

PIBID/UNESP

FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES:

percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Maria José da Silva Fernandes
Julio Cesar Torres
Maria Raquel Miotto Morelatti
(Organizadores)



Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

PIBID/UNESP

FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES
JULIO CESAR TORRES
MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
(ORGANIZADORES)

PIBID/UNESP

FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES:

percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2018



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Parecerista

Nilson de Souza Cardoso - Universidade Estadual do Ceará - Faculdade de Educação de Crateús

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

P584 PIBID/UNESP forma(a)ção de professores : percursos e práticas pedagógicas em ciências humanas / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça ... [et al.] (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2018.

244 p. : il.

Inclui bibliografia.

Apoio: CAPES

ISBN: 978-85-7983-972-6 (impresso)

ISBN: 978-85-7983-973-3 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3>

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. 4. Ciências sociais. 5. Filosofia. 6. Geografia. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Fernandes, Maria José da Silva. III. Torres, Julio César. IV. Morelatti, Maria Raquel Miotto.

CDD 370.71

Copyright © 2018, Faculdade de Filosofia e Ciências

PIBID - CAPES (Processo n. 23038000787/2014-91)

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Prefácio | |
| <i>Alessandra Santos de Assis</i> ----- | 9 |
| | |
| Apresentação | |
| <i>Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Maria José da Silva Fernandes; Julio Cesar Torres; Maria Raquel Miotto Morelatti</i> ----- | 11 |
| | |
| PIBID/UNESP: consolidação de um percurso | |
| <i>Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Maria José da Silva Fernandes; Julio Cesar Torres; Maria Raquel Miotto Morelatti</i> ----- | 17 |
| | |
| Ensino de Sociologia e educação etnicorracial | |
| <i>Eva Aparecida da Silva; Fábio Luiz Lopes Cardoso; Alexandre Matheus Ribeiro; Mayara Gregoracci dos Santos; Katia Yendo</i> ----- | 33 |
| | |
| O trabalho com mitos na educação de jovens e adultos e na formação de professores: possibilidades e desafios | |
| <i>Francisco José Carvalho Mazzeu; Ronaldo Revejes Pedroso</i> ----- | 51 |
| | |
| As práticas educativas na creche: a atividade manipulatória objetal e a organização do ensino de crianças de dois a três anos | |
| <i>Eliza Maria Barbosa; Janaina Cassiano Silva; Heula Mayara Almeida Soares; Priscila Fernanda Rodrigues</i> ----- | 65 |

| | |
|---|-----|
| Educação e desenvolvimento humano: potencializando a aprendizagem para todos <i>Rita Melissa Lepre; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i> ----- | 79 |
| O uso da música enquanto estratégia de Ensino-Aprendizagem. Uma reflexão sobre a experiência do subprojeto PIBID – UNESP/Franca <i>Márcia Pereira da Silva;</i> <i>Andreia Aparecida Branquinho Carvalho</i> ----- | 91 |
| Desmitificando mitos e desnaturalizando as Relações Sociais: trabalhando questões étnico-raciais no ambiente escolar <i>Marcelo Augusto Totti; Simone da Conceição Silva;</i> <i>Letícia Lima de Souza; Richard Vambasters Camargo Cruz;</i> <i>Lanna Ramos</i> ----- | 105 |
| PIBID Filosofia: possibilidades do filosofar no contexto do ensino de Filosofia <i>Vandêi Pinto da Silva; Rodrigo Pelloso Gelamo;</i> <i>Orion Ferreira Lima; Amanda Veloso Garcia</i> ----- | 123 |
| PIBID Interdisciplinar – EJA e formação de professores: desafios históricos e pedagógicos <i>Cláudio Roberto Brocanelli; Sueli G. de Lima Mendonça;</i> <i>José Carlos Miguel; Vandêi Pinto da Silva</i> ----- | 143 |
| Vivenciando o trabalho de campo no processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia: conhecendo o espaço urbano da cidade de São Paulo <i>Márcia Cristina de Oliveira Mello; Fátima Aparecida Costa;</i> <i>Eduardo Martins Vallim</i> ----- | 163 |

| | |
|--|-----|
| Alfabetização artística e linguística no PIBID - Pedagogia/ FCT/UNESP <i>Onaide Schwartz Mendonça; Kátia M. R. de O. Kodama</i> ----- | 175 |
| Quando a atuação vira formação. Desafios para a docência em EJA. Alfabetização, escrita e leitura <i>Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti; Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo</i> ----- | 197 |
| Práticas de formação das professoras supervisoras do PIBID <i>Laura Noemi Chaluh; Maria Antonia Ramos de Azevedo; Bétsamar Scopinho Martins; Débora Helena Spadari</i> ----- | 211 |

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO: POR UM AMANHÃ
MELHOR QUE HOJE

É conhecida a experiência da UNESP no campo da formação de professores no Brasil, pelo compromisso com a Educação Básica, parceria com as escolas, inovação, respeito aos sujeitos da educação e significativos resultados alcançados ao longo de sua trajetória. A Coletânea *PIBID/UNESP FORMA(A)ÇÃO DE PROFESSORES: percursos e práticas pedagógicas*, nos dá acesso a mais um notável capítulo dessa história. Trata-se de uma obra que divulga as atividades realizadas pelos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase nas práticas de ensino e de formação de professores desenvolvidas, descritas e analisadas pelos sujeitos que atuam no Programa.

As análises teoricamente fundamentadas sobre a experiência vivida no PIBID contemplam diversos contextos formativos e várias áreas de conhecimento. São discutidos os trabalhos realizados em escolas públicas de 15 (quinze) importantes municípios paulistas, caracterizando e refletindo sobre práticas de ensino a partir da realidade concreta da educação no Estado de São Paulo, dando voz a atores e revelando lugares antes invisibilizados por metanarrativas hegemônicas. O conjunto dos textos abarca todas as áreas da Educação Básica - Linguagens (Artes Plásticas e Visuais, Letras e Educação Física); Ciências Humanas (Pedagogia e EJA, Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia); Ciências Exatas e da Natureza (Química, Física, Matemática e Biologia), uma indiscutível contribuição

para a perspectiva de formação plena como base do direito das crianças, jovens e dos adultos à educação. Trata-se de mais um conjunto significativo de evidências acerca do papel estratégico do PIBID, pelas condições objetivas criadas pelo Programa para a valorização dos profissionais da educação.

Para os educadores e aqueles ainda em formação, a leitura da obra oportuniza um profícuo diálogo, que dialoga com nossa experiência, apresenta soluções possíveis e inspira novas práticas. A complexidade do ato de educar, seu rigor ético e político, sua dimensão afetiva, são elementos que transbordam as margens do texto, com implicada narrativa de quem “viu de perto para contar certo”. A cada capítulo, sem conseguir se desvincular da leitura, seguimos refletindo sobre a importância e as múltiplas possibilidades de ensinar o conhecimento sobre a natureza, o ser humano e suas construções, os patrimônios imateriais que dão sentido à nossa existência.

Temos um longo caminho a percorrer para conquistarmos uma educação pública, de qualidade, sendo que as experiências e reflexões apresentadas na Coletânea PIBID/UNESP nos mostra que os educadores estão caminhando na direção certa. A conjuntura de desmonte do Estado de Direito, crise de representatividade e ameaças à soberania do país, representam um duro golpe na perspectiva de avanços que observávamos nos últimos 13 anos. Mas, a esperança no futuro é renovada, quando percebemos que a despeito do poder destrutível das forças conservadoras e ultraliberaes, continuamos resistindo, trabalhando como servidores fiéis aos nobres valores da educação como transformação social, atuando ativamente na escola pública chamada por Anísio Teixeira, como a “máquina de fazer democracia”. Semeando conhecimento e valores humanos como os que são explicitados pelos educadores autores da Coletânea *PIBID/UNESP*, estaremos construindo juntos, certamente, um amanhã melhor que hoje.

Alessandra Santos de Assis

Outubro de 2017

APRESENTAÇÃO

O presente livro reúne um conjunto de textos que relatam as atividades que vêm sendo desenvolvidas nos últimos quatro anos por 12 subprojetos do PIBID/UNESP da área de Ciências Humanas, com destaque para a valorização institucional da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no âmbito da universidade.

O livro traz logo no início, um capítulo da Coordenação Institucional e dos Gestores de Processos Educacionais do PIBID/UNESP, abordando a trajetória da universidade no âmbito do Programa desde 2009. Destacamos, ademais, que ao apresentar os subprojetos de Ciências Humanas e as atividades levadas a cabo no âmbito do PIBID, esta obra procurou reunir textos que se debruçaram sobre dois grandes eixos de discussão: experiências no campo da formação de professores, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, iniciamos o livro com um capítulo da equipe responsável pela gestão do Programa. Com o título *PIBID/UNESP – consolidação de um percurso*, a Coordenadora Institucional e os três Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais, apresentam uma síntese da trajetória do PIBID no âmbito da UNESP, bem como os resultados alcançados, elevando-se a escola básica como locus privilegiado do ser e se fazer docente, além da valorização dos cursos de licenciatura. O artigo destaca que o PIBID/UNESP contempla todos os cursos de licenciatura da instituição com 57 subprojetos, nas três áreas do conhecimento, contando com 895 bolsistas de iniciação à

docência distribuídos em 15 cidades de diferentes regiões do Estado de São Paulo, e 134 escolas parceiras. A partir dos resultados alcançados, sinalizam a potencialidade do Programa no enfrentamento de problemas históricos da Educação, especialmente no campo da formação de professores.

No segundo texto, os autores trazem um interessante relato sobre a experiência de implementação da Lei 10.639/2003 numa escola de Ensino Médio de Araraquara - SP, cidade onde se encontra o subprojeto de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras. Metodologias e recursos didático-pedagógicos que abordam o ensino de Sociologia são apresentados, bem como a possível e desejável interlocução com a educação para as relações etnicorraciais.

No terceiro capítulo, Francisco Mazzeu e Ronaldo Pedroso apresentam as atividades do subprojeto Interdisciplinar de Educação de Jovens e Adultos, também da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP. O projeto tem sido desenvolvido em duas escolas públicas da rede municipal, tendo como eixo central a temática dos Mitos Gregos, Africanos e Indígenas, fundamentando-se teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores destacam que a metodologia envolve a produção de materiais didáticos e atividades de ensino que criem novas formas de trabalho na escola e na sala de aula, transformando a realidade existente e promovendo um ensino de qualidade para todos.

Ainda no âmbito da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara - SP, o quarto texto apresenta a experiência vivenciada pelos bolsistas e educadores de creche por meio das atividades do subprojeto de Pedagogia, tendo como foco a análise dos diferentes períodos do desenvolvimento infantil, tais como descritos por Elkonin. São descritas ações desenvolvidas na educação de crianças de 0 a 3 anos, acompanhadas de discussão teórica que articula preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

No quinto capítulo, Rita Lepre e Vera Capellini apresentam alguns resultados do subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru - SP. O subprojeto atua no trabalho com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ações desenvolvidas em quatro escolas municipais, tendo como estratégia de intervenção contri-

buir para que o licenciando e a equipe escolar compreendam a complexidade da realidade educativa e da organização do trabalho pedagógico, visando à construção de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento humano, e que potencializem a aprendizagem de todos os alunos.

A partir da experiência do subprojeto de História, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do campus de Franca - SP, o sexto capítulo deste livro aborda o uso da música como metodologia de ensino. De forma detalhada e descritiva, as autoras apontam a construção, aplicação e reflexões do uso da música na escola pública, tanto em relação à apreensão do conteúdo, ao desenvolvimento de competências e habilidades de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, quanto ao aprimoramento das habilidades dos licenciandos em História que integram o Subprojeto.

O próximo texto relata o trabalho desenvolvido pelo subprojeto de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências, em uma escola periférica da zona sul da cidade de Marília - SP. O eixo de articulação das ações empreendidas visa a desmistificar e desnaturalizar as relações sociais, em especial, sobre a questão etnicorracial. É destacado, nesse relato de experiência, que tal demanda surgiu dos próprios estudantes da escola, em virtude de questões ligadas aos estereótipos e padrões de belezas que, quase sempre, são disseminados pela mídia e excluem as raízes afrodescendentes. O subprojeto também problematiza os mitos em torno de uma suposta democracia racial presente no imaginário social e discursos públicos, podendo contribuir na discussão da formação da identidade e no protagonismo juvenil desses estudantes.

Já no oitavo capítulo, os autores procuram problematizar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, tendo como referência a necessidade de se construir uma concepção de Filosofia na qual o exercício do filosofar seja uma meta, e o ensino de Filosofia priorize o protagonismo dos estudantes. A discussão apresentada faz parte das ações desenvolvidas pelo subprojeto de Filosofia, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP. São abordados, também, aspectos relativos à formação de professores no Brasil, à formação do professor de Filosofia, e a importância do PIBID na proposição de um novo modelo de formação de professores. O texto ressalta, ainda, experiências resultantes de atividades programadas e desenvolvidas em salas de aulas do Ensino Médio, tendo como objetivo provocar o filosofar.

O próximo capítulo retrata uma trajetória de estudos e atuação de estudantes com atividades referentes à Educação de Jovens e Adultos, no contexto das ações desenvolvidas pelo subprojeto Interdisciplinar EJA, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP. As ações do subprojeto acontecem em duas escolas que atendem pessoas de seu entorno, em condições de tratamento psiquiátrico severo e trabalhadores que, de alguma forma, foram impedidos de seguirem seus estudos em “idade certa”. Importante ressaltar que o relato apresentado pelos autores é organizado a partir do cotidiano das escolas e dos números oficiais sobre a educação no país, e apontam reflexões críticas que questionam a realidade social, convidando os leitores a questionarem o presente e os desafios educacionais brasileiros a serem enfrentados.

Na sequência, o subprojeto PIBID/UNESP do campus de Ourinhos - SP destaca o trabalho de campo como parte integrante do estudo do meio, sendo uma importante proposta metodológica no ensino de Geografia. A partir desse relato de experiência, é possível apreender três etapas fundamentais dessa metodologia de ensino: planejamento, realização e análise das observações *in loco*. Como exemplo dessa prática pedagógica, é descrito um trabalho de campo realizado na cidade de São Paulo, tendo sido contemplados espaços importantes da cidade nos aspectos histórico, cultural e financeiro. O roteiro foi planejado em conjunto com estudantes do 3.º ano do Ensino Médio, e as atividades foram desenvolvidas e acompanhadas pelos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Geografia.

No décimo primeiro capítulo, são apresentados os resultados dos projetos de Alfabetização e Arte, realizados por bolsistas do subprojeto de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente - SP. No relato, as autoras destacam que o projeto de Alfabetização ensinou aos licenciandos que, se a metodologia tiver fundamento científico, objetividade e clareza no ensino de conteúdos, crianças de escolas públicas também podem concluir o segundo ano do Ensino Fundamental plenamente alfabetizadas. Já com o projeto de Arte, os resultados das ações demonstram que as mesmas crianças aprendem todo e qualquer conteúdo que for apresentado, e que professores só não trabalham essa área do currículo escolar por não terem tido acesso a tais conhecimentos em sua formação inicial.

O próximo texto traz aos leitores as experiências desenvolvidas pelo subprojeto Interdisciplinar EJA, do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro - SP. O artigo é desenvolvido a partir da articulação de múltiplas facetas, das vivências de atuação em salas de aula, quando os desafios tornam-se experiências, por que carregam formas de vida e se tornam elementos de formação dos futuros professores. Pautando-se pela metodologia que aproxima pesquisa e ação, a abordagem pedagógica empreendida compartilha uma determinada questão, problema, ou objeto de pesquisa, previamente refletidos, discutidos e intencionados, abrindo espaço para um fazer educativo de cunho emancipatório. Esse relato de experiência é uma ótima oportunidade para se conhecerem práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas na Educação de Jovens e Adultos.

Finalizando os relatos das ações desenvolvidas e experiências vivenciadas, o subprojeto de Pedagogia do Instituto de Biociências de Rio Claro - SP destaca a relevância do Professor Supervisor no contexto de organização do PIBID. No texto, é compartilhado com os leitores o trabalho desenvolvido pelas duas Professoras Supervisoras em uma escola municipal de Ensino Fundamental, anos iniciais, destacando que as práticas pedagógicas dessas professoras contribuem no processo de formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência. O texto traz, ainda, análise das escritas produzidas pelos bolsistas/licenciandos, tais como autoavaliação e relatórios semestrais, bem como registros de cadernos coletivos dos encontros de estudos e discussão da equipe do subprojeto.

Esperamos que a leitura deste livro possa contribuir com a discussão sobre a formação docente na contemporaneidade, assim como também deixar registrada, a partir da experiência da UNESP no Estado de São Paulo, a relevância do maior e mais inovador programa de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica da história das políticas educacionais brasileiras.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Maria José da Silva Fernandes
Julio Cesar Torres
Maria Raquel Miotto Morelatti

PIBID/UNESP: CONSOLIDAÇÃO DE UM PERCURSO

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Maria José da Silva Fernandes

Julio Cesar Torres

Maria Raquel Miotto Morelatti

INTRODUÇÃO

O compromisso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) com a Educação Básica não começou com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Desde os fins dos anos 1980, a UNESP, por meio da criação dos Núcleos de Ensino da UNESP, numa relação de parceria entre a Universidade e a escola pública, iniciava o que viria ser a base de sustentação do PIBID na instituição. Ainda de forma embrionária, os elementos constitutivos do PIBID já se faziam presentes no Núcleo de Ensino, em especial, ao desenho da parceria, que permitia o envolvimento dos três sujeitos estratégicos: licenciando, o professor da rede pública e o professor formador da Universidade. Esse desenho sempre foi fator desequilibrante a favor da formação docente, que foi se confirmando ao longo da trajetória do Núcleo de Ensino (MENDONÇA, 2010). Licenciandos com

participação no Núcleo de Ensino apresentavam formação diferenciada frente aos demais licenciandos, devido a sua vivência na escola, lócus da profissão docente.

O PIBID está vinculado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES) e tem por objetivo promover o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, concedendo suporte financeiro por meio de bolsas e auxílios para a inserção de licenciandos nos contextos das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, supervisionadas por um professor da escola sob a orientação de docentes da Universidade¹.

No Brasil, o PIBID apresenta números importantes para as licenciaturas ao considerar as suas duas modalidades (PIBID e PIBID DIVERSIDADE), atingindo as instituições de ensino superior em todas as regiões do país, públicas e privadas.

Quadro 1 - PIBID no Brasil

| BOLSAS | PIBID | PIBID DIVERSIDADE | TOTAL |
|---|---------------|-------------------|---------------|
| Iniciação à Docência | 70.192 | 2.653 | 72.845 |
| Supervisores | 11.354 | 363 | 11.717 |
| Coordenadores de Área | 4.790 | 134 | 4.924 |
| Coordenadores de gestão de processos educacionais | 440 | 15 | 455 |
| Coordenador Institucional | 284 | 29 | 313 |
| TOTAL | 87.060 | 3.194 | 90.254 |

Fonte: DEB/CAPES

¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 10.Jul.2017.

O programa teve seu primeiro edital publicado em dezembro de 2007, direcionado a propostas de projetos das instituições federais de ensino superior, e centros federais de educação superior tecnológica.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) se inseriu no Programa a partir do segundo edital, em 2009, que possibilitou a participação de instituições públicas de educação superior, federais e estaduais.

Ao se inserir no PIBID, Edital Capes/2009, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) encontrou um espaço favorável para implementar e fortalecer ações efetivas de formação de professores, ampliando experiências significativas que já ocorriam internamente no âmbito de um programa institucional criado na década de 1980 denominado Núcleos de Ensino (MENDONÇA, 2010). Pautados pela aproximação entre universidade e escolas públicas, os Núcleos de Ensino permitiram, principalmente às licenciaturas, ao longo de vinte e sete anos, a realização de projetos de trabalho — financiados pela universidade —, que contribuíram para a formação de professores no estado de São Paulo. Com a experiência acumulada dos Núcleos de Ensino, a UNESP identificou no Pibid a possibilidade de ampliar sua atuação ao contar com bolsas para professores da rede pública, bolsistas de iniciação à docência e coordenadores de áreas, melhorando objetivamente as condições para uma formação mais densa e articuladora. (FERNANDES; MENDONÇA, 2014, p. 5433)

A participação da UNESP nos editais PIBID começou no Edital CAPES/2009, momento em que foi fundamental a experiência advinda do Núcleo de Ensino, que acelerou a organização interna para a elaboração do projeto institucional da Universidade, composto por subprojetos, a partir de áreas de conhecimento. Após esse primeiro momento, a presença da UNESP no PIBID só veio a crescer, com a participação em novos editais em 2011, 2012 e 2013. De 12 subprojetos no edital de 2009, para 57 no edital de 2013, envolvendo todos os cursos de licenciatura da Universidade. Além disso, os subprojetos desenvolvidos ao longo desse período envolveram 2.276 bolsistas.

Quadro 2 - PIBID/UNESP – 2009 a 2013

| Dados | Edital 2009 | Edital 2011 | Edital 2012 | Edital 2013 | Total |
|---|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| Subprojetos | 12 | 13 | 37 | 57 | 119 |
| | Número de Bolsas | | | | |
| Coordenação Institucional | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 |
| Coordenação de gestão de processos educacionais | 0 | 1 | 2 | 4 | 7 |
| Coordenadores de Área | 12 | 13 | 37 | 78 | 140 |
| Supervisores | 30 | 24 | 79 | 162 | 295 |
| Iniciação à Docência | 240 | 103 | 555 | 931 | 1.829 |
| Total de Bolsas | 283 | 142 | 675 | 1.176 | 2.276 |

Fonte: Elaborado pelos autores

A presença significativa da UNESP no PIBID, a coloca na sétima posição entre as universidades, em nível nacional, no que se refere ao número total de bolsas.

Quadro 3 – Universidades brasileiras com maior número de bolsas do PIBID (edital 2013)

| Universidades | Número Total de Bolsas |
|--|------------------------|
| 1- Universidade Estadual de Montes Claros (MG) | 2.671 |
| 2- Universidade Estadual do Amazonas (AM) | 1.997 |
| 3- Universidade Estadual da Bahia (BA) | 1.911 |
| 4- Universidade Federal de Piauí (PI) | 1.820 |
| 5- Universidade Federal de Sergipe (SE) | 1.519 |
| 6- Universidade Estadual de Ceará (CE) | 1.226 |
| 7- Universidade Estadual Paulista (SP) | 1.176 |

Fonte: Elaborado pelos autores

No estado de São Paulo, a UNESP é o maior Programa Institucional, seguida pela Uninove com 675 bolsas, Universidade Federal de São Carlos com 581, e Universidade Adamantinas Integradas (FAI) com 551.

A crise iniciada em 2015 atingiu o PIBID, porém sem conseguir extinguir esse importante Programa. Em nome da crise econômica e necessidades de ajustes, a Capes tentou mudar seu desenho institucional, não logrando êxito nessa iniciativa. A forte mobilização nacional em defesa do PIBID garantiu as suas características originais, porém não conseguiu manter o mesmo quantitativo de bolsas, tendo cortes significativos em algumas instituições de ensino superior, reduzindo as 90 mil bolsas originalmente garantidas a partir de 2014, para 72 mil, em média, no ano de 2017. Na UNESP também tivemos impacto dessa crise, mas num nível bem menor, se comparado a outras instituições. O número de bolsas atual na UNESP é 895 de iniciação à docência, 155 de supervisores, 75 coordenadores de área, 3 coordenadores de gestão de processos de educacionais, e uma coordenadora institucional, totalizando 1.129. Assim, foram cortadas 47 bolsas do PIBID da UNESP no contexto e período da crise, o que significa uma redução de, aproximadamente, 4% no número total de bolsas do Projeto Institucional.

A APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PIBID NO ÂMBITO DA UNESP

O Projeto Institucional do PIBID em execução na UNESP (Edital 2013 PIBID/CAPES) é composto de 57 subprojetos, envolvendo todos os cursos de licenciatura oferecidos na instituição, nas mais diversas áreas do conhecimento: Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Artes Plásticas e Visuais, Física, Química, Matemática, Pedagogia, Geografia, História, Educação Física e Letras (Português, Inglês, Italiano, Francês, Espanhol e Alemão). Ressalta-se o fato de que, dentre os 57 subprojetos, seis são interdisciplinares.

Os subprojetos do PIBID/UNESP estão alocados em 18 Unidades Universitárias, localizadas em 15 cidades de diferentes regiões do estado de São Paulo, a saber: Franca, Jaboticabal, Rio Claro, São José do Rio Preto,

Araraquara, Bauru, Botucatu, Guaratinguetá, Ilha Solteira, São Vicente, Presidente Prudente, Assis, Marília, Ourinhos, São Paulo.

Figura 1 - Distribuição Geográfica das Unidades Universitárias que possuem subprojetos do PIBID/UNESP²



O PIBID/UNESP envolve, atualmente, 134 escolas públicas municipais e estaduais, de diferentes níveis e modalidades de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Médio – ensino regular e EJA. Envolve, ainda, 75 coordenadores de área, 895 bolsistas de iniciação à docência (ID), 155 professores supervisores bolsistas e 183 professores colaboradores, dentre eles professores das escolas e professores da UNESP, atingindo mais de 27 mil alunos da Educação Básica do estado de São Paulo.

O Projeto Institucional implementado tem por objetivos: ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar; favorecer a articulação teoria e prática; conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância de sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola pública de educação básica; contribuir para a formação dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica; e favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras.

² Elaborado pelos autores a partir da figura disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/historico/>>. Acesso em: 22jul.2017.

A metodologia proposta no projeto PIBID/UNESP, a partir da avaliação do desenvolvimento dos projetos anteriores, apoia-se no trabalho colaborativo entre universidade e escola básica, numa via de mão dupla, na qual: a formação inicial, diretamente; e formação continuada, indiretamente, são favorecidas, objetivando a obtenção de reflexos no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Em consonância com a proposta metodológica do Projeto Institucional, os subprojetos contemplaram ações e estratégias de trabalho para a inserção do licenciando-bolsista no contexto escolar (em especial, na sala de aula, em colaboração com os professores). A metodologia adotada derivou, também, dos problemas identificados na avaliação das escolas, uma das etapas de trabalho prevista no Projeto Institucional, que subsidiou a definição de ações específicas em cada um dos subprojetos. Os diferentes espaços escolares – laboratórios, quadras, bibliotecas, salas de leitura etc. – também foram incorporados ao planejamento das atividades, bem como a execução das atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas; atividades formativas e didático-pedagógicas em campo; melhoria da língua escrita e falada.

No ano de 2016, as ações dos subprojetos do PIBID/UNESP resultaram em um amplo conjunto de produções didático-pedagógicas (2.079 produções), produções bibliográficas (403), produções artístico-culturais (100), produções desportivas e lúdicas (54) e produções técnicas e manutenção de infraestrutura (17), totalizando 2.653 produtos. Em produções didático-pedagógicas, ressaltamos o desenvolvimento de 1.211 sequências didáticas, 162 propostas de trabalhos com projetos, 101 jogos e 180 minicursos. Dentre as produções artístico-culturais, destacamos a realização de semana de arte e cultura (32), exposição de fotos (8), adaptação de peças teatrais (3), atividade de grafiteagem (2), rádio escolar (1) e confecção de maquetes (5). Já as produções desportivas e lúdicas envolveram gincanas (11), competições esportivas (3), elaboração de materiais de recreação (13), dentre outras atividades. Em produção técnicas e manutenção de infraestrutura, os subprojetos realizaram a atualização do acervo de biblioteca escolar (1), manutenção de ateliê de artes, revitalização de laboratórios de informática (3) e de Ciências (6), entre outras. Com relação às produções bibliográficas, destacamos a publicação de artigos científicos (10), livros (2), capítulos de livros (23),

resumos (207) e trabalhos completos (58) publicados em anais de eventos acadêmicos, dissertação de mestrado (11) e tese de doutorado (2), trabalho de conclusão de curso (11), projeto de iniciação científica (22), dentre outros. Vê-se, desta forma, a pujança do PIBID/UNESP na política institucional de formação de professores que, mediante a concepção de uma formação articulada ao contexto escolar, tem melhores condições de produzir conhecimentos que se traduzem em produções materiais e, importante registrar, produções realizadas com e a partir da escola, e não somente sobre a escola. Destacam-se, para além da produção material e geração de produtos, novas subjetividades no tocante à identidade docente, sem dúvida contribuindo para a valorização institucional e social da formação de professores e, por conseguinte, do *status* dos cursos de licenciatura na Universidade.

No quadro a seguir, observa-se o indicativo do número de produções geradas pelos subprojetos nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Quadro 4 – Produtos Desenvolvidos PIBID/UNESP

| Produtos | 2014 | 2015 | 2016 |
|---|--------------|--------------|--------------|
| Produções didático-pedagógicas | 1.305 | 2.212 | 2.079 |
| Produções bibliográficas | 385 | 561 | 403 |
| Produções artístico-culturais | 73 | 121 | 100 |
| Produções desportivas e lúdicas | 25 | 46 | 54 |
| Produções técnicas, manutenção de infraestrutura e outras | 13 | 49 | 17 |
| Total | 1.801 | 2.989 | 2.653 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota-se, por meio do Quadro 4, um aumento significativo do número de produções. De 1.801 produtos gerados pelos subprojetos em 2014 para 2.653 ao final de 2016, o que significa um aumento de quase 50% dos produtos.

O número maior de produtos gerados no âmbito dos subprojetos é de natureza didático-pedagógica. O quadro 5, a seguir, detalha os diferentes tipos desta produção desenvolvidas no período 2014-2016.

Quadro 5 – Produções Didático-Pedagógicas desenvolvidas

| Produtos | 2014 | 2015 | 2016 |
|---|--------------|--------------|--------------|
| Sequências didáticas | 575 | 1.206 | 1.211 |
| Proposta de trabalho com projetos | 156 | 110 | 162 |
| Desenvolvimento de jogos | 113 | 64 | 101 |
| Oficinas e minicursos | 102 | 125 | 180 |
| Softwares | 0 | 14 | 0 |
| Banco de imagens | 34 | 64 | 51 |
| Blogs e sites | 20 | 6 | 13 |
| Construção de instrumentos musicais | 1 | 2 | 2 |
| Produção de cadernos didáticos ou livros paradidáticos | 31 | 52 | 6 |
| Criação de kits de experimentação | 11 | 15 | 50 |
| Feira de Ciências, Evento cultural | 21 | 0 | 0 |
| Roteiros de diagnóstico da escola/comunidade e roteiros de observação das aulas | 3 | 0 | 0 |
| Outros | 140 | 554 | 303 |
| Total | 1.305 | 2.212 | 2.079 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre as atividades didático-pedagógicas, destaca-se o número de sequências didáticas desenvolvidas: 575 em 2014, 1.206 em 2015 e 1.211 em 2016. Ao longo dos últimos 3 anos, os subprojetos desenvolveram um total de 2.992 sequências didáticas que abordaram conteúdos das mais diferentes áreas do conhecimento e que, via de regra, foram aplicadas nas salas de aula das escolas públicas parceiras.

Dada a natureza das atividades vivenciadas no âmbito do projeto PIBID/UNESP, observam-se contribuições para os diferentes atores envolvidos, bem como para as diferentes instâncias formativas, como a universidade e a própria escola básica.

Para os licenciandos, bolsistas de ID, a ampliação do contato com a realidade da rede pública possibilita maior conhecimento da realidade escolar, uma vez que os bolsistas participam de ações na sala de aula, intervalos, salas de professores, reuniões pedagógicas etc. A visão que os licenciandos apresentam sobre a escola pública tem mudado consideravelmente, tanto por parte daqueles que eram egressos da escola pública, como daqueles que vieram da rede privada de ensino. Essas vivências favorecem o processo de maturidade profissional e formação da identidade docente. O contato e as reflexões geradas sobre e a partir da escola favorecem a compreensão das dificuldades e limites do trabalho, mas, também, das possibilidades de atuação. Da mesma forma, ampliam o conhecimento sobre os aspectos formais e informais presentes no cotidiano escolar.

Além disso, a aproximação com o universo escolar gera um sentimento de identidade com o trabalho docente, considerando o mesmo a partir de suas condições concretas, o que envolve questões relativas à organização das atividades e da carreira docente. Várias situações são relatadas pelos bolsistas ID nos relatórios parciais dos subprojetos, o sentido de formação de uma identidade com o ser “pibidiano”, o que remete à docência e à aproximação com a escola.

Ao se aproximar da realidade escolar e partilhar com o supervisor e o professor da universidade os aspectos relativos às práticas pedagógicas, os bolsistas identificam a necessidade do planejamento como parte primordial do processo ensino e aprendizagem. Da mesma forma, ampliam os conhecimentos sobre procedimentos didáticos e avaliação, o que os auxilia no desenvolvimento de novas metodologias e materiais didáticos, conforme demonstram os diversos produtos gerados. Assim, vivenciam a oportunidade de envolverem diferentes conhecimentos profissionais docente, como indicado por Shulman (1986) - conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular - e articulando teoria e prática, superando a dicotomia apresentada por Calderhead e Shorrock (1997 *apud* FLORES, 2010, p. 183-184) como uma das grandes dificuldades da formação inicial.

A inserção dos licenciandos nas escolas, sob a supervisão do professor da escola e em colaboração com outros docentes, possibilita e garante

uma efetiva integração entre o ensino superior e a educação básica, por meio do trabalho colaborativo.

Para Hargreaves (1998), a colaboração é um processo que envolve a participação de todos os integrantes de um determinado grupo e que cada um, individualmente, contribui para a tomada de decisões conjuntas. Implica estabelecer objetivos comuns, ajustar modos de ser e pensar de todos os envolvidos. Para Little (1990), o trabalho colaborativo de professores é definido como uma interação entre colegas que partilham responsabilidades em prol de um objetivo em comum, que é o ato de ensinar.

Os desafios vivenciados pelos bolsistas nas salas de aula têm favorecido o desenvolvimento de pesquisas e a produção de novas metodologias de ensino, tanto no âmbito de disciplinas já consolidadas no currículo, como naquelas de presença mais recente nas escolas, tais como Sociologia e Filosofia. Também a oportunidade de ofertar disciplinas como Alemão, Italiano, Francês e Espanhol, ainda não presentes no currículo da maioria das escolas públicas brasileiras. Ao desenvolver novas metodologias de ensino, tendo como base o planejamento, os subprojetos recorrem ao uso de recursos já bastante disseminados nas escolas, como também das novas tecnologias informacionais.

A Universidade está vivenciando um processo bastante profícuo quanto ao desenvolvimento de novas perspectivas de trabalho na escola. Diversos subprojetos estão trabalhando numa perspectiva interdisciplinar, com resultados satisfatórios para diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o trabalho sistemático junto às escolas de educação básica propiciou um diálogo efetivo e profícuo com a realidade escolar, permitindo aos alunos e aos professores da Universidade, vivências singulares que provocaram impactos nas licenciaturas da IES.

Para as escolas parceiras, observa-se uma valorização da pesquisa e do projeto político-pedagógico na formação do professor. Pesquisas diagnósticas voltadas para a busca de informações sobre as escolas são importantes instrumentos para o planejamento do trabalho nos diferentes subprojetos. Os dados obtidos favorecem a discussão coletiva e a articulação das ações em torno do projeto político-pedagógico das escolas, ao trazer novos elementos e visões sobre dados constitutivos do cotidiano escolar. A

discussão coletiva propicia o diálogo entre universidade e escola acerca dos problemas existentes, estimulando a busca de melhores estratégias para o processo de ensino e aprendizagem.

As ações planejadas e sistemáticas dos subprojetos criaram uma nova dinâmica nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas parceiras. Diferentes possibilidades pedagógicas foram exploradas dentro e fora da sala de aula, o que se torna mais viável quando podemos contar com a disponibilidade de recursos para custeio. Nesse sentido, laboratórios, bibliotecas e salas ambientes podem ser revitalizados e explorados como espaços privilegiados de aprendizagem. Os recursos financeiros também, quando disponíveis, permitem a visita de alunos das escolas públicas a museus, cinemas, teatros, exposições, etc., propiciando um conjunto de ações que motivam docentes e alunos das escolas e da Universidade, abrindo novas frentes e oportunidades de aprendizagem, de produção do conhecimento e de contextualização dos conteúdos escolares.

O modo como os subprojetos relacionam conhecimento e prática remete à concepção de aprendizagem docente, indicada por Cochran-Smith e Lytle (1999), como “conhecimento da prática”.

Além disso, o desenvolvimento das ações dos subprojetos amplia os espaços de formação inicial e de formação continuada numa perspectiva inovadora, na qual escola e universidade atuam conjuntamente numa visão totalizadora. Dessa forma, os conhecimentos produzidos nas escolas são ressignificados, e a produção científica gerada pela universidade ganha relevância social.

Observa-se, por meio da integração escola pública-universidade, um reconhecimento do papel formador do professor da rede pública, valorizando o conhecimento específico e a experiência profissional dos mesmos como elementos constitutivos do trabalho docente. Um caminho trilhado para enfrentar o problema indicado por Feimam (2001 *apud* MARCELO GARCÍA, 2010, p. 14) “[...] sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar”.

CONCLUSÃO

A colaboração entre professores da escola básica, alunos e professores da Universidade, permite reelaborar e reconstruir novas possibilidades e caminhos para uma aprendizagem efetiva frente ao processo de formação continuada e, ao mesmo tempo, de contribuir para a aprendizagem dos futuros docentes, com possibilidade de trocas de experiências e reflexões sobre as situações e impasses vivenciados na escola.

Dada a característica “multi-campus” da UNESP, com unidades universitárias nas diferentes regiões do estado de São Paulo, e a natureza das ações e atividades desenvolvidas nos subprojetos presentes nas 15 cidades do estado onde o Programa está presente, é possível afirmar que o PIBID/UNESP contribuiu efetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica no estado.

Além disso, há fortes indícios que as ações do PIBID podem amenizar os problemas enfrentados no início de carreira, um sentimento decorrente das expectativas dos licenciandos e à realidade vivenciada na escola, uma vez que o Programa insere o licenciando no cotidiano escolar, possibilitando um trabalho colaborativo com os professores no planejamento e desenvolvimento de atividades em sala de aula. Para Valli (1992 *apud* MARCELO GARCIA, 2010), alguns dos principais problemas desse “choque de realidade”, é a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores, as dificuldades para trabalhar didaticamente o conhecimento construído em sua formação inicial, além do desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Sem dúvida ainda temos grandes desafios para continuar o processo de consolidação interna do Programa, com as dimensões quantitativas e qualitativas que este adquiriu, além de enfrentar as características multi-campus da UNESP, o que envolve o aprofundamento da atuação junto às escolas parceiras, o refinamento das estratégias pedagógicas e o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, mas também o desenvolvimento de ações voltadas à valorização das licenciaturas na Universidade. Tal fato demanda ações articuladas entre projetos/programas com objetivos semelhantes no âmbito da Instituição, e uma atuação incisiva da coordenação institucional e de gestão no que tange ao

acompanhamento das atividades previstas para os diferentes subprojetos. Mister se faz, ademais, a efetivação de um projeto institucional de formação inicial e continuada de professores, com espaço garantido no Plano de Desenvolvimento Institucional com um respectivo aporte de recursos, integrando e valorizando todas as ações voltadas à formação de professores e os cursos de licenciatura da IES, além dos Programas de Pós-Graduação em Educação e os Programas de Ensino.

Num sentido mais amplo, seria fundamental que todos os licenciandos tivessem a possibilidade do contato constante, supervisionado e qualificado com a escola, como o que é oferecido pelo PIBID. Obviamente que tal fato exigiria mudanças na visão que a própria Universidade apresenta sobre as licenciaturas, mas também do papel do Estado no sentido de definir políticas e princípios para a formação de professores. Daí a luta constante e a mobilização nacional em prol da continuidade, fortalecimento e expansão do PIBID como política pública de formação de professores.

Os resultados do programa PIBID/CAPES evidenciam sua potencialidade e ousadia ao enfrentar problemas históricos da Educação, e de assumir a formação de professores como parte de uma política pública nacional. Porém, esses avanços não são suficientes, fazendo-se necessárias políticas complementares que abarquem outras dimensões do trabalho docente, como a criação de bolsas de permanência para egressos PIBID que exerçam o cargo de professor na educação básica, bem como salários dignos e condições objetivas para realização do trabalho visando a uma escola pública democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249–305, 1999.
- FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID/UNESP: novos sentidos para a formação docente. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16., 2014, Fortaleza-CE. *Anais... Didática e a Prática de Ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza-CE: Ed. EdUECE, 2014. V. 1. p. 5430-5441.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 182-188, set./dez. 2010

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LITTLE, J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Press*, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Belo Horizonte*, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>, Acesso em: 10 jun2017.

MENDONÇA, S. G. L. Núcleos de Ensino da UNESP: nova relação universidade/sociedade. In MENDONÇA, S. G. L., BARBOSA, R. L. L., VIEIRA, N. R. *Núcleos de Ensino da UNESP: memórias e trajetórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista, pró-Reitoria de Graduação, 2010. Disponível em <http://www.UNESP.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/> Acesso em 20/08/2017.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL

Eva Aparecida da Silva
Fábio Luiz Lopes Cardoso
Alexandre Matheus Ribeiro
Mayara Gregoracci dos Santos
Katia Yendo

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, no nível médio, com a Lei 11.684/2008, trouxe também o desafio de selecionar entre os grandes temas que compõem as Ciências Sociais aqueles que seriam responsáveis por “introduzir” o(a) estudante desse nível de ensino a essa área do conhecimento.

Se nos anos 1950 a questão racial foi um importante tema de investigação, patrocinado pela Unesco, ao longo dos anos foi secundarizado no interior da academia, ficando restrito, na maior parte do tempo, aos pesquisadores negros que conquistaram espaço no mundo acadêmico, consideradas as significativas contribuições de pesquisa-

dores não-negros envolvidos com o tema, em particular nas Ciências Sociais e na Educação.

Numa sociedade como a brasileira, que se fundamenta em relações racistas, ao contrário da crença na pretensa democracia racial, que tornaria as relações entre os diferentes grupos etnicorraciais (negros, brancos e indígenas) harmoniosas, e na qual a população negra experimenta cotidianamente situações de discriminação racial, por ser portadora de um fenótipo específico (cor da pele, textura do cabelo, etc.), considerado sinônimo de inferioridade, incapacidade intelectual, dentre outros estereótipos desvalorativos, se fazem necessárias ações educativas antirracistas, em especial na escola e a partir dela.

A escola, espaço sociocultural (DAYRELL, 1996), não está isenta desta pretensa democracia, daí a presença de relações discriminatórias entre alunos, professores e demais funcionários. Sendo assim, torna-se imprescindível a desconstrução de ideias e posturas racistas, por meio da reeducação das relações etnicorraciais, tal como proposto pela Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira no ensino fundamental, médio e superior, com o objetivo de fomentar o conhecimento acerca do continente africano e dos países da diáspora, em especial o Brasil e suas relações raciais, e, sobretudo, reeducar posturas racistas.

O tema da educação para as relações etnicorraciais ganha maior evidência, sobretudo, nas pesquisas sobre educação, como aquelas que articulam as Ciências Sociais e a Educação. No entanto, passados dez anos da Lei 10.639, ainda não houve a efetivação de sua implementação nas escolas de educação básica e superior, nas cinco regiões do país, tal como já atesta o trabalho de Gomes (2012).

Este capítulo objetiva, portanto, relatar uma experiência de implementação da Lei 10.639/2003 numa escola de ensino médio de Araraquara/SP, na qual se encontra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Ciências Sociais¹, a partir do projeto “Relações raciais

¹ Por meio do PIBID Ciências Sociais objetiva-se aproximar os graduandos em Ciências Sociais da prática de ensino de Sociologia, em suas metodologias e recursos didático-pedagógicos, e como parte dele assumir o compromisso com um dos grandes temas das Ciências Sociais – as relações raciais – buscando, com isso, construir na e com a escola metodologias que envolvam docentes e alunos em torno do processo de produção do conhecimento, mas, sobretudo, de relações etnicorraciais alicerçadas no respeito e na valorização das diferenças, em especial as de “raça”.

no Brasil e na escola”, pensado após a realização da Semana da Consciência Negra, no mês de novembro de 2014, composta pelas seguintes atividades: Dinâmica de Grupo sobre as representações dos alunos e as relações raciais na escola; Exibição do filme “Vaguei pelos livros e me sujei com a merda toda”; Debate; e Atividades culturais.

A dinâmica de grupo objetivou apreender as representações dos(as) alunos(as) acerca das relações raciais (experiências vividas ou observadas) na escola, por meio de diferentes formas de expressão, individuais ou coletivas: desenho, texto, poesias, músicas. Dessa atividade constatou-se que a maioria dos(as) alunos(as) compreendem que a discriminação racial perpassa as relações entre alunos e alunos e professores, percebida principalmente por meio das chamadas “brincadeiras” de mau gosto, como por exemplo, o xingamento “macaco”, e das piadas (FONSECA, 2006). A ideia de igualdade está presente nas representações dos alunos, no entanto de forma a não demandá-la a partir das diferenças, ou respeitando-se as diferenças, mas enquanto algo ideal. Percebemos que alguns alunos se auto-afirmam negros (identidade política, independente do fenótipo; parte do grupo que compõe a população preta e parda brasileira, que, segundo o IBGE, apresenta semelhantes condições de vida, particularmente no que diz respeito à dificuldade de acesso aos direitos fundamentais, entretanto, outros não têm clareza acerca da identidade negra.

Após a dinâmica de grupo foi realizada a exibição do documentário “Vaguei pelos livros e me sujei com a merda toda”, que, ao abordar experiências com a discriminação racial vivenciadas por jovens moradores de favelas, e refletidas por eles através de textos literários (“literatura negra”) produzidos a partir de seus cotidianos, contribuiu para o debate, que foi mediado pela coordenadora do Programa, também pesquisadora das relações raciais no Brasil, e por integrantes do Coletivo Negro.

O segundo dia de atividades contou com uma apresentação cultural de uma *rapper* e do grupo de capoeira Sapucaia, composto, em sua maioria, por graduandos em Ciências Sociais. Cabe destacar que não houve apenas a *performance* do *rapper* e da capoeira, mas também a contextua-

lização da história de ambos e do seu significado para os seus representantes e na sociedade brasileira.

Dessas atividades, constatou-se que a Lei 10.639/2003 ainda não se efetiva plenamente na escola e na sala de aula, haja vista o desconhecimento dos(as) alunos(as) acerca da origem do racismo, de sua reprodução e repercussão ao longo do processo de construção da sociedade brasileira, sobretudo na vida de 50% de sua população (preta e parda), da história e cultura(s) do continente africano, no período pré e pós-abolição da escravidão, bem como da história e cultura(s) afro-brasileira.

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO “RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E NA ESCOLA”

O projeto “Relações raciais no Brasil e na escola” foi pensado após a Semana da Consciência Negra, em 2014, e a partir de demandas da própria escola face às constantes situações de discriminação racial ocorridas nas relações estabelecidas entre professores e alunos, alunos e alunos, funcionários e alunos, e até entre funcionários e professores. E, ainda, como forma de contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003².

A primeira etapa da construção deste projeto foi o mapeamento dos temas que compõem os módulos dos Cadernos de Sociologia, realizado como forma de sabermos sobre a proximidade ou não do material didático-pedagógico utilizado pela disciplina de Sociologia, em particular os Cadernos, com o tema que envolve a história e cultura da África e Afro-brasileira (Lei 10639/2003), bem como as relações raciais.

O material pesquisado pelo grupo de bolsistas que compõe o PIBID – Ciências Sociais, os Cadernos de Sociologia do Estado de São Paulo, é composto por quatro volumes, para cada ano do ensino médio, sendo doze Cadernos do Professor (situações de aprendizagem com temas e conteúdos) e doze Cadernos do aluno (atividades sobre temas e conteúdos). Uma aproximação às relações raciais e à história e cultura da África e

² Cabe informar que em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei 11.645, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em seu Art.26-A, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

afro-brasileira foi encontrada no Caderno do Professor Volumes 1 e 3, bem como no Caderno do Aluno Volumes 1, 2, 3 e 4.

No primeiro ano do ensino médio, os Cadernos 1 e 2 (do professor) tratam sobre a desigualdade racial presente na sociedade brasileira, através da definição de conceitos como raça, etnia, discriminação, preconceito, racismo. E informa sobre a desigualdade entre negros e brancos na inserção no mercado de trabalho, por meio de dados estatísticos. Já no segundo ano, nos Cadernos 1 e 2 (do aluno), discute-se a formação da diversidade brasileira, por meio da leitura e análise do texto “Imigração forçada dos negros”. O Caderno 4 (do aluno), ainda no segundo ano, aborda a violência e a taxa de mortalidade de brancos e negros. Por fim, no terceiro ano, os Cadernos 1 e 2 (do aluno) retratam a resistência negra (revoltas, quilombos etc), a luta pela conquista de direitos (racismo como crime prescrito pela Constituição Federal de 1988) e o protagonismo do Movimento Negro.

No contato com livros didáticos de Sociologia, como Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi, e Sociologia Hoje, de Henrique Amorim, adotados pela escola, assim como com os Cadernos de Sociologia, observou-se que a questão racial não se destaca como um dos principais temas contemporâneos e aparece apenas como ilustração de outros temas, como aqueles que envolvem Identidade e diferença, no campo da Antropologia Cultural, bem como Movimentos Sociais.

Diante deste mapeamento, o projeto “Relações raciais no Brasil e na escola” foi organizado em quatro módulos temáticos, a saber:

- 1) História e cultura africana, escravidão e abolição. Este módulo visou realizar uma introdução à história e cultura do continente africano, com destaque ao período anterior à diáspora, para então contextualizar o processo de escravização e sua relação com o nascente capitalismo (WILLIAMS, 2012). Em seguida deu-se ênfase à transição da condição de escravizado a cidadão (MOURA, 1977), o abolicionismo (NABUCO, 1988) e o pós-abolição;
- 2) Racismo: origem e repercussões. Neste módulo pretendeu-se contextualizar as origens do racismo (SANTOS, 1984) enquanto teoria científica, sua inserção no cenário brasileiro por meio

das teorias racialistas (SCHWARCZ, 1993) do final do século XIX e primeira metade do século XX, com destaque para teoria do branqueamento, a ideia de mestiçagem e democracia racial. Os conceitos de raça (GUIMARÃES, 1999), preconceito e discriminação entraram no debate, assim como os termos de classificação e autoclassificação racial/cor (negro, branco, pardo, preto etc.). Ênfase também foi dada às repercussões do racismo sobre as condições de vida da população negra ao longo da história da sociedade brasileira, principalmente através de situações concretas e dados estatísticos que atestam a gritante desigualdade racial existente no acesso aos direitos fundamentais (educação, saúde, habitação etc.);

3) Organizações negras: protagonismo e ação política. Este módulo buscou dar destaque às organizações negras existentes no período colonial (Revolta dos Alfaiates, Revolta dos Malês, Quilombos, Revolta da Chibata etc.) e no pós-abolição (clubes recreativos, Imprensa Negra, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado), bem como a seus protagonistas, como forma de visibilizar os movimentos de resistência e contestação à escravidão e ao racismo (ANDREWS, 1998; SANTOS, 2007).

4) Políticas de ação afirmativa. Neste módulo o debate foi sobre as políticas de ação afirmativa (GUIMARÃES, 1999; SANTOS, 2007) enquanto reparadoras/compensatórias de desigualdades raciais sócio-historicamente construídas, com destaque para a reserva de vagas (na universidade, nos concursos públicos, na mídia etc.), a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira, a Lei de Cotas (12.711/2012), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2012).

Para abordá-los, primeiramente houve a apropriação, pela equipe, de um conhecimento específico sobre cada módulo, em seguida, a construção da metodologia que permitiria “traduzi-los” aos alunos, principalmente por meio do uso de recursos que articulassem situações cotidianas,

divulgadas pela mídia impressa ou virtual, filmes ou documentários, músicas, poesias, dentre outros. No início de cada módulo houve a realização de uma sondagem acerca das representações dos alunos dos segundos anos do ensino médio sobre os temas propostos e ao final os alunos se expressaram por meio de texto escrito, desenho, poesia ou outras formas de expressão para compartilharem novas representações e posturas.

O desenvolvimento do projeto, nesta escola de ensino médio de Araraquara/SP, com alunos do segundo período dessa modalidade de ensino, teve início com história africana, escravidão e abolição.

O primeiro módulo - **História e cultura africana, escravidão e abolição** - compreendeu dois momentos: uma aproximação ao continente africano, no que era a sua configuração no período pré-colonial, dando destaque à diversidade de grupos étnicos e culturas, considerada também sua pluralidade geográfica e territorial; e uma apresentação de sua configuração já no período pós-colonial. Houve a intenção de desmistificar a ideia errônea da África como país e não como continente, e ainda, apreender as representações trazidas pelos alunos acerca dela, como aquelas que remetem à pobreza, à primitividade, ao exotismo, à AIDS etc., para, em seguida, promover um exercício de desconstrução de tais ideologias. Uma incursão também foi feita no período colonial, tal como ocorrido em “terras brasileiras”, destacando o sistema escravocrata e nele as relações existentes entre senhores e escravos, os movimentos de resistência à escravidão, a abolição e a inserção da população já não escrava, porém ainda sem direito à plena cidadania, à “sociedade de classes” (FERNANDES, 1978).

O segundo módulo - **Racismo e repercussões** - foi dividido em duas partes (As teorias racistas no mundo e como chegaram ao Brasil; Mestiçagem, mito da democracia racial, pensamento e obra de Gilberto Freyre). Ele teve início questionando os alunos segundanistas sobre a existência do racismo na sociedade brasileira, como ele surgiu e como ele acontece. É importante mencionar, aqui, a presença de um insuficiente conhecimento específico sobre a questão racial no Brasil, por esses alunos, seja a partir da disciplina Sociologia ou das demais, em especial daquelas que compõem as Ciências Humanas.

Em alguns segundos anos houve o interesse imediato pelo assunto, o que levou os alunos a responderem às questões propostas, mesmo que, muitas vezes, de forma equivocada, e em outras salas a apatia foi constante, exigindo que os graduandos em Ciências Sociais/bolsistas PIBID refletissem sobre novas metodologias e recursos didáticos para a abordagem do tema.

Para compreender a elaboração e incidência das teorias racistas foi necessário trabalhar com os conceitos de monogênese (origem dos seres a partir de uma única espécie ancestral) e poligênese (origem dos seres a partir de mais de uma espécie ancestral), no contexto do processo de colonização, em que ganharam força as primeiras ideias sobre as diferenças que definem os seres humanos (SCHWARCZ, 1993).

Em seguida tratou-se sobre a Frenologia e a Antropologia Criminal, sendo que a primeira, já na condição de ciência, defende que as características físicas seriam determinantes das condições social e intelectual dos sujeitos negros (“inferiores”) e brancos (“superiores”), e a segunda imputa, de forma a naturalizar, ao fenótipo negro (características físicas) a condição de criminoso (SCHWARCZ, 1993).

Para ilustrar as ideias propagadas por estas duas “áreas” do conhecimento utilizaram-se trechos do filme *Vênus Negra*, de Abdellatif Kechiche, que conta a história (real) de “Sarah “Saartjie” Baartman”, uma “Hotentote” forçada a trabalhar em um “circo dos horrores” e tratada como uma aberração da natureza, devido ao seu fenótipo.

Após esta exposição, um diálogo foi estabelecido com os alunos segundanistas para saber de suas representações ou opiniões acerca da reprodução deste tipo de ideologia ainda nos dias atuais.

O Evolucionismo Cultural, o Darwinismo Social e a Eugenia, no contexto do Iluminismo e da consolidação da ideia de raça, também foram abordados para explicar, primeiramente, que grupos culturais distintos passavam por estágios evolutivos diferenciados, indo do mais simples ao mais complexo, ou seja, do “primitivo” ao “civilizado”, e que, portanto, existiam sociedades humanas “superiores” a outras, e, por isso, poderiam “dominá-las” e “conduzi-las” rumo ao desenvolvimento. Sem desarticular cultura e natureza, dimensão cultural e física, esclareceu-se, ainda, que a

Eugenia, enquanto um conjunto de ideias e práticas para o “aprimoramento da raça humana” a partir da seleção dos genitores (reprodução), tem incidência no Brasil por meio da crença na necessidade de prevalência de uma raça branca “pura” (“superior”) sobre uma raça negra “impura” (“inferior”), hereditariamente fadadas ao “sucesso” ou “insucesso” social, respectivamente (SCHWARCZ, 1993), passando a servir como fundamento de outras teorias, tais como a do branqueamento e da miscigenação.

Neste momento também foi dada ênfase aos conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação racial, muitas vezes tratados indistintamente.

Por fim, introduziram-se os pensamentos de Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, que ora davam destaque à relação entre “raça” (aspectos biológicos), criminalidade e loucura (aspectos morais e psicológicos) e meio (aspectos geográficos), ora simplesmente atribuíam às diferenças uma dimensão histórica ou culturalista, com ênfase na mestiçagem.

O pensamento de Gilberto Freyre foi aprofundado na segunda parte (Mestiçagem, mito da democracia racial, pensamento e obra de Gilberto Freyre) deste primeiro módulo (Racismo e suas repercussões), após a contextualização do período pós-abolição, caracterizado pela preocupação com a construção da nação e da identidade brasileira, que via na miscigenação entre negros e brancos um fator positivo, uma vez que era vista como possibilidade de se construir uma nação mestiça, ou em longo prazo, integralmente branca (teoria do branqueamento), através do incentivo a uma intensa imigração européia (política de imigração), como defendido por João Baptista de Lacerda, ou um fator negativo, pois degenerativo da nação.

Uma breve exposição também foi feita sobre a Lei de Terras (1850), que estabeleceu a compra, ao contrário da doação, como única forma de aquisição de terras, o que tornava remota a possibilidade dos negros, recentemente libertos, fazerem-se proprietários; e sobre a “Lei da vadiagem” ou de combate à ociosidade, que punia àqueles sem trabalho, forçando os negros a se submeterem a empregos de baixa remuneração. Cabe mencionar que nenhuma política de Estado foi implementada no sentido

de promover a ampla cidadania dos sujeitos negros, de forma a lhes garantir escolarização, profissionalização, dentre outros direitos fundamentais.

Freyre (1963), autor de *Casa Grande e Senzala*, defendeu a existência de relações harmoniosas entre brancos e negros, e também indígenas, escravos e senhores, levando ao tão propalado mito da democracia racial, que, até os dias atuais, exclui ou ameniza, a presença de conflitos raciais entre estes grupos, dado o caráter mestiço da população brasileira. Buscou-se a desconstrução desse mito, através do debate acerca do racismo à brasileira, representado por constantes situações de discriminação racial no contato entre negros e brancos nas diferentes instituições e espaços sociais, na relação com o segregacionismo institucional presente em alguns estados dos Estados Unidos, até a década de 1960, e com o *apartheid* vigente de 1948 a 1994, na África do Sul. Ao mesmo tempo colocou-se em debate o “mito branco”, que associa a branquitude à pureza, beleza, capacidade intelectual, civilização, etc. e o “mito negro”, que, em oposição, relaciona a negritude à impureza, feiura, incapacidade intelectual, primitivismo etc.

Para discutir a mestiçagem, a partir do mito da democracia racial, e a dificuldade dos brasileiros se autotransclassificarem em relação à cor/raça, tomou-se como referência uma pesquisa realizada pelo DataFolha, em 1995, na qual obtiveram-se diversos termos autotransclassificatórios, o livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, de Kabengele Munanga (2006), o quadro *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1895), que expressa a miscigenação, a mestiçagem e o tão desejado branqueamento, ao longo de várias gerações, e um vídeo em que o cantor Emicida faz uma crítica ao preconceito racial existente no Brasil e defende a luta pela igualdade racial, no programa “Altas Horas”, da Rede Globo, em 2015, trazendo os tipos raciais aceitos e marginalizados pela sociedade brasileira.

O módulo 3 - **Organizações negras: protagonismo e ação política** - teve início com a apresentação da música Negro Nagô, a qual os alunos secundaristas tiveram acesso à letra e à música. Ela representa um ritmo típico da região nordeste e também uma dança - de coco ou de roda -, bem como uma expressão de resistência negra à época da escravidão.

Em seguida, deu-se início ao trabalho com o conteúdo acerca do processo de luta e resistência de negros e negras ao longo da história (da

escravidão ao Movimento Negro Unificado, em 1979), mas antes, tratou-se sobre o conceito de movimento social³, já que o tema dizia respeito às organizações ou movimentos sociais negros.

As lutas dos negros durante a escravidão foram retratadas a partir das ações de resistência: ao trabalho, enquanto forma de contestação ao regime econômico ao qual estavam submetidos, sendo elas aqui representadas pelas fugas individuais ou coletivas dos engenhos, ataques aos senhores, abortos, suicídios, sabotagens, guerrilhas, insurreições cidadinas; ao aculturamento (adaptação/conversão à outra cultura), por meio das (re)criações culturais, como a capoeira, o coco, as religiões de matriz afro-brasileira, etc.

A formação de quilombos por todo o território brasileiro também pode ser entendida como movimento social negro de contraposição ao sistema escravocrata e à aculturação e, considerada a diversidade de suas configurações, os quilombos representaram espaços com produção relativamente autônoma e centrada na partilha, com relações comunitárias, na maioria das vezes, parentais, bem como “um corpo militar competente”, como é o caso de Palmares. Neste momento do debate foi trabalhado o poema *Quilombo*, de José Carlos Limeira.

Outros movimentos negros de contestação à escravidão ocorridos no período escravocrata foram citados: a Revolta dos Malês (1835), na província da Bahia, realizado majoritariamente por negros islâmicos que praticavam atividades livres, reivindicando o fim da escravidão e do catolicismo até então imposto; a Balaiada (1838 a 1841), no Maranhão, que se posicionou contra o monopólio político e a concentração de terras por fazendeiros da região; e a Revolução em São Domingos (1791 a 1804), no Haiti, contrária ao domínio colonial francês, referência para muitos movimentos de abolição mundo a fora, como é o caso do Brasil.

No início do século XX, a Revolta da Chibata (1910), no Rio de Janeiro, na qual os marinheiros negros se uniram para combater o racismo existente dentro da Marinha Brasileira, foi uma das primeiras manifestações no período pós-abolição.

³ Em síntese, considera-se, aqui, movimento social como coletivos que mantêm uma continuidade temporal e que têm uma agenda de reivindicações sociopolíticas para certo grupo de pessoas, gênero, etnia, classe, etc. que realizam ações para o atendimento de suas pautas.

E já nas primeiras décadas deste século há também a difusão da imprensa negra em São Paulo e no Rio de Janeiro, enquanto mais um espaço de organização negra, para além dos clubes recreativos e outras associações. Com ela, os jornais deixam de ser meramente informativos e adquirem uma função social, política e econômica, ao denunciarem as condições de vida, a segregação e a violência contra a população negra brasileira, assim como se tornam instrumentos de educação e formação. A comunidade negra via na educação formal um dos principais elementos para obtenção da ascensão social. Neste momento do debate com os segundanistas, houve a análise de jornais da época, como “A Liberdade”, “A voz da Raça” e “Clarim da Alvorada”.

Da atuação da imprensa negra surge, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), que, como consta do Art. 3.º de seu Estatuto, visava à “elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da gente negra” (OLIVEIRA, 2006). E para isso se dedicou, principalmente, à escolarização da população negra.

A FNB, em 1936, se tornou partido político, mas com a ditadura de Getúlio Vargas (1965 a 1977) todos os partidos foram desativados e a questão racial, assim como outras, passou a ser pauta do departamento de segurança nacional.

É importante destacar a criação, em 1944, no Rio de Janeiro, do Teatro Experimental Negro (TEN), que, liderado por Abdias do Nascimento (2004):

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (p.210).

O TEN teve fecunda atuação até meados da década de 1960 no processo de alfabetização de centenas de homens e mulheres, em particular negros, bem como na oferta de cursos de iniciação à cultura geral, ao tea-

tro e à interpretação, o que levou à formação dos primeiros atores/atrizes negros, entre eles Ruth de Souza.

Com o final dos anos 1970, no contexto do efervescente cenário da redemocratização do país e das constantes manifestações da sociedade civil brasileira, assim como dos movimentos de libertação das colônias portuguesas na África e dos direitos civis e do poder negro (*Black Power*) nos Estados Unidos, é fundado em 1979 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Ele exerce um forte impacto no processo de conscientização da população negra quanto à discriminação e desigualdade raciais no Brasil, e na organização de seus membros para a luta contra o racismo, trazendo consigo uma extensa agenda de demandas, denúncias e reivindicações:

[...] contra a discriminação racial e a marginalização do negro; por uma presença significativa do negro nas áreas importantes de decisão do País; pela reformulação da Lei Afonso Arinos ou a criação de nova legislação de proteção à comunidade negra; contra a violência e repressão policial; pela valorização da cultura negra e o combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção; pela liberdade de expressão e prática das religiões afro-brasileiras; garantia de participação nos meios de comunicação estatais ou sob influência do estado, para a comunidade negra veicular seus valores culturais e humanos; preservação e eventual tombamento dos sítios e monumentos históricos negros; oficialização do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário cívico brasileiro; por mais e melhores empregos para os negros; contra o desemprego; contra a perseguição racial e o racismo na seleção de pessoal para as empresas; pela eliminação do requisito “boa aparência” para admissão em empregos; pela valorização do papel da mulher negra na sociedade e na História do Brasil; contra a inclusão de questões específicas do povo negro nos programas dos partidos políticos sem consulta aos Movimentos Negros organizados, etc. (HASENBALG, 1987, p.82-83).

A educação para e da população negra constitui-se como sua principal demanda, assim como foi de outras organizações negras anteriores:

[...] contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas; por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como

História da África e línguas africanas; pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares; contra uma educação que leva o negro que ascende socialmente a negar seus valores étnicos e culturais e pela adequação entre os valores transmitidos pelo ensino e os vividos pela comunidade [...]. (HASENBALG, 1987, p.82-83).

Após defender sua pauta de reivindicações no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, conquistando alguns direitos, a atuação do MNUCDR se acirra nos anos 1990, momento em que a discussão sobre as “relações raciais” ganha amplitude e alcance na sociedade brasileira, e, em especial, na agenda política do Estado. Há o reconhecimento público da existência do racismo, um enfraquecimento da ideia de democracia racial e o fomento das ações afirmativas.

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi, saiu às ruas de Brasília no dia 20 de novembro de 1995, em direção ao Congresso Nacional, reivindicando, ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), medidas concretas de combate ao racismo.

A III Conferência Internacional contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, faz com que o Brasil assumira o compromisso de implementar políticas de ação afirmativa, que viessem reduzir um gritante quadro de desigualdade racial, entre brancos e negros, sócio-historicamente construída.

Algumas medidas são tomadas ainda no governo FHC, no entanto, com o mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva elas ganham corpo, especialmente com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.

Para o trabalho com os alunos secundaristas, as bolsistas responsáveis por este módulo, abordaram o tema por meio de aula expositiva, mas também se utilizaram de imagens ilustrativas, de modo a envolver sua atenção e com eles promover o debate.

Por fim, o módulo quatro – **Políticas de ação afirmativa** – encerra o desenvolvimento da proposta, conceituando ação afirmativa como aquela que reitera o princípio da igualdade de oportunidades e justifica-se apenas como forma de restituí-lo, e, por meio de políticas compensatórias, instaura o debate acerca das cotas para negros nas universidades brasileiras, uma das formas de se implementar tal ação. Destacam-se, nesse momento, os principais argumentos favoráveis e contrários às cotas, sempre na interlocução com as opiniões que já trazem os alunos, assim como os tipos de cotas mais comumente adotados (cota para alunos de escola pública, ou social; cota etnicorracial, para negros e indígenas; cota racial, apenas para negros; ou bônus, acréscimo de pontuação na nota final dos candidatos à universidade).

Este tema levou a uma discussão efervescente, demonstrando que há opiniões preconcebidas por parte dos alunos, mas um não conhecimento específico que as fundamente a partir de pesquisas qualitativas, dados estatísticos e experiências compartilhadas, possíveis de serem tratadas por várias disciplinas que compõem o currículo escolar, entre elas a Sociologia/Ciências Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do desenvolvimento do projeto “Relações raciais no Brasil e na escola”, constatamos que, apesar de ocorrem situações cotidianas de discriminação racial nas relações processadas na escola e no interior da sala de aula entre alunos, professores e alunos, alunos e demais funcionários, assim como entre professores e funcionários, como detectadas durante as atividades propostas para a Semana da Consciência Negra, em 2014, e observadas no cotidiano escolar, a questão racial não se destaca como um dos principais temas contemporâneos abordados pela disciplina Sociologia, aparecendo apenas como ilustração no campo da Antropologia Cultural, ao tratar Identidades e diferenças, e os Movimentos Sociais. Assim como não há um trabalho efetivo de implementação da Lei 10.639/2003, após seus doze anos de sancionamento, tornando o ensino da história e cultura da África e afro-brasileiras obrigatório no ensino fundamental e médio público e privado. Daí a impor-

tância da realização do projeto elaborado pelo PIBID Ciências Sociais, por meio da constante interlocução com a escola e com seus docentes, em particular aquele responsável pela disciplina de Sociologia, e da sensibilidade da escola em viabilizá-lo.

Para os(as) bolsistas do PIBID Ciências Sociais, para além do aprofundamento do conhecimento sobre a história e cultura da África e afro-brasileira, e as relações raciais no Brasil e na escola, a experiência proposta foi desafiadora no que diz respeito ao planejamento e replanejamento e à preparação das aulas, pois tema, teorias e conceitos deveriam ser trabalhados de forma dialógica, a partir de metodologias e recursos que se mostrassem atraentes e envolventes na relação com os alunos secundaristas, sem perder de vista o conhecimento prévio elaborado pelos mesmos. Somente assim se tornou possível construir e (re)construir conhecimentos, estranhar e desnaturalizar saberes pré-concebidos, e até mesmo conhecer o então desconhecido.

O trabalho dentro e fora de sala aula, que envolvem o tratamento e o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos, foi uma lição muito importante que tiramos dessa temporada na escola junto com o projeto PIBID-Sociologia. A capacidade de apreender e sintetizar conteúdos são elementos importantes na profissão docente, sem a qual a comunicação com os alunos pode se mostrar infrutífera. Contudo o esquema universitário não funciona nos bancos dos ensinos médios, no primeiro se dá seminários/aulas, no segundo se pede maior entrega e envolvimento. Por isso a paciência, a tradução de conceitos, os frequentes questionamentos e exemplos se fazem fundamentais para uma boa aula. Deste modo acreditamos que mais do que a experiência de professores adquirimos outra visão da sala de aula e o fazer-se da educação. Para além disso, o projeto se fez muito importante pois trouxe uma temática pouco trabalhada na escola, que é a questão do negro no Brasil e em África, previsto na lei 10.639/2003. Acredito que são conteúdos fundamentais para entender as dinâmicas das relações interpessoais em uma sociedade que reconhecemos hoje como racista. Os conteúdos e saberes que pudemos compartilhar neste projeto não fizeram parte da nossa educação básica, mas puderam se fazer presentes na educação dos alunos da escola (Bolsista PIBID Ciências Sociais).

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, G. R. *Negros e Brancos em São Paulo: 1888 a 1988*. Bauru:EDUSC, 1998.
- BRASIL. Lei 10639, de 13 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.
- _____. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2012.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. V. 1.
- FONSECA, D. J. *Novas bases para o ensino de história da África: desconstruindo mitos*. São Paulo: CEERT, 2006.
- FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.
- GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no. 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. (Educação para todos; 36).
- GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Parte I e III)
- HASENBALG, C. O negro nas vésperas do centenário. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 13, 1987.
- MOURA, C. *O Negro: de bom escravo a mau cidadão?* São Paulo: Editora Conquista, 1977.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NABUCO, J. *Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, 2004.
- OLIVEIRA, A. C. *Quem é a “Gente Negra Nacional”?* Frente Negra Brasileira e A Voz da Raça (1933-1937). Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- SANTOS, J. R. *O que é racismo?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, S. A. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Brasília: UNB. Tese de Doutorado, 2007.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- WILLIAMS, E. *Capitalismo e escravidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O TRABALHO COM MITOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS¹

Francisco José Carvalho Mazzeu

Ronaldo Revejes Pedroso

INTRODUÇÃO

No âmbito do projeto PIBID/UNESP, está sendo desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-SP um subprojeto Interdisciplinar envolvendo os cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Sociais. O subprojeto atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade tem trazido grandes desafios para as políticas públicas de educação, pois embora exista uma demanda concreta pela oferta de vagas, em razão da grande quantidade de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental, existe uma tendência histórica de descaso, precariedade e baixos investimentos nessa área. Essa situação se reflete na formação de professores para essa modalidade, que raramente é oferecida de modo sistemático

¹ Partes do presente texto compuseram um artigo apresentado no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado na PUC em Curitiba/PR e publicado nos Anais do evento. A utilização do material nesta coletânea foi devidamente autorizada pelos editores.

pelas universidades. Dessa forma, além das finalidades gerais do PIBID, o subprojeto procura preencher uma lacuna na preparação de professores para atenderem as especificidades da EJA.

Na preparação desses professores um dos temas centrais de reflexão consiste na articulação dos conteúdos escolares com a experiência de vida dos alunos, de modo a assegurar o interesse em permanecer no processo de escolarização, já que não existem instrumentos legais ou pressão familiar e social para que o aluno frequente a escola, diferentemente do que ocorre com o ensino de crianças. No entanto, trazer para a sala de aula alguns temas contemporâneos e elementos dos conhecimentos prévios dos alunos coloca o desafio de romper com as barreiras das disciplinas e das formas tradicionais de abordagem dos conteúdos. Portanto, o trabalho docente na EJA já requer uma abordagem interdisciplinar, o que representa uma excelente oportunidade para os bolsistas do PIBID vivenciarem práticas integradoras que poderão aplicar mesmo que venham a atuar no ensino regular.

O objetivo do projeto é possibilitar aos educadores em formação e demais participantes a vivência de uma práxis transformadora das práticas escolares, por meio de um trabalho interdisciplinar que parta de objetos educacionais diversos (textos, imagens, vídeos) que relatam Mitos Gregos, Africanos e Indígenas, promova a leitura crítica desses Mitos relacionando-os com conceitos de diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.) e gere a produção de novos textos ou produções artísticas, promovendo uma assimilação mais significativa do saber escolar.

O subprojeto se desenvolve em duas escolas da rede pública municipal de Araraquara: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Rubens Cruz” e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith”. Essas escolas são aquelas que possuem o maior número de salas de EJA no município e as únicas que oferecem o ensino fundamental nessa modalidade. A EMEF Rubens Cruz está situada na periferia da cidade, em bairro populoso e possui salas desde a 4.^a até a 8.^a série. Atende anualmente em torno de 1.000 alunos, sendo cerca de 120 na EJA. O NEJA Irmã Edith situa-se na área central, dado que se constitui em espaço que concentra exclusivamente as atividades de EJA no município, atendendo a educandos

oriundos de todos os bairros da cidade. No NEJA são atendidos em torno de 400 alunos ao ano. O subprojeto contou com um efetivo apoio das equipes de direção e coordenação, da Secretaria Municipal de Educação e da maioria dos professores das escolas. Vale destacar que essa adesão foi se tornando crescente e com maior entusiasmo à medida que o subprojeto começou a mostrar seus resultados.

Na coordenação de área participaram dois docentes da FCL/UNESP, do Departamento de Didática e Departamento de Antropologia, Política e Filosofia, 25 alunos com bolsa de Iniciação à Docência, distribuídos proporcionalmente entre os três cursos de licenciatura envolvidos (Letras, Pedagogia e Ciências Sociais), além dos cinco professores supervisores das escolas envolvidas e dois alunos de mestrado que atuaram como colaboradores em períodos determinados, em função da articulação de suas pesquisas com as atividades nas escolas.

METODOLOGIA

O projeto se articula em torno do eixo interdisciplinar dos Mitos Gregos, Africanos e Indígenas. Esse tema vem sendo abordado tanto em atividades voltadas ao trabalho com as várias disciplinas do currículo quanto em atividades de enriquecimento curricular e extracurricular e como elemento para estimular reflexões teórico-metodológicas. O projeto desenvolveu uma estratégia própria para atingir uma abordagem interdisciplinar do uso dos mitos na sala de aula. Essa estratégia de desenvolveu em quatro etapas:

Na primeira etapa os bolsistas foram desafiados e escolher um mito e introduzi-lo na sala de aula como uma narrativa de sensibilização para a discussão de problemas do cotidiano dos alunos de EJA (por exemplo: o mito grego de Dioniso foi usado para debater o uso de drogas lícitas e ilícitas, o mito de Heracles (Hércules) serviu como desencadeador para uma discussão sobre o enfrentamento de desafios no trabalho e na vida). Esse foi o objetivo proposto para o primeiro ano do subprojeto, com ênfase dada à mitologia grega.

Numa segunda etapa, implementada no segundo ano, além de trazer esses temas, os bolsistas procuraram estabelecer uma relação mais direta entre os mitos escolhidos e determinados conteúdos disciplinares que estavam sendo trabalhados na série em que atuavam e ocorreu um direcionamento para as mitologias africanas (por exemplo: o mito de Oxum serviu para discutir a importância dos recursos hídricos, assunto que estava sendo tratado nas aulas de Geografia).

Em uma terceira etapa, além dos temas trazidos pelos alunos e dos conteúdos escolares, as atividades em salas de aula introduziram outros temas transversais do currículo da EJA, envolvendo várias disciplinas (por exemplo: o mito de Pandora foi usado para uma discussão sobre a tecnologia, envolvendo as disciplinas de História, Matemática e Português). Essa etapa marcou o terceiro ano de atuação dos alunos e nesse momento do projeto também foi dado início ao estudo das mitologias indígenas, o que não estava previsto inicialmente, mas ocorreu por solicitação de uma das escolas parceiras.

Como etapa final, que foi atingida no quarto ano, os bolsistas foram desafiados a produzir intervenções e projetos completos que articulassem quatro dimensões:

- uma ou mais narrativas mitológicas, se possível trazendo elementos comuns das três tradições culturais distintas abordadas no projeto, como por exemplo a personagem da serpente, presente em mitos indígenas, africanos, gregos e mesmo em narrativas bíblicas;
- um tema articulador proposto pelos alunos ou vinculado ao currículo da EJA. Foram abordados temas como: o planejamento familiar, o uso do dinheiro, a perda de entes queridos, dentre inúmeros outros;
- conteúdos de pelo menos duas disciplinas diferentes, escolhidos em acordo com os professores e já previstos no programa (vale registrar que a partir do terceiro ano, a equipe do projeto participou das reuniões de planejamento das escolas para melhor integrar as suas atividades com o projeto pedagógico de cada escola);

- uma produção literária ou artística dos alunos, que resultasse da atividade e fosse socializada na escola, seja como uma exposição de cartazes, uma apresentação teatral ou mesmo a leitura dramatizada de textos.

Como é possível perceber, o trabalho na escola foi caminhando gradativamente para atingir maior complexidade e avançar para uma proposta mais interdisciplinar, respeitando os tempos e as dinâmicas próprias das instituições escolares.

A dinâmica de atuação foi organizada desde o início de modo a estimular os bolsistas ID a assumirem o protagonismo em todas as etapas do processo, para ajudar na construção de uma atitude de responsabilidade perante os alunos e professores da escola. O subprojeto trabalhou insistentemente a identidade do bolsista PIBID como futuro professor e não com um “estagiário” em razão do significado que essa denominação infelizmente adquiriu em muitas escolas. Para tanto, esses bolsistas foram divididos em cinco grupos, cada um deles coordenado por um supervisor. Os grupos tinham a tarefa de:

- Selecionar um ou mais Mitos considerando sua relevância para os alunos de EJA;
- Fazer uma pesquisa em fontes diversas sobre esse mito e produzir um material de apoio para ser utilizado em sala de aula, com a reprodução da narrativa, imagens, vídeos e outros materiais complementares;
- Produzir uma sequência didática dentro da complexidade progressiva definida pelo subprojeto;
- Dentro dessa sequência didática, cada bolsista deveria produzir individualmente um Plano de aula, definindo objetivos, metodologia, recursos, etc. Esses planos de aula eram validados junto aos professores das disciplinas em que iria ocorrer sua aplicação;
- Apresentar nas reuniões gerais uma prévia da atividade a ser realizada na sala de aula, não apenas para socializar com os

demais grupos, mas, sobretudo, para promover um debate sobre a adequação da proposta aos objetivos previstos no subprojeto;

- Aplicar as atividades didáticas na sala de aula, com apoio e colaboração dos professores e supervisores;
- Relatar os resultados e registrá-los por meio de um espaço virtual criado em uma rede social. Nesse espaço os participantes do projeto também postavam sugestões de leituras, vídeos, comentários sobre as atividades dos colegas, notícias do subprojeto e do PIBID como um todo;
- Apoiar a escola na realização de atividade de interesse do subprojeto, como eventos artístico-culturais (Sarau), tendo como foco as mitologias Africanas, Indígenas e Grega;
- Apresentar os resultados do projeto em eventos regionais e nacionais.

Para conduzir de modo participativo essas atividades, foi fundamental a realização de reuniões semanais com todos os bolsistas e com a equipe de supervisão, além de reuniões periódicas com a equipe gestora das escolas parceiras. Todas as questões e problemas relacionados ao projeto eram apresentados e discutidos nessas reuniões, incluindo o uso dos recursos de custeio (quando havia), as dificuldades do PIBID e a luta pela sua manutenção, etc. Na concepção da equipe, que decorre dos pressupostos a serem explicitados a seguir, esse tipo de discussão faz parte de um processo de formação política, indissociável da formação pedagógica e fundamental para a preparação de bons professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto procura analisar o processo de formação de professores a partir de uma abordagem dialética, considerando a totalidade em que essa formação se insere e na qual adquire pleno significado. Pinto (2007) levanta a essa questão a partir da clássica pergunta “Quem educa o educador?” e demonstra que a resposta formal, que aponta para outro

educador, leva a um raciocínio circular que não esclarece a essência desse fenômeno. Tradicionalmente a formação inicial de professores tem sido pensada a partir do momento em que ingressam nos cursos de licenciatura. Isso, por um lado superestima o papel do curso universitário na formação dos futuros professores e reduz a importância da sua trajetória social e escolar e dos outros espaços formativos de que participam, como se a sua formação tivesse se iniciado apenas após o ingresso no ensino superior e como se o estudante, ao longo da sua formação, estivesse alheio aos determinantes das relações familiares, interpessoais e socioeconômicas do contexto em que está inserido.

Por esse motivo, Pinto (2007, p. 77) explica que a única resposta adequada à pergunta sobre quem educa o educador é aquela que percebe o papel da sociedade como a verdadeira educadora dos educadores e vê as instâncias específicas de formação como mediadoras desse processo mais amplo. Ou seja, a formação de professores, nessa abordagem, é compreendida como um processo histórico-cultural no qual os futuros educadores vão sendo formados a partir do momento que nascem e começam a participar da vida social, estabelecendo relações, se apropriando da cultura existente e atuando nesse contexto historicamente determinado.

Sendo assim, o autor explica que a sociedade atua na formação de professores de dois modos:

[...] um, indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador. (PINTO, 2007, p. 78)

Na sua formação social e escolar, os alunos (futuros educadores) vão formando conceitos, atitudes e valores que irão influenciar de modo decisivo sua atuação como professores. Essa formação em uma sociedade de classes como a nossa, pode levar à reprodução acrítica de padrões já estabelecidos, desvinculados das reais necessidades da prática social e pedagógica. Em outra pesquisa (MAZZEU, 1999) esse problema foi denominado

“uso de clichês”. O que caracteriza os clichês é a repetição de fórmulas de agir, pensar e falar que tiveram uma função em determinado momento, mas acabaram se cristalizando e se petrificando, de modo que o indivíduo não consegue perceber a realidade dinâmica em que está inserido e reagir de modo flexível e criativo frente aos desafios que surgem no seu contexto de vida e trabalho.

Portanto, a formação de professores, em uma abordagem crítica e dialética, precisa encontrar caminhos e formas para romper com essa petrificação, abalar as estruturas e convicções já estabelecidas pelos alunos que se preparam para ser professores, abrindo espaço para a formulação de novas perspectivas de trabalho docente.

O subprojeto procurou utilizar duas ferramentas conceituais para provocar nos bolsistas o surgimento dessa atitude crítica: a mitologia e o trabalho interdisciplinar.

Os mitos estão presentes em todas as sociedades. Em épocas passadas representaram as explicações dos fenômenos naturais e sociais possíveis naquele contexto. Com o desenvolvimento do conhecimento científico, os mitos deixam de cumprir essa função explicativa. Por isso o termo “mito” passou a assumir o significado de “crença errônea”, resultado do desconhecimento da ciência. Daí os diversos textos que tratam dos “mitos e verdades” sobre os mais variados assuntos. No entanto, o significado dos mitos vai muito além desse senso comum, pois são narrativas carregadas de simbolismo que codificam metáforas (CAMPBELL, 1990) para abordar as experiências humanas diante dos desafios da transformação da realidade e dos fenômenos complexos com os quais os seres humanos precisam lidar (vida e morte, as forças naturais, o poder, etc.). Por isso os mitos não apenas resistiram ao tempo, como vão sendo constantemente revisitados e utilizados como base para novas narrativas, a exemplo do cinema contemporâneo que faz uso exaustivo das mitologias como base para a criação de enredos e personagens.

No caso específico dos mitos africanos e indígenas, foi possível encontrar nesse recurso um possível caminho para avançar na implementação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) permitindo um contato vivo com essas culturas ancestrais.

O envolvimento do sujeito com essas narrativas eleva o pensamento e os sentimentos para além dos limites do senso comum e das vivências pessoais já consolidadas no seu psiquismo. Esse é o processo que Pinto (2007) denomina de transformação substantiva, que altera a forma como o indivíduo passa a se relacionar com a realidade e com a sociedade. Segundo o autor,

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. (2007, p. 23) [grifos no original].

Outro pilar em que o subprojeto se assentou foi a interdisciplinaridade. Embora o tema seja controverso e objeto de um debate sempre em aberto, nos limites do subprojeto a compreensão adotada foi de que o conhecimento humano possui como ponto de partida e como base a prática social e a sua separação em disciplinas, para fins didáticos e curriculares, embora possa ser necessária no contexto escolar, pode levar a um processo de reducionismo que afasta esse conhecimento da realidade. Uma narrativa mitológica, enquanto expressão de uma situação existencial, traz em seu bojo um conjunto de questões que desafiam os limites desse recorte compartimentado, ao mesmo tempo em que permitem dar concreticidade a conceitos científicos que poderiam permanecer no plano puramente abstrato para os alunos. Na tentativa de superar a fragmentação do saber escolar, um recurso importante são os Temas. Dois tipos de temas foram utilizados no subprojeto: os Temas Transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e os Temas Geradores propostos por Freire (1970; 1979). Dessa forma foi possível levantar alguns dos temas que mobilizam e motivam os alunos e alunas de EJA, sem se limitar ao seu cotidiano ou a assuntos já conhecidos.

EXEMPLOS DOS RESULTADOS OBTIDOS

Embora o PIBID não se caracterize estritamente como um projeto de pesquisa foi possível também construir no âmbito do projeto uma dinâmica de investigação, orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação (THIOLENT, 2002), resultado em achados importantes que foram (e ainda estão sendo) objeto de análise por parte de membros da equipe. Um exemplo são os temas levantados pelos bolsistas junto aos alunos ou sugeridos por eles mesmos. Alguns dos temas tratados foram os seguintes:

1. TRABALHO (MERCADO, DESEMPREGO, ALIENAÇÃO/HUMANIZAÇÃO);
2. RECURSOS NATURAIS (ÁGUA, ALIMENTO, CICLOS NATURAIS);
3. GÊNERO (MULHER, DIVERSIDADE DE IDENTIDADES);
4. TOLERÂNCIA (RELIGIOSA, PRECONCEITO);
5. VAIDADE (PADRÕES DE BELEZA, CUIDADO COM O CORPO, AUTO-IMAGEM);
6. CONSUMISMO (LIXO, PROPAGANDA, ENDIVIDAMENTO);
7. CONFLITOS MUNDIAIS;
8. FAMÍLIA;
9. MORTE;
10. SEXUALIDADE E AFETIVIDADE;
11. ESPIRITUALIDADE;
12. CULTURA BRASILEIRA.

Esses temas codificam um conjunto de preocupações tanto dos alunos de EJA quanto dos estudantes da universidade. Um dos grandes esforços do subprojeto foi para que os bolsistas conseguissem trabalhar a partir desses temas com os conteúdos curriculares previstos na programa-

ção de cada professor. Esse desafio perpassou todas as atividades elaboradas e aplicadas em sala de aula e, evidentemente, gerou uma grande diversidade de respostas e graus de aproximação ao resultado esperado. Um dos achados do projeto foi a compreensão de que essa atuação interdisciplinar demandava dos estudantes uma mudança conceitual no sentido de um pensamento mais abstrato, que buscasse relações entre assuntos aparentemente desconexos. Naturalmente determinados temas possuem mais afinidade com o conteúdo de determinadas disciplinas, mas houve um esforço genuíno para ir além das relações mais óbvias e buscar conexões mais profundas. Ao longo dos quatro anos de execução, foram produzidas e aplicadas em sala de aula 108 atividades e sequências didáticas. Dentre os inúmeros exemplos que poderiam ser citados para apontar os avanços obtidos e seu reflexo na formação dos bolsistas, é possível destacar dois.

Um bolsista do curso de Ciências Sociais elaborou um Plano de aula para uma oitava série, trabalhando o conteúdo da Segunda Guerra Mundial, relacionado com o tema das estratégias para vencer um inimigo mais poderoso. Para isso utilizou uma narrativa de apoio sobre o mito africano da luta entre Obá e Oxum. Vale fazer um parêntese para destacar a importância do trabalho com personagens que, ademais de serem parte de uma mitologia também são consideradas objeto de culto em determinadas religiões de matriz africana. Nas primeiras vezes em que esses personagens foram citados na sala de aula, ocorreram reações indignadas de alguns alunos, ameaçando até mesmo deixar a escola. Aos poucos essa resistência foi sendo vencida, mostrando o potencial da mitologia como um recurso para estimular a tolerância religiosa o convívio com diferentes culturas. Sucintamente o mito em questão mostra que Oxum se utilizou de um estratagema para derrotar sua oponente que era mais forte, preparando um terreno escorregadio e se aproveitando disso para obter a vitória. O bolsista estabeleceu uma relação entre esse mito e a derrota dos alemães na batalha de Stalingrado, fato marcante para o desfecho da guerra, mostrando que os russos também se utilizaram das condições climáticas como um fator para o qual os inimigos não estavam preparados. Nesse caso, tanto o mito facilitou a compreensão do conteúdo escolar, quanto contribuiu para que os alunos de EJA se desenvolvessem na direção de um pensamento mais

abstrato e generalizado, não ficando presos aos limites da memorização de fatos históricos.

Outro exemplo que pode ser citado foi uma aula planejada por uma bolsista do curso de Letras, utilizando o mito africano de Euá para reforçar o conceito gramatical de advérbio. Ela estabeleceu uma relação entre esse mito e esse conteúdo a partir da metáfora da transformação, já que no mito Euá é uma mãe que se transforma em uma cachoeira para saciar a sede de seus dois filhos. A bolsista criou uma analogia entre o advérbio que faz o verbo se transformar e a personagem da mãe nesse mito. No trabalho em sala de aula as alunas rapidamente se identificaram com a personagem e com isso puderam entender melhor o conceito que estava sendo trabalhado. Outros temas correlatos surgiram no decorrer da atividade como o papel da mulher na sociedade, a responsabilidade sobre os filhos e outras questões.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A esses dois exemplos poderiam ser aduzidos dezenas de outros que mostram como os bolsistas assimilaram a proposta do subprojeto e com isso criaram formas inovadoras de trabalhar com determinados conteúdos curriculares. Nem sempre foi possível envolver conteúdos de diferentes disciplinas e nem sempre foi possível explorar devidamente os mitos selecionados em toda sua riqueza, mas o resultado mais relevante que transparece na maioria das atividades didáticas elaboradas e aplicadas é o entusiasmo que os licenciandos demonstraram para pesquisar, elaborar as atividades, aplicá-las e discutir os resultados com os professores e a equipe do projeto. Essa atitude de abertura para uma discussão permanente do seu trabalho com colegas e com os próprios alunos é a essência do processo de formação de educadores sugerido por Álvaro Vieira Pinto.

Pensar a formação de professores como um processo teórico-prático, compreendido na categoria dialética da *práxis*, implica em construir práticas inovadoras nas escolas parceiras que assegurem uma vivência diferenciada para os futuros professores, ao mesmo tempo requer um intenso trabalho de discussão e orientação para que essa experiência adquira sentido para esses estudantes.

O subprojeto evidenciou que os mitos podem ser uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade dos bolsistas e dos professores, rompendo com práticas estabelecidas e provocando avanços na qualidade do ensino e da formação oferecida pela universidade a esses licenciandos. Com ajuda das mitologias africanas, indígenas e grega romperam-se barreiras disciplinares, culturais, religiosas e se estreitaram os laços entre a escola e a vida dos alunos e alunas de EJA, bem como foram abertos novos horizontes para que esses futuros professores promovam práticas transformadoras nas escolas em que vierem a atuar. Os relatos dos bolsistas revelando que foi no âmbito do projeto que realmente descobriram sua vocação para a docência e a existência de egressos do PIBID que já estão atuando como docentes nas escolas parceiras demonstram de forma cabal que o programa gerou a possibilidade de dar uma formação de fato substantiva a uma nova geração de professores e que a passagem pelo PIBID afetou e transformou de modo profundo as convicções e a prática desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. Com Bill Moyers. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- FREIRE, P. *A Pedagogia da Libertação*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MAZZEU, F. J. C. *Os "clichês" na prática de ensino: o que há por trás desse problema?* Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 1999.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia de pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE:
A ATIVIDADE MANIPULATÓRIA OBJETAL E
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE CRIANÇAS
DE DOIS A TRÊS ANOS

Eliza Maria Barbosa

Janaína Cassiano Silva

Heula Mayara Almeida Soares

Priscila Fernanda Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute os princípios do desenvolvimento psicológico das crianças de até três anos de idade e sua contribuição para os processos de ensino, tomando como referência os estudos da Psicologia Histórico-Cultural em sua articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo principal é apresentar a experiência educativa vivida pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em turmas de Berçário II e

Classe Intermediária¹. As ações do programa² orientam-se pela concepção de que a função da Educação Infantil é assegurar às crianças seu pleno desenvolvimento, incluindo nisso tanto o domínio de novas habilidades motoras, afetivo-emocionais e intelectuais, quanto a apropriação de conceitos e ideias próprias da cultura e distintas dos conhecimentos oriundos das práticas cotidianas. Nesse sentido, ensinar, em todos os níveis e modalidades, incluindo às crianças menores de três anos, significa ultrapassar o nível da manutenção diária das satisfações básicas como: alimentar-se, dormir, abrigar-se etc., mas realizar sua consciência como ser genérico. Ao referir-se à produção da vida espiritual em analogia com a produção material, Marx e Engels (2005, p. 51) afirmam que “a consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real”.

Alinhada a esse pressuposto, lembramos que a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em promover a Educação das novas gerações a partir do desenvolvimento histórico objetivo, fundada, portanto, em bases do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, na compreensão da história, partindo do desenvolvimento material e de determinadas condições de existência humana. Por sua vez, também a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender as formas complexas de vida consciente do homem fora dos limites orgânicos, a partir “das condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (LURIA, 1986, p. 21).

A Educação é a atividade em que se forjam os processos de consciência dos homens e como afirma Saviani (2015), a educação escolar tornou-se, na contemporaneidade, a forma dominante e principal de produzir intelectual e culturalmente as novas gerações, muito embora, tenha sido originalmente, a educação não-escolar. Sendo assim, podemos arbitrar que a escola deve organizar sua atividade fundamental, o ensino, considerando que as crianças participam de uma realidade natural e humana que as in-

¹ Essas nomenclaturas referem-se às modalidades de atendimento e ensino de crianças de 18 a 28 meses (Berçário II) e 28 à 40 meses aproximadamente (Classe Intermediária), no município de Araraquara-SP.

² O sub-programa: Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública é coordenado por docentes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e as bolsistas de Iniciação à Docência, atuam em turmas de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

cluem, mas lhe é externa, exigindo dessas primeiras, seu domínio material e simbólico.

O indivíduo é, na perspectiva Materialista Dialética, tomado como um ser cuja humanidade está em potencial formação, o que significa afirmar que tal humanidade não é dada no nascimento nem garantida pela sua biologia, pela herança genética. O que existe, a priori, é a matéria, o mundo objetivo, depois a consciência sobre esse mundo. Em outras palavras, tudo ocorre primeiro objetivamente (materialmente) para que depois o homem comece a adquirir consciência sobre a realidade objetiva externa e também sobre si próprio.

A seguir discutiremos as atividades principais que caracterizam o desenvolvimento das crianças de até três anos de idade, demonstrando como esses pressupostos psicológicos são tomados como mediadores para as ações educativas realizadas nas escolas parceiras do PIBID e indicando que, embora haja limites em torno das contribuições extraídas do campo psicológico para o campo pedagógico, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica há uma promissora articulação teórica que resulta em práticas educativas escolares produtoras de humanização tanto para quem ensina como para quem aprende.

A ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL, A TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA E A EDUCAÇÃO DE CRECHE

A vida dos homens passa por mudanças de acordo com os momentos históricos. Quanto mais ele se relaciona com o meio social, mais ocorrem mudanças significativas e progressivas em seu psiquismo, mudanças cuja origem não é natural, mas que ocorrem pela necessidade de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012). Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento do psiquismo do homem não é em suma orgânico, não acontece biologicamente, de forma natural, mas, depende essencialmente da acumulação cultural existente. Pasqualini (2013) nos lembra que esse desenvolvimento caracteriza-se por mudanças qualitativas, todavia, mudanças caracterizadas não pelo aumento do

grau, do menor para o maior, mas, pela qualidade da relação entre a criança e o mundo.

Segundo a autora, “quando nasce um bebê, temos ali um candidato a humanização, um ser hominizado, representante da espécie *homo sapiens*” (PASQUALINI, 2013, p. 75). Isso quer dizer que, a priori a humanização do ser dependerá de mediações geradas pela sociedade para que se reconheça como pertencente ao gênero humano, para que suas funções psíquicas passem de elementares a superiores. Para tanto, é preciso um trabalho deliberado de formação do homem em termos materiais e não materiais que ao serem sintetizados e apropriados, constituirão sua individualidade. A esse respeito Leontiev (2006) reitera que só podemos compreender o desenvolvimento infantil de forma adequada se o analisarmos a partir da categoria atividade. Dito de outra forma é necessário que trabalhemos o conteúdo da atividade da criança e como esta é constituída nas condições concretas de vida.

Para Vygotski (2006) em cada etapa da idade encontramos sempre uma nova formação central (atividade principal) como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Ao redor dessa nova formação central ou básica da idade apresentada se situam e agrupam as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores.

Assim, o estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas de vida da criança. Contudo, a vida ou a atividade em conjunto não se formam mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade; alguns tipos de atividade são, numa dada etapa, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outras menos. Ou seja, certas atividades têm um papel principal no desenvolvimento, outras um papel subordinado. Por isso, devemos relacionar o desenvolvimento psíquico com a atividade principal (ELKONIN, 1987).

A atividade principal apresenta três características básicas, quer sejam: é no interior desta atividade que surgem e se diferenciam outros

tipos de atividades; é na atividade principal que os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e; na atividade principal resultam, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (LEONTIEV, 2006).

Nessa direção, Elkonin (1987) pontua que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação determinada (principal) na etapa dada da criança com a realidade, ou seja, por um tipo determinado (principal) de atividade. E, o que sinaliza a passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal; mudança na relação principal da criança com a realidade.

Considerando o desenvolvimento infantil do nascimento à idade adulta, segundo Elkonin (1987), as atividades principais para cada estágio são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; brincar/jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

As atividades de Comunicação Emocional e Objetual Manipulatória caracterizam, respectivamente, o desenvolvimento das crianças de zero a um ano e do segundo ao terceiro ano de vida. Ao descrever suas características a seguir, o faremos com o propósito de demonstrar também como tais princípios teóricos são apropriados no campo pedagógico como organizadores para as atividades de ensino.

Pasqualini (2013) enfatiza que na atividade de Comunicação Emocional Direta³ que se dá pela unidade entre as ações dos adultos e as ações sensório-perceptivas dos bebês, nota-se os rudimentos das relações estabelecidas entre esses últimos e os objetos. À medida que o bebê se relaciona com o adulto pela via da Comunicação Emocional Direta, incide ações sensórias de orientação instrumental, isto é, a ação-motivação do adulto com o bebê cada vez mais qualitativa evidenciará uma transição para uma nova etapa. Para Elkonin (1987) a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é caracterizada por crises, que acontecem quando a atividade principal anterior já foi apropriada em sua maior com-

³ A atividade de Comunicação Emocional Direta caracteriza o desenvolvimento das crianças em seu primeiro ano de vida. Neste artigo recortamos a experiência educativa de crianças com mais de 18 meses de vida que, segundo os estudos de Elkonin (1987), têm como atividade principal a Manipulação Objetual. Ressaltamos que não é objetivo deste artigo uma ampla descrição daquela primeira atividade e, destacamos como referência para esse estudo Elkonin (1987).

plexidade, a criança então passará a uma nova fase, que por sua vez, terá uma nova atividade principal a ser conquistada e, não diferente da anterior, a mediação qualitativa do adulto será de igual importância, embora ele não será mais o centro da situação psicológica da criança.

A etapa que sucede a Comunicação Emocional Direta é a atividade Objetal Manipulatória caracterizada por Elkonin (2009), pelo progressivo domínio de ações das crianças com os objetos. O contato superficial com estes últimos, ocorrido durante o primeiro ano de vida, forma as “coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com objetos” (ELKONIN, 2009, p.207). Os estudos desse autor destacam que os contínuos gestos de apalpar objetos do bebê, transformam as mãos num aparelho receptor que funciona ordenadamente e esse percurso culmina na sujeição dos objetos. Esse preceito teórico é tomado pelas ações dos bolsistas de Iniciação à Docência em parceria com o Educador de Creche⁴, como algo que se realiza sob a decisiva atenção pedagógica que se presta às crianças. Tal preceito tem uma implicação pedagógica direta sobre a escolha dos materiais e brinquedos que serão disponibilizados para as crianças, a organização do espaço-tempo onde essa manipulação ocorrerá e os tipos de mediação realizados.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas com os bebês de Berçário II, ao serem planejadas e desenvolvidas consideram que os mesmos devem aprender não só as propriedades empíricas inerentes aos objetos, a diversidade das qualidades que eles possuem, mas também os possíveis resultados de suas manipulações. Isso quer dizer que, do ponto de vista do desenvolvimento das crianças, fará muito mais sentido, oferecer objetos novos, demonstrar seu uso e suas propriedades do que manter as crianças em torno dos “velhos brinquedos”, impedidas de progredir no domínio dos objetos e suas funções. As rodas realizadas com os bebês incluem a manipulação de objetos tais como: diferentes tamanhos e formas de talheres⁵, utensílios de banho, livros de diferentes tamanhos, pesos e formas, potes

⁴ A inserção das bolsistas de Iniciação à Docência nas creches e pré-escolas se deu concomitantemente ao início do Programa Cresça e Apareça. O mesmo oferece formação continuada a todos os educadores de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e tem nos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica a referência para todas as ações desenvolvidas pelo programa (BARBOSA; SILVA, 2015).

⁵ Fica demonstrado que é tão relevante o uso de objetos ligados às ações de cuidado desenvolvidas tais como o banho e a alimentação, quanto o trabalho com objetos que se ligam ao domínio de outras habilidades e hábitos não cotidianos.

e objetos de encaixe com formas e volumes diferentes, entretanto sempre unidos por uma ou mais propriedades em comum, por exemplo, só colheres, embora com formas e tamanhos diversos ou potes e objetos de encaixe, mas todos da mesma cor.

Segundo Elkonin (2009) as ações iniciais de manipulação das crianças não devem ser consideradas o mecanismo dessa manipulação, pois se configuram muito mais como premissas da mesma. Ao escolher um ou mais objetos para uma atividade intencional de manipulação pelas crianças, os educadores e bolsistas consideram que aqueles primeiros já contêm uma programação das operações sensório-motoras que terão que se formar para o seu pleno domínio, ou seja, para manipular determinados objetos não se usa qualquer operação, mas aquelas necessárias ao seu emprego. Torna-se evidente concluir que os adultos têm aqui um papel determinante na escolha desses objetos, pois é impossível às crianças descobrirem por si só as propriedades materiais e funcionais dos objetos, bem como o domínio do processo histórico de criação e desenvolvimento destes que são, antes de tudo, ferramentas culturais. De acordo com Saviani (2012, p.13), a especificidade da educação é “produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desde a educação dos Berçários, trata-se de assegurar às crianças a apropriação das produções mais elaboradas pela humanidade que afinal lhes proporcionam a reorganização ou transformação das funções psicológicas e as constituem como sujeito genérico da espécie humana.

Elkonin (2009, p. 215) afirma que a atividade com os objetos é a premissa da aprendizagem de “ações planejadas pela sociedade”, à medida que, é a novidade que as crianças buscam compreender nessa manipulação, modificam-se os tipos de relações mantidas com os adultos e dela surgirão tipos diversos de atividades. A comunicação com os adultos, limitada a uma finalidade predominantemente prática na Atividade de Comunicação Emocional, modifica-se na atividade manipulatória, pois, o adulto passa agora à condição de “depositário de modelos de ações com os objetos”. Esse fato teórico orienta ações de educadores e bolsistas para o desenvolvimento de rodas de leitura com as crianças de Classe Intermediárias (28 a 40 meses) em que se ensinam princípios para seu uso, tais como: lê-se do iní-

cio para o fim, toda página tem número, os livros têm índices, alguns só contêm letras, outros só desenhos. A certa altura, as crianças demonstram interesse em saber como as bolsistas faziam para abrir o livro na “página certa”, permitindo assim que aprendessem a função do índice.

Sem negar que a criança possa descobrir funções de objetos soltos, ao cumprir por sua própria conta tarefas que exigem o emprego de instrumentos, consideramos não ser essa, no entanto, a forma fundamental. A forma fundamental é de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 2009, p. 217).

A finalidade pedagógica das rodas de leitura com crianças de dois a três anos de idade é, como se pode pressupor, sua inserção na literatura, o desenvolvimento de sua apreciação estética e linguística e ainda o aperfeiçoamento da linguagem oral que, a esta altura já pode ter atingido um bom nível de desenvolvimento. Isso nos ajuda a entender que não ensinamos Manipulação Objetal para as crianças, ela não é um conteúdo de ensino, é uma atividade psicológica predominante que cria os meios fundamentais para acesso aos diversos aspectos materiais e funcionais impregnados nos objetos por meio da ação de produção humana. Estamos falando de um preceito psicológico que vem sendo tomado como princípio para organização das atividades de ensino e se mostrado pedagogicamente relevante no avanço de novas habilidades, hábitos, ideias e palavras com destaque para essas últimas.

As rodas de leitura estendem-se até o momento de guardar os livros em que as crianças recebem indicações como: *Por favor, Pedro, traga o livro grandão; coloque na caixa o livro que está perto da Bia; João traga para a tia o livro pequeno que está sob a cadeira*⁶. Segundo Luria (1986), a palavra é também um meio de regulação dos processos psíquicos e portanto, quando as crianças subordinam suas ações às ordens dos adultos inicia-se o auto domínio da conduta, traço particularmente relevante e

⁶ As falas em destaque reproduzem as orientações usadas pelos educadores e bolsistas para o momento de organização do modo como os livros deverão ser guardados.

exclusivamente humano. Excede ao propósito desse texto, uma discussão alongada sobre o desenvolvimento da linguagem oral, sem prejuízo ao seu reconhecimento como objeto de ensino primordial na creche. Entretanto queremos lembrar que nesse último relato sobre como os livros são guardados após a atividade de manipulação e também as mediações feitas enquanto transcorre a roda, ocorre a aprendizagem de novas palavras cujo uso pelas crianças passa a ser estimulado pelos adultos. De acordo com Luria (1986) quando o homem ainda não falava, se relacionava somente com o que podia manipular ou observar diretamente. Entretanto, a palavra designa os objetos ou suas propriedades, permitindo às crianças “se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência” (LURIA, 1986, p.32).

Martins (2009) afirma que linguagem é um mecanismo importante no desenvolvimento do psiquismo do homem em geral. Quanto maior a intervenção linguística do adulto com a criança, maior é a captação sensorial que ela institui com os objetos, e maior será o salto qualitativo na formação da sua própria linguagem, ou seja, quando o adulto se dirige às crianças se referindo a um objeto, este, precisa estar acompanhado de palavras, pelo nome original, para que assim, a criança condicione a imagem subjetivada ao objeto e da mesma maneira se apropria da linguagem.

Ainda são de grande valor pedagógico as rodas sobre os objetos cujas descobertas são, na sequência, usadas como repertório para o desenho ou produções artísticas das crianças. São realizadas rodas com bonecas(os) para que possam nomear partes do corpo, perceber os diversos elementos que diferenciam a frente das costas, fases da vida (bonecas(os) bebês e bonecas(os) maiores) acessórios, entre outros. As crianças recebem três ou até quatro bonecas(os) e vão em duplas ou trios dizendo o que veem, nomeando, destacando objetos do vestuário, etc. Estudos sobre o desenvolvimento da percepção nas crianças menores mostram que imagens impressas por exemplo, oferecem poucos elementos à percepção infantil já que as crianças percebem somente uma dimensão do objeto (figura plana). Entretanto, com o objeto ou brinquedo em mãos, todas as dimensões estão presentes.

Para Elkonin (2009), a aprendizagem das ações com objetos que têm importância social transcorre como já tivemos oportunidade de de-

monstrar, na atividade conjunta com os adultos. Na trajetória dessa aprendizagem as ações executadas pelas crianças são ambivalentes, ou seja, um conjunto delas possui uma utilidade prática que corresponde ao domínio das operações executantes e o outro, ao trabalho com o significado das coisas que afinal se desdobram em situações cada vez amplas e diversas. Ao nomearem as partes do corpo das bonecas(os) sob a orientação dos adultos, observamos um avanço nas crianças no desenho do corpo humano colocando não só as partes principais: cabeça, tronco e membros, como o aparecimento de partes como: nuca, pescoço, joelho, pulseira para demarcar os punhos, brincos para demarcar as orelhas, sobrancelhas grossas em figuras humanas masculinas, etc. Notamos o mesmo nas produções de modelagens com massinhas e pinturas com guache, nas quais se percebe um franco desenvolvimento estético e o aparecimento de elementos ausentes nas primeiras produções.

Podemos afirmar que as primeiras produções das crianças resultam da apropriação do esquema geral obtido nas manipulações informais quando brincam de bonecas (os) por exemplo, bem como pelas impressões captadas sobre o corpo humano a partir de suas experiências cotidianas. Entretanto, ao introduzirmos a atividade intencional de manipulação das (os) bonecas (os), com um claro propósito pedagógico, permitimos às crianças destacar dos objetos não somente a percepção das operações necessárias para utilizá-los, mas sua significação social que inclui também a dimensão afetiva. Elkonin (2009, p. 220) demonstra que ao manipular os objetos as crianças começam a antecipar as consequências sociais de seu comportamento, gerando “um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto”.

Deste modo, podemos dizer que ao tomarmos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a respeito das atividades principais como organizadores das atividades de ensino buscamos avançar na proposição de práticas educativas que considerem que a atividade é o elemento que liga o ser ao mundo social e a compreensão dos processos de apropriação, implica em considerar não só o lugar ocupado pela criança na sociedade, mas compreender que cada período conquistado pela criança é determinado pelas suas relações com o social, de modo especial pelo modo como a escola cumpre sua função precípua de humanização das crianças.

Para Ekonin (2009) a atividade Manipulatória Objetal funda as premissas para a atividade seguinte, Jogos de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, em que se observa o desenvolvimento progressivo de ações lúdicas com os objetos e sua substituição por outros não presentes. Neste período do ano letivo, já é possível observar nas crianças da Classe Intermediária (a maioria já tem três anos de idade) os rudimentos do jogo protagonizado, especialmente pelo uso de objetos substitutivos dos reais que são nomeados de acordo com sua significação lúdica, ou seja, palitos de picolé são usados como pentes e são assim nomeados.

Dispomos de poucos elementos para afirmar que essas ações observadas nas crianças resultam exclusivamente do trabalho pedagógico realizado e em parte descrito nesse artigo, por sua vez não há razão contrária para não reconhecê-lo como tributário da complexificação daquelas ações que não se limitam à manipulação de objetos, mas estendem-se ao domínio do idioma e representação por meio de gestos e desenhos. A esse respeito, Martins (2011) afirma que a educação é um âmbito de transmissão de conhecimentos que cria oportunidades para a humanização do indivíduo. Os processos pedagógicos conscientes e intencionalmente planejados na Educação Infantil são potencialmente um aparato fundamental e essencial no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil e apropriação do patrimônio humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto demonstramos a experiência de formação vivida pelas Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, subsidiada por princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nas contribuições de Ekonin (1986; 2009) sobre a atividade principal, que temos tomado como princípio organizador das ações pedagógicas realizadas com as crianças e de creche e pré-escola da rede pública de Araraquara/SP.

A discussão realizada mostra o que Martins (2009) sintetiza ao reafirmar a essencialidade do adulto na promoção e ações que asseguram a ascensão da criança à socialização. No processo de desenvolvimento inicial que se caracteriza pela atividade de Comunicação Emocional Direta,

o adulto oferece aos bebês estímulos através do contato verbal e emocional, estabelece elos afetivos oferecendo-lhes sensações e percepções do ambiente em que estão contidos e inicia-se a relação com os objetos, seus sentimentos e vontades em relação a eles. Essas relações fundam a atividade Manipulatória Objetiva que implica no domínio progressivo dos objetos que, por sua vez, não ocorre de forma direta. Apropriar-se de suas técnicas e funções pressupõe que o adulto transmita e explicita para as crianças, as particularidades e funções de cada objeto por elas manipulado. Tal atividade permite-lhes uma conexão ainda mais complexa com o meio em que vive e que lhe indica as ações a serem realizadas de forma adequada ao modo como estas se encontram organizadas pela sociedade.

Buscamos articular os princípios psicológicos sobre a atividade principal na elaboração das atividades realizadas pelas bolsistas de PIBID nas Creches com o intuito de reiterar a defesa de práticas educativas forjadas teoricamente, ao contrário daquelas que se orientam exclusivamente por procedimentos empíricos e por isso, são insuficientes do ponto de vista de assegurar o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças.

Nos princípios sobre a formação da consciência humana buscamos a compreensão que nos permite afirmar que as crianças não precisam dirigir-se a sua experiência individual como fonte para sua apropriação, pois têm na experiência coletiva dos homens o sustento para sua própria subjetivação. Todas as vezes que a escola e, mais especificamente as práticas educativas, produzem-se mediadas por esse preceito às crianças é dada a oportunidade de progredir em sua humanização e conquistar uma liberdade que se realiza sempre que os indivíduos alcançam níveis de desenvolvimento culturais mais evoluídos.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O programa Cresça e Apareça e a construção de uma proposta crítica para a educação da Infância em Araraquara/SP. CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: educação e desenvolvimento humano, 1., 2015, Bauru. *Anais...* Bauru: Faculdade de Ciência, 2015. p. 1624-1636.

ELKONIN, D. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249f. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

_____. O Ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org). *Ensinando aos pequenos*: de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-122.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Vol. I: Feuerbach - A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2005. Coleção A obra prima de cada autor.

PASQUALINI, C. J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n.1, p. 26-43, jun. 2015.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM PARA TODOS

Rita Melissa Lepre

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

INTRODUÇÃO

A escola é espaço de desenvolvimento humano e aprendizagem. Para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorram é necessário que haja interação entre as pessoas, uma vez que os seres humanos são geneticamente sociais, segundo a proposta walloniana; seres em construção, segundo a concepção epistemológica piagetiana e dotados de uma natureza social, na visão histórico-cultural de Vygotsky. De forma geral, guardadas suas especificidades, as teorias psicogenéticas apontam para a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção do conhecimento.

Dentre as diversas possibilidades teóricas para se pensar a construção do conhecimento vimos trabalhando, especialmente, com as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon que são aquelas que pretendem descrever e explicar os processos de desenvolvimento, focando sua

gênese e evolução, na tentativa de compreender o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, o adulto.

Para fins didáticos, podemos pensar o desenvolvimento humano a partir de quatro dimensões: a físico-motora, a cognitiva, a afetiva e a social. É certo que em situações concretas da existência humana tais dimensões se apresentam de forma integrada e indissociada, não sendo possível identificar os limites de uma ou outra dimensão no comportamento geral dos sujeitos. Na escola, os alunos se apresentam como sujeitos integrais, em desenvolvimento, alocados em contextos materiais e concretos de vida e educação e em processo de construção de conhecimentos.

Libâneo (2015) defende que a principal função da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e construírem um método teórico-coneitual de pensar e atuar.

O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados. (LIBÂNEO, 2015, p. 640).

Para que tal conhecimento seja construído se faz necessário pensar na formação e atuação dos professores. Essa formação deve passar, necessariamente, por experiências com a práxis pedagógica em espaços escolares.

O subprojeto PIBID/Pedagogia/Bauru apresenta, entre outros objetivos, a proposta de possibilitar a imersão de futuros professores na realidade escolar, visando à apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica de qualidade. Apresentaremos nosso trabalho junto a esse subprojeto buscando demonstrar nossos objetivos e alguns dos resultados obtidos.

DESENVOLVIMENTO

O subprojeto da Pedagogia, em consonância com o Projeto Institucional da UNESP, organiza-se a partir de frentes de trabalho, a saber: Diagnóstico/Problematização Escolar; Planejamento/Estudo e Elaboração de Projeto de Intervenção; Intervenção e Replanejamento/Avaliação e Novas Proposições.

As ações formativas dos bolsistas de iniciação à docência preveem atividades relacionadas:

- a) Ao currículo da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental; ao estudo sobre a transição de uma etapa para a outra; e ao objetivo de se trabalhar a Educação como um meio para o desenvolvimento integral das crianças e potencialização das aprendizagens.
- b) À participação na construção de instrumentos para o processo de coleta de dados para o diagnóstico.
- c) À observação e acompanhamento das aulas dos professores das escolas.
- d) À organização e mapeamento dos dados coletados para análise diagnóstica.
- e) À participação no processo de construção de procedimentos didático-metodológicos para a implementação de ações dentro das escolas.
- f) À participação no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação, em conjunto com os supervisores, das ações de intervenção nas escolas.
- g) Ao desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem que assegurem vivências de situações contextualizadas relacionadas com as discussões teóricas em sala de aula por seus professores supervisores, privilegiando atividades com diversas formas de leitura.
- h) Aos conceitos de leitura em diversas situações propiciando vivências que possibilitem aos alunos uma oportunidade de reflexão so-

bre o contexto do mundo e a importância deles se constituírem como leitores críticos. Tais experiências não devem ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho (formação profissional), mas que sejam referências para aos alunos delinarem projetos de futura atuação profissional.

- i) Aos ambientes de ensino e aprendizagem para os alunos, que permitam reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelas escolas participantes e, com isso, contribuir para diminuir a repetência e evasão escolar.
- j) Ao planejamento e desenvolvimento dos projetos de ensino nas escolas.
- k) Ao planejamento, em conjunto com os supervisores, de atividades de ensino, oficinas pedagógicas e visitas monitoradas ou mesmo de apoio aos professores e estudantes das escolas.
- l) À integração de conhecimentos teóricos a experiências práticas de elaboração e implementação de oficinas em que a dimensão lúdica e interacionista da aprendizagem da Leitura se faz presente.
- m) À participação na elaboração dos relatórios do PIBID, bem como de registros dos três momentos fundamentais desta proposta: análise da realidade, projeção de finalidades e formas de mediação.

Compreendendo que os saberes docentes estão associados à necessidade de refletir os pensamentos e as ações em função do contexto educativo, percebemos, também, que esses saberes estão relacionados à história e à cultura no qual o professor está inserido. Por meio desse processo formativo, pretendemos valorizar o magistério e incentivar os estudantes que optaram pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, procurando proporcionar aos diferentes profissionais envolvidos neste projeto uma oportunidade de superação de algumas questões observadas no cotidiano escolar.

A relação entre a teoria e a prática é uma dessas questões. Segundo Candau (1999) existe uma dupla tendência de compreensão da relação

teoria e prática: uma valoriza a dimensão teórica deslocada da prática e a outra, centrada na prática sem a teoria. Em qualquer das duas tendências, reforça-se a cisão entre teoria e prática que, em última instância, são polos de uma única relação. É necessário romper com esta dicotomia, ampliando as possibilidades dos graduandos fazerem a articulação teoria e prática.

O trabalho desenvolvido nas quatro escolas participantes tem propiciado vivências nas quais a relação entre a teoria e a prática é demonstrada de diferentes formas, possibilitando ao aluno bolsista reflexões sobre tais relações, na busca de uma práxis de qualidade e transformadora.

Tanto nas duas escolas de Educação Infantil, quanto nas duas escolas de Ensino Fundamental, envolvidas com o subprojeto, a participação dos alunos bolsistas prevê a observação e o entendimento de como ocorrem as relações entre a teoria e a prática. Em encontros presenciais ocorridos mensalmente na Universidade, com a presença de toda a equipe, esse é um dos temas de reflexão constante.

Para os bolsistas o projeto está ampliando as possibilidades de perceberem a indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, se constitui como um espaço coletivo de aprimoramento das questões de compreensão da dimensão política da carreira de professor. A experiência tem sido bastante e rica, pois tem proporcionado aos bolsistas o conhecimento da escola pública real, concreta e contextualizada.

Freire (2011) destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o(a) professor(a), de ensaiar a experiência, de assumir-se como um sujeito social e histórico, que pensa, se comunica, tem sonhos, que ama e odeia, que acredita. A educação é uma forma de intervir no mundo, ela não é neutra, nem indiferente.

A “reflexão na ação” faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de atuar. Introduce o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível – como bem expressa uma professora participante de um grupo de pesquisa colaborativa centrada na escola: Passei a sentir-me sujeito de minha prática, pois passei a colocar como objeto de estudo a minha própria ação como professora. “Vejo que a prática cotidiana do professor é um desafio permanente, que resiste a fórmulas

ou soluções prontas. Na realidade é um convite para um ensino criativo, experimental e que permite pesquisa na ação”. (GARRIDO, 2000, p. 10).

Foi unânime nos relatos individuais dos bolsistas, o quanto projeto tem contribuído para a formação deles. Em nosso caso especificamente, muitos são bolsistas do primeiro e do segundo ano da Pedagogia, estes relataram que as disciplinas de Fundamentos da Educação passaram a ter sentido, pois a teoria estava articulada a prática deles, que ainda não teriam a oportunidade de experimentarem a prática pedagógica, pois o estágio inicia no terceiro ano. Assim, duas bolsistas revelaram que se não fosse o PIBID, teriam deixado o curso, pois considerou em sua reflexão que as disciplinas de fundamentos “descoladas” (fala de uma bolsista) das questões reais da educação básica o que contribui mais para afastar o aluno do curso do que aproximar.

No que se refere à participação das professoras supervisoras o projeto busca valorizar sua atuação no sentido delas terem o papel de elo entre os pibidianos e o lócus escola. Freire (2011) se refere à formação como um fazer permanente que se faz constantemente em ação. Com certeza a formação não se dá por mera acumulação de conhecimento, mas pela mediação de muitos envolvidos nesse processo. Além do mais, depende sempre do fator pessoal, do interesse e empenho do sujeito que se forma e que é formado. As supervisoras se sentiram importantes nas reuniões junto à Universidade, pois elas têm a tarefa de acolher os licenciandos bolsistas do PIBID que chegam à escola, promovendo a inserção destes em cada contexto, nas salas de aula onde aprenderão e atuarão juntamente com os professores regentes das turmas. Este trabalho fortalece as relações entre todos os envolvidos, bem como entre escola e universidade, criando cadeias de colaboração e responsabilidade para incluir os graduandos na equipe e garantir uma formação inicial de qualidade.

Este retorno aos bancos universitários “empoderou-as”, pois como elas próprias relataram, estavam passando por um momento de descrença na Educação, e o PIBID veio trazer luz para algumas ações que pareciam solitárias e já sem grande importância. Foi evidente que, para as supervisoras, a possibilidade de reflexão sobre uma espécie de “modelo” para os bolsistas, as fez refletir sobre suas atitudes enquanto educadoras. Nóvoa destaca a atitude como elemento da formação de professores que

correspondem ao “saber-ser” professor, o que para Nóvoa (2009) é algo particular de cada professor e depende da capacidade e habilidade de leitura e compreensão da realidade.

Como exemplo, em diferentes momentos, nos encontros de formação, elas relataram que agora estavam mais atentas ao compromisso social da profissão, pois os bolsistas no cotidiano escolar tinham a oportunidade de relatar que algumas condutas de outros docentes eles não queriam repetir quando profissionais, mas que as supervisoras estavam sendo exemplos que eles poderiam se espelhar. Elas destacaram isto como um fator relevante do projeto que permitiu que elas pudessem refletir sobre a prática, além de se verem como corresponsáveis na formação dos futuros professores.

Em relação às escolas, a implantação do PIBID no primeiro ano deixou em ambas as escolas, uma sensação de que seria mais um projeto, sem de fato acompanhamento. Todavia o grande diferencial do PIBID é a possibilidade de permanente acompanhamento tanto dos bolsistas, bem como a interação com todos os profissionais da escola. Neste sentido as quatro escolas apontaram melhoria no desempenho acadêmico dos alunos e o favorecimento da reflexão sobre as práticas desenvolvidas pela equipe escolar, as quais nem sempre respeitam e valorizam todos os alunos considerando a singularidade de cada um. Por exemplo, na educação infantil há que se melhorar o entendimento da criança, não como um simples aluno, mas como uma criança em desenvolvimento que precisa brincar e vivenciar diferentes experiências educativas, e este brincar deve ser estimulado e significativo e não apenas livre ou dirigido, uma vez que a brincadeira além de ser um direito, favorece o desenvolvimento e aprendizagem de novos conteúdos científicos.

Nas escolas do ensino fundamental, os projetos inovadores permitiram desestruturar os professores que mesmo que não participaram diretamente, no desenvolvimento de alguns dos projetos ao observarem a intenção participação dos alunos, puderem perceber que aquele discurso carregado de impossibilidades, pelas condições atuais, não era totalmente verdadeiro, ainda que a escola tenha toda sua complexidade é possível intervir na realidade que se tem. Uma supervisora em uma das reuniões nas escolas que a coordenadora de área esteve presente, afirmou, “Se nossa

escola atingir a meta em 2015, se deve fundamentalmente a participação dos pibidianos”, ainda que esta fala seja toda voltada para as questões meritocráticas da avaliação externa que não vamos discutir aqui, os pibidianos que lá estavam mencionaram a satisfação de observar alunos que os próprios professores diziam: “estes não vão, são alunos com problemas de diferentes naturezas”, reproduzindo o discurso de imputar o fracasso do ensino quase que exclusivamente ao aluno ou família, se confrontarem e refletirem acerca dos avanços significativos, com aquisição de habilidades previstas no currículo.

Outra questão importante trabalhada pela equipe PIBID nas quatro escolas é a questão da relação com as famílias e com a comunidade. Em relação às famílias insistimos que é necessário buscar o entendimento desse grupo e seu papel na socialização dos indivíduos.

A família é uma instituição de socialização primária na qual a criança vivencia suas primeiras interações sociais, após a superação da simbiose maternal inicial. É nesse grupo social que ela responderá a uma diversidade de expectativas e representações que podem variar desde um projeto de aceção para o futuro até projetos de esperança reduzida e profecias autorrealizadoras de negação de suas capacidades. O fato é que é por meio dessas representações e projetos conscientes e inconscientes, oferecidos pela família, que a criança vai experimentar o primeiro espaço de convivência, que marcará de maneira relevante seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por ser o primeiro espaço social, cultural, afetivo e de acolhimento da criança é que a família reveste-se de relevância e, como tal, tem merecido atenção em documentos legais atuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001). (SAISI, 2010, p. 69)

A família é um constructo social e histórico, não havendo um único modelo ou organização que possa definir o termo. Na contemporaneidade as famílias assumem diferentes estruturas e configurações. Segundo Almeida (1987), a família nuclear burguesa, intimista, formada por pai, mãe e filhos foi o modelo que predominou no século passado e que ainda é uma possibilidade nos dias atuais, mas não é o único, apesar de

“ainda ser o modelo presente em muitas representações que a consideram legítima, correta, estruturada e verdadeira.” (ALMEIDA, 1987, p. 61).

No entanto, um conjunto de fenômenos sociais da contemporaneidade alterou esse perfil nuclear da família e a mesma passou a se organizar de formas diversas, como por exemplo, em torno apenas da mãe, a avó como provedora, as homoparentais, entre outras possibilidades.

É com este contexto pluridiferenciado de organizações familiares que a instituição educacional vai interagir. Isso exige do educador uma concepção de família flexível o suficiente para não estigmatizá-la e, em decorrência, à criança, quando a realidade não corresponde ao modelo tradicional que habita seu imaginário. (SAISI, 2010, p.70).

Mais do que buscar compreender as diferentes formações familiares, as instituições escolares e os educadores precisam estabelecer um diálogo profícuo com as famílias, tendo como objetivo projetos coletivos, com intencionalidades convergentes. Quando família e escola falam a “mesma língua” e conseguem dividir significados e representações, o trabalho com as crianças atendidas fica facilitado, uma vez que os esforços se direcionam para objetivos comuns.

Quanto à Universidade, os impactos do PIBID são de caráter imediato e continuado, uma vez que seu desenvolvimento corrobora para o papel social da Universidade no que se refere à formação de professores e interação com a comunidade externa. Receber os professores no espaço do campus e participar efetivamente das atividades das escolas permitem trocas importantes que ecoam, inclusive, na reestruturação de nossos cursos tendo como base a prática e a experiência pedagógica construída neste projeto. O PIBID favorece a permanência do graduando no curso, especificamente do caso da Pedagogia, mais de um bolsista que já tinha pensado em deixar o curso, pela desvalorização da carreira docente, quando teve a oportunidade de conviver no cotidiano da escola e observar as difíceis condições de trabalho dos professores, ficaram sensibilizados e se envolveram no sentido de luta pela mudança da educação em nosso país.

Nas reuniões conjuntas com toda a equipe PIBID, no espaço da Universidade, estudamos temas diversos e realizamos um trabalho que denominamos de formação permanente. Os encontros são divididos em dois

momentos: a) relato das atividades realizadas nas escolas, com reflexão coletiva sobre a práxis empregada e os resultados alcançados e b) estudo de textos sobre um tema determinado.

A questão do desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem é um dos temas que focamos continuamente em nossos encontros, uma vez que acreditamos no papel fundamental da escola para esses processos. Em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, termos imprescindíveis para reflexão sobre o fazer educacional, Becker (2012) aponta que diferentes concepções teóricas e metodológicas, oriundas da Psicologia e da Filosofia, geram diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos na orientação do trabalho docente.

Segundo o autor, é possível pensar o desenvolvimento e a aprendizagem humana a partir de, pelo menos, três grandes grupos de teorias ou concepções: a inatista (racionalista), a ambientalista (empirista) e a interacionista (construtivista). Pensamos que seja possível acrescentar, ainda, outro grupo de teorias que, ainda que reconheça os avanços das concepções interacionistas, se propõe a avançar nas discussões sobre a importância da cultura e do meio sócio-histórico para o desenvolvimento e a aprendizagem: o grupo das teorias histórico-críticas. Este é apenas um dos exemplos de temas trabalhados nas formações permanentes.

No que se refere às dificuldades encontradas na execução do subprojeto podemos citar a instabilidade enfrentada no último ano em relação à permanência ou não do Programa, o que gerou grande ansiedade na equipe do PIBID refletindo em algumas das ações nas escolas. Outra dificuldade, relatada por uma das supervisoras, foi à adesão ao projeto por parte de alguns professores, que ministram aulas de forma mais tradicional, e quando os bolsistas apresentavam algumas estratégias mais participativas, resistiam e buscavam manter a mesma prática já consolidada por eles.

Estamos convictas da importância de todas as reuniões do PIBID, que existiu o compartilhamento das dificuldades encontradas e das vitórias conquistadas pelos bolsistas em cada escola, contribuindo como experiência extremamente valiosa para superação dessas dificuldades. Sabemos que dificuldades sempre irão existir, mas a maioria é para

crescimento tanto do Programa como do desenvolvimento profissional de cada um dos participantes.

CONCLUSÃO

Frente aos objetivos elencados, avaliamos que as atividades teórico-práticas desenvolvidas no subprojeto foram bem sucedidas, não na sua totalidade, mas como o início de um trabalho planejado para ser realizado em longo prazo, justificando assim a necessidade de continuidade. Vale destacar que as quatro escolas parceiras, diante das incertezas de permanência ou não do Programa, destacaram a importância do projeto para a formação inicial e continuada dos futuros professores e da equipe escolar, valorizando a aproximação da universidade com a escola pública.

Consideramos necessário fortalecer e ampliar uma comunicação ativa com a gestão, coordenação, corpo docente e com os pibidianos, de modo que o PIBID não seja apenas mais um projeto, mas um Programa que possibilite uma nova forma de pensar e desenvolver a formação inicial e continuada de professores em nosso país.

Pesquisas recentes (Gatti; Nunes, 2009; Libâneo, 2010a; Libâneo, 2010b; Libâneo, 2013) buscam esclarecer um dos nós da formação profissional de professores: as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. (LIBÂNEO, 2015, p. 630).

Acrescentamos um terceiro quesito: conhecer e compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem daqueles para quem se ensina. Acreditamos que a efetiva participação dos nossos licenciandos no PIBID possibilite a construção desses e outros requisitos necessários à formação de professores éticos, competentes e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, A. M. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. (Org.). *Pensando a família no Brasil*. Da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e tempo/UFRJ, 1987.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CANDAU, V.M. (Org.). *A Didática em Questão*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, 2011.
- LIBANEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- SAISI, N. B. Educação Infantil e Família: uma parceria necessária. *Educação: teoria e prática*, v. 20, n. 34, jan.-jun., 2010.

O USO DA MÚSICA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID – UNESP/FRANCA¹

Márcia Pereira da Silva
Andreia Aparecida Branquinho Carvalho

INTRODUÇÃO

(...) é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia

Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky

No ano de 2012 a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca integrou o Projeto PIBID da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, por meio do curso de História, único na unidade que oferece a habilitação em Licenciatura, além do Bacharelado.

¹ Agradecemos o Bolsista de Iniciação à docência Willian Parreira, personagem central da experiência didática analisada no presente texto. o aluno foi bolsista durante toda a sua graduação, encerrando sua participação no Projeto na primeira metade do ano de 2016.

Naquele momento o foco do Projeto, com vistas à formação continuada de qualidade dos licenciandos membros do PIBID, bem como à racionalização e aprimoramento das aulas de História nas escolas parceiras, tinha como foco o ensino de História Contemporânea a partir da construção de histórias em quadrinhos enquanto instrumento didático pedagógico. Dois anos depois, o projeto foi ampliado, passando a dedicar-se ao ensino de História por meio de metodologia que problematizasse realidade e ficção, em sintonia com os atuais desafios da educação para a área do conhecimento em questão, instrumentalizando oficinas artísticas de todos os conteúdos da História, cuja produção material resulta em histórias infantis e jornais, frutos da interpretação histórica e imaginação dos próprios discentes do ensino fundamental e médio.

Atualmente trabalhamos com dois coordenadores de área, três escolas parceiras, cinco supervisores e trinta e um bolsistas de Iniciação à Docência. As escolas públicas em que realizamos o projeto são extremamente distintas entre si, o que tem se mostrado muito rico em relação às diferentes experiências que proporcionam.

O trabalho integrado em sala de aula entre os supervisores e os alunos bolsistas do PIBID buscou estabelecer relações entre o desenvolvimento do projeto e a estrutura escolar como forma de contraposição não apenas das práticas de ensino e aprendizagem tradicionais e desprovidas de significados definidos segundo a teoria da História, mas também das concepções e finalidades do ensino de História.

A prioridade do Subprojeto nunca foi o uso da música. No entanto, no cotidiano da sala de aula, várias metodologias foram utilizadas como complementação das oficinas, entre elas, a música. Até aquele momento sabíamos como as atividades musicais eram propícias para o ensino infantil, mas imaginávamos que a música era mais facilmente utilizada com alunos mais jovens, ainda na primeira, segunda e terceira infâncias, para os quais as canções são, inclusive, imprescindíveis para noções de espaço e lateralidade. Com o passar do tempo, chamou-nos a atenção como atividades musicais se mostraram relevantes mesmo para adolescentes e jovens do ensino fundamental e médio.

Sabemos, “a música faz parte do cotidiano das pessoas. Ela movimenta o corpo, mas, também, movimenta ideias, é carregada de imagens, de símbolos que podemos extrair e proporcionar discussões educativas para a aprendizagem escolar” (SILVA; MENDES, 2012, p. 2). Parafraseando Emilianne Silva e Márcia Mendes (2012), fica-nos a indagação: Como transformar aquilo que se resumiria, a princípio, em uma simples mensagem musical em um instrumento didático, passível de ser utilizado em sala e facilitar a compreensão dos alunos?

O objetivo desse texto é apresentar e analisar como uma estratégia de ensino aprendizagem antes pensada como complementar, acabou se tornando rico instrumento de melhoria do ensino de História para a escola pública, bem como propiciou frutíferas (re)significações para as concepções sobre ensino de História dos membros docentes e licenciandos do Projeto. Optamos, em muitos trechos desse texto, pela escrita narrativa, entrecortada, aqui e ali, por reflexões teóricas acerca da música no ambiente escolar, para que o leitor perceba, da nossa perspectiva, como a música ganhou espaço nas reflexões do SubProjeto PIBID sobre o ensino de História e a formação continuada de professores.

ATIVIDADES MUSICAIS: DA INFÂNCIA AO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

É conhecida a importância da música para o ensino das crianças. O universo da educação infantil, aliás, tem cotidiano repleto de atividades lúdicas e musicais. Realidade semelhante pode-se verificar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Já lembrou Leda Maffioletti (2001, p. 123) que todo professor da educação infantil facilmente enumeraria os benefícios da música para as crianças, tanto em relação ao desenvolvimento humano – “esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, expressividade e criatividade” – como no que diz respeito aos conteúdos propriamente ditos – “os animais, as cores, a noção de número, a alimentação”, entre outros. Mas, adverte a autora, é tão disseminado e automático o uso de canções que, na maioria das vezes, ninguém presta muita atenção ao conteúdo delas. Vejamos dois

exemplos dados pela autora como músicas utilizadas para o dia das mães e/ou da família:

(Primeiro exemplo)

Mostrai o pezinho

Mostrai o sapatinho

Mostrai o trabalho

Da boa mamãezinha

Que lava, que lava...

Que lava direitinho

Que passa, que passa...

Que passa direitinho

(Segundo exemplo)

A família

Aqui vive alegre pessoal

Família tão original

Um pai, uma mãe, uma irmã, um irmão

Nenê miudinho e gentil...

Tão forte é o papai popegar

Tão meiga a mãezinha do lar

A mana é tão alta, o irmão é menor

Nenê vamos já embalar...

Parecem-nos claros os inúmeros problemas das duas músicas tomadas como exemplo. Mesmo sem recorrer às problematizações feitas por Maffioletti salta aos olhos, no mínimo, a concepção conservadora da formação familiar, os papéis pré-atribuídos a cada possível membro da família, resultando em percepção autoritária e preconceituosa da realidade social.

Utilizamos o exemplo de músicas do ensino infantil para deixar claro que a utilização delas para o ensino deve ser tomada com muito cuidado, passando pela competência e habilidade do docente. Apesar dessa observação, a utilização da música tem, na grande maioria das vezes, aspectos positivos. No caso da História,

[...] como função cultural, o exercício da música possibilita vivências sentimentais pretéritas e presentes de uma época, pela percepção de como o compositor diz o que diz. Como código musical envolve a ideologia e a “maneira de ser” de determinada época, sua vivência estimula formas de pensamento distintas do rotineiro, o que significa dizer que a música possibilita ao educando atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e resignificadas em novas relações. [...]. Expressando sentidos irredutíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos educandos acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser (SEKEFF, 2007, p.133).

Cuidados com a utilização de música também devem ter os professores do ensino fundamental e médio. É bem verdade que quanto mais nos aproximamos do ensino médio mais raro fica o uso da música, e quando utilizada, é escolhida em virtude de letras que geralmente informam exatamente acerca do conteúdo proposto para a unidade em estudo. Mesmo assim várias questões se colocam, entre elas:

- a recomendação de que a música seja do cotidiano dos discentes;
- a importância de se relacionar com o hoje para (re)significar e apreender o passado;
- a utilização metodológica da canção.

Percebemos que ao privilegiar o aspecto da letra, várias possibilidades se perdem em relação à riqueza da utilização da música para o ensino. Mas ressaltamos, trata-se de aulas de História, envolvendo profissionais de História, o que por si só já explica nossa limitação com esse tipo de atividade.

A narrativa que se segue informa sobre a experiência de utilização da música enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, realidade vivenciada em meio aos erros e acertos que, no limite, representou significativo crescimento didático-pedagógico para licenciandos e coordenadores do PIBID, muito mais do que para os alunos da escola pública.

DA UTILIZAÇÃO DE MÚSICAS JÁ GRAVADAS À COMPOSIÇÃO COLETIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA

No ano de 2014, um dos Bolsistas de Iniciação à Pesquisa, graduando do Curso de História, foi aprovado na seleção para ingresso do SubPrograma PIBID para o Projeto que duraria de 2014-2018. Amante da música e com facilidade para a composição, esse aluno nos interrogou sobre a possibilidade de acrescentar atividades musicais no cotidiano de suas intervenções na escola pública. Acolhemos a sugestão com entusiasmo. Da nossa perspectiva, a partir do lugar do pesquisador em História ciente da importância do empirismo para a construção do conhecimento e do ensino, a música pode ser tomada enquanto fonte história.

Foi com a Nova História que diferentes tipos de documentos e fontes foram definitivamente reconhecidos enquanto legítimos para a produção e o ensino de História.

A História Nova “ampliou o campo do documento histórico”, admitindo múltiplas versões deles: “escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, [...] uma fotografia, um filme, uma ferramenta, um ex-voto [...]” (LE GOFF, 1990, p. 28). No rol dos documentos históricos identificados pela Nova História estão, obviamente, a literatura, as histórias infantis, os quadrinhos e a música.

Além de reconhecer a música como fonte, sabíamos que aquela era uma oportunidade da experiência resultar em produção de rico material de orientação didática. Afinal,

[...] é preciso reconhecer o óbvio: o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola e sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos (FONSECA, 2003, p.37).

Soma-se ainda o fato de que, instrumentalizar-se para procedimentos metodológicos para o ensino de História entre os adolescentes e jovens está entre os objetivos e habilidades esperadas para o egresso no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura da UNESP de Franca: “o egresso deve ser capaz de transpor conhecimentos relacionados à teoria para o cotidiano da sala de aula, tendo em vista procedimentos metodológicos condizentes com o espaço e tempo em que atua (UNESP, 2012, p. 4).

Concordamos com Schmidt que, “em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico” (SCHMIDT, 1998, p. 59).

Ainda sobre o uso da música no ensino de História, afirma Marcos Napolitano que é possível

Considerar as fontes áudio visuais e musicais como um outro tipo qualquer de documento histórico, portadora de uma tensão entre evidência e representação [...]. Perceber as fontes áudio visuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, analisando, a partir daí, sua condição de “testemunho” de uma dada experiência histórica e social [...]. Articular a linguagem técnico-estética das fontes áudio visuais e musicais e as representações da realidade histórica ou social nela contida (NAPOLITANO, 2006, p. 281).

Por todas as reflexões anteriormente expostas, apoiamos o bolsista de Iniciação à docência quando ele mostrou interesse em utilizar música nas atividades cotidianas da escola pública.

Naquele momento, na Escola Estadual Dante Gellini, os nonos anos do ensino fundamental, estavam para iniciar os estudos do período militar no Brasil republicano.

No material em uso na escola pública, a famosa “cartilha do Serra”, a situação de aprendizagem 4.º “Memória e Imagens da ditadura militar brasileira”, no Caderno do Professor, estão assim anunciados:

Conteúdos e Temas: Golpe Militar; ditadura militar; repressão; censura; propaganda oficial; “milagre econômico”; direitos humanos; movimento estudantil e subversão.

Competências e habilidades: trabalho em equipe; treino da iniciativa e da autonomia na busca de dados e informações pertinentes a tema, além da possibilidade de entrar em contato com as fontes de informação. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p. 29).

As relações com os demais conteúdos anteriores e posteriores estão estabelecidas com o governo de Getúlio Vargas e João Goulart, bem como com a Guerra Fria e a abertura política.

Num primeiro momento, incentivados à utilização da música, supervisor e bolsista, procuraram música adequada ao conteúdo naquele momento.

Notadamente, a primeira música foi então aquela mais conhecida sobre o período da ditadura militar. Assim, bolsista ID e supervisor levaram a canção intitulada “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré:

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria

E viver sem razão

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

(Geraldo Vandré, “Pra não dizer não falei das flores”. Álbum: *Geraldo Vandré*).

Ora, mesmo que a música seja apropriada, com inúmeros elementos do período que podem ser explorados, logo percebemos uma questão: os alunos do 8.^a série/9.^o ano D do ensino fundamental nunca ouviram aquela canção, tampouco sabiam quem era Geraldo Vandré.

Mesmo admitindo que fora positivo apresentar-lhes o compositor, sua história, a música de protesto, o ritmo e a letra da canção, logo per-

cebemos que não cuidamos da orientação inicial para o trabalho didático com música: não tínhamos partido da realidade dos discentes. Afinal, que intimidade aquela geração poderia ter com a música popular brasileira ou mesmo com músicas de protesto dos chamados “anos de chumbo”? Nem mesmo as palavras e as formulações linguísticas dos versos eram familiares.

Depois dessa experiência, bolsista e supervisora concordaram em “acertar o passo”, recorrendo a uma música que fosse mais próxima da realidade dos alunos. Imbuídos da vontade de encontrar uma canção mais afeita à experiência daqueles discentes escolheram um *Rap*:

| | |
|--|---|
| A postos para o seu general | Sei que esse era um homem também |
| Mil faces de um homem leal | A imagem e o gesto |
| A postos para o seu general | Lutar por amor |
| Mil faces de um homem leal | Indigesto como o sequestro do embaixador |
| Protetor das multidões | O resto é flor, se tem festa eu vou |
| Encarnações de célebres malandros | Eu peço, leia os meus versos, e o protesto é show |
| De cérebros brilhantes | Presta atenção que o sucesso em excesso é cão |
| Reuniram-se no céu | Que se habilita a lutar, fome grita horrível |
| O destino de um fiel, se é o céu o que Deus quer | A todo ouvido insensível que evita escutar |
| Consumado, é o que é, assim foi escrito | Acredita lutar, quanto custa ligar? |
| Mártir, Mito ou Maldito sonhador | Cidade chama vida que esvai por quem ama |
| Bandido da minha cor | Quem clama por socorro, quem ouvirá? |
| Um novo messias | Crianças, velhos e cachorros sem temor |
| Se o povo domina ou não | Clara meu eterno amor, sara minhas dores |
| Se poucos sabiam ler | Pra não dizer que eu não falei das flores |
| E eu morrer em vão | Da Bahia de São Salvador Brasil |
| Leso e louco sem saber | Capoeira mata um mata mil, porque |
| Coisas do Brasil, super-herói, mulato | Me fez hábil como um cão |
| Defensor dos fracos, assaltante nato | Sábio como um monge |
| Ouçam, é foto e é fato a planos cruéis | Antirreflexo de longe |
| Tramam 30 fariseus contra Moisés, morô | Homem complexo sim |
| Reaja ao revés, seja alvo de inveja, irmão | Confesso que queria |
| Esquina revelam a sina de um rebelde, óh meu | Ver Davi matar Golias |
| Que ousou lutar, honrou a raça | Nos trevos e cancelas |
| Honrou a causa que adotou | Becos e vielas |
| Aplauso é pra poucos | Guetos e favelas |
| Revolução no Brasil tem um nome | Quero ver você trocar de igual |
| Vejam o homem | Subir os degraus, precipício |

Ê vida difícil, ô povo feliz

Quem samba fica,

Quem não samba, camba

Chegou, salve geral da mansão dos bamba

Não se faz revolução sem um fuga na mão

Sem justiça não há paz, é escravidão

Revolução no Brasil tem um nome

A postos para o seu general

Mil faces de um homem leal

A postos para o seu general

Mil faces de um homem leal

Marighella

Essa noite em São Paulo um anjo vai morrer

Por mim, por você, por ter coragem em dizer.

(Mano Brown, “Mil faces de um homem leal”.

Álbum: *Marighella*)

Qual não foi nossa surpresa quando descobrimos que inclusive autor e música tiveram de ser apresentados. Embora o ritmo parecesse mais palatável àqueles adolescentes permanecia o problema de que a música não parecia tão próxima dos estudantes assim.

E foi nesse momento, depois de estudos e reflexões, que uma ideia surgiu: a de escrever com os próprios alunos uma letra que pudesse ser musicada e que expressasse o que os discentes haviam compreendido do conteúdo de toda aquela Unidade. Assim ficou a composição coletiva:

(duas vezes) A CIA tava de olho em nós
Pega os comunistas e manda para o xilindró
Torturam todo mundo e o sistema foi mantido
Ah, é capitalismo!
Ah é capitalismo!

A história começou assim
Quando a guerra chegou ao fim
A bomba atômica foi o estopim
Stalin vai construir uma para ele assim

Comunismo no oriente
Até em Cuba ele esteve presente
No Brasil vai ser diferente
Os Estados Unidos que mandam na gente

O Brasil vai ser verde amarelo
Mas nada de foice e nem de martelo

Jânio Quadros se elegeu
Tinha vassoura, mas nada varreu

O vice logo assumiu
Estava na China e voltou pro Brasil
Mas se bobear algum militar
Vai derrubar esse João Goulart

(duas vezes) A CIA estava de olho em nós
Pega os comunistas e manda para o xilindró
Torturam todo mundo e o sistema foi mantido
Ah, é capitalismo!
Ah é capitalismo!

Atenção para o que eu vou te falar
Da Ditadura Militar
Democracia vai acabar
Quando o general governar

A tortura vai ser liberada
Seu advogado vai ser espancado
Pau de arara sofre na cadeira
Você vai usar paletó de madeira

Foram anos de repressão
Sem liberdade de expressão
A imprensa era censurada
E a Ditadura legalizada

Proteger América Latina
Sair do Chile e da Argentina
Aqui era diferente
Derruba o Presidente

(duas vezes) A CIA estava de olho em nós
Pega os comunistas e manda para o xilindró
Torturam todo mundo e o sistema foi mantido
Ah, é capitalismo!
Ah é capitalismo!

A diferença entre a vivência de compor uma música, sobretudo no que diz respeito à escultura da letra, com os alunos e a utilizar produções já gravadas é que, no segundo caso, os discentes, aprenderam durante todo o processo.

Com a atividade pudemos exercitar o que recomenda Paulo Freire (1979, p. 104) quando critica o comportamento geral dos professores: “trabalhamos [os docentes] sobre o educando, não trabalhamos com ele [...] não lhe propiciamos meios para pensar o autêntico, porque [os alunos] recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda”. E adverte o autor que educar deve se basear na ação conjunta e criativa entre todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, registramos a criação coletiva da música.

Um dado relevante da experiência com a confecção de músicas independentemente do conteúdo de História para o qual apresentamos a proposta da atividade, os alunos do ensino fundamental 2 sempre se interessaram, dando várias ideias, opinando e refletindo sobre a atividade e fazendo e refazendo os procedimentos antes planejados.

É importante ressaltar que, conforme afirmaram Batista e Almeida (2014) a música é, num primeiro momento, apenas fonte de informação. O seu aproveitamento como recurso didático que produza um conhecimento efetivo por parte dos alunos, depende do desenvolvimento das habilidades críticas e interpretativas dos mesmos, afinal, “são os sujeitos, através das suas vivências prévias e da subjetividade, que atribuem significado às informações, problematizando-as ou não” (BATISTA; ALMEIDA, 2014, p. 170).

Outro aspecto positivo da utilização da música foi a aproximação entre supervisora e bolsista dos jovens do nono ano da escola pública.

Aproximar o ensino de História do cotidiano discente é necessidade reconhecida pelos profissionais de educação. Aprender História construindo narrativas é fazê-lo na medida em que refletimos sobre nossas experiências do cotidiano. Ora, se ninguém imagina sem recorrer ao que já conhece, parece-nos claro que o discente do ensino fundamental 2, para criar as histórias em quadrinhos, aproveita acontecimentos de seu dia a

dia: como consequência dessa dialética do conhecimento temos a crítica e a assimilação do conteúdo.

O conhecimento crítico da História, segundo David (2001, p.73) implica que o aluno reflita sobre suas experiências de vida, o que resulta na “historicização do cotidiano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a música no ensino fundamental durante o desenvolvimento do subprojeto de História do PIBID/UNESP – Campus de Franca foi extremamente relevante. A música, que anteriormente não estava pensada como metodologia para o subprojeto, acabou fomentando estudos, reflexões e laboratório didático-pedagógico para supervisores, bolsistas e coordenadores.

Pensar fundamentos teórico-metodológicos para uma estratégia simples, o desenvolvimento de histórias em quadrinhos, resultou na aproximação de vários conteúdos programáticos da História à realidade dos discentes da escola pública, inclusive de temas antes considerados desinteressantes pelos alunos.

Assim, o primeiro resultado, e o mais óbvio, foi a instrumentalização teórica de uma prática utilizada, muitas vezes, apenas como decorativa no ensino da História. Mais do que isso, aprendemos a aprender com o cotidiano da prática educacional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, B. N.; ALMEIDA, F. C. Construindo competências em Geografia e História utilizando músicas na sala de aula. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22 n.1, 2014. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4412/3290>>

DAVID, M. C. *Mudanças e resistências que permeiam o processo de Ensino-Aprendizagem em História*. Franca: UNESP, 2001.

FONSECA, S. G. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas: Papirus, 2013.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

- LE GOFF, J. *A história nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MAFFIOLETTI, A. *Práticas musicais na escola infantil*. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123 a 134.
- NAPOLITANO, M. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, C. B. (Org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: história (2014-2017)*. 2014.
- _____. Secretaria da Educação. *Curriculo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. FINI, M. I. (Coord. Geral); MICELI, P. (Coord. Área). São Paulo, 2012).
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SEKEFF, M. L. *Da música seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- SILVA, E. M. H.; MENDES, M. C. F. Educação e Pesquisa: a música como suporte pedagógico na disciplina de história na Escola Estadual Paulo Pinheiro de Viveiroa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em <histed.unicamp.br>

REFERÊNCIA CONSULTADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. *Projeto Político Pedagógico – Curso de História*. Franca: UNESP, 2012.

DESMITIFICANDO MITOS E
DESNATURALIZANDO AS RELAÇÕES SOCIAIS:
TRABALHANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO AMBIENTE ESCOLAR

Marcelo Augusto Totti

Simone da Conceição Silva

Letícia Lima de Souza

Richard Vambasters Camargo Cruz

Lanna Ramos¹

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido pelo PIBID-subgrupo Ciências Sociais da UNESP de Marília, em uma escola da zona sul da cidade de Marília, suscitou inúmeros interesses e procurou atender uma demanda crescente da escola: a discussão sobre as questões étnico-raciais. Localizada em uma zona periférica, tal demanda apareceu de modo crescente e de forma um tanto estereotipada e fetichizada, as identificações trazidas pelos alunos

¹ Esse trabalho contou com a valorosa participação da bolsista Beatriz Ângelo Moraes, que infelizmente por motivos do número de autores não pode ter nome elencado entre eles.

eram mediadas pelos padrões de beleza e consumo veiculados pelos meios de comunicações.

Diante dessa questão, o grupo procurou uma abordagem a partir dos *Cadernos do Professor e aluno* da Secretaria Estadual de Educação, na qual, por sua vez, a temática não é tratada com a devida importância. Assim, com o intuito de aprofundar as discussões na sala de aula a respeito das desigualdades sociais no Brasil, tendo como eixo central as questões étnico-raciais, partimos de um levantamento de dados empíricos, reelaborados com estudos a fim de apreender o conhecimento dos estudantes sobre a questão das raças, submetendo-os a um questionário para avaliar suas informações sobre o tema.

O questionário versou sobre 10 questões² referentes à identidade, preconceito de cor e raça, conhecimento de datas históricas alusivas ao papel do negro enquanto sujeito político-social e representação dele nos meios de comunicação. Após essa primeira apreensão, realizamos algumas atividades sobre a temática, que procuravam trazê-la próxima da realidade sociocultural do estudante, chegando ao seu ponto crucial com a Semana da Consciência da Negra na escola.

Depois de vencida essa etapa, com o desenvolvimento das atividades em sala de aula e na semana da consciência da negra, retomamos a aplicação do questionário, que trouxe dados relevantes para entendermos de forma significativa a aplicação dos conceitos e o processo de desnaturalização das relações sociais, em especial, sobre a representação do negro nos meios de comunicação; na primeira aplicação do questionário poucos estudantes se declararam negros, após o desenvolvimento das atividades e do segundo questionário, 10% se autodeclararam negros, a própria apreensão histórica da consciência, que na primeira resposta com apenas 32,7%, já no segundo questionário o índice de acerto aumentou consideravelmente para 72,22%, o que denota uma apreensão dos conteúdos e da discussão ocasionada pelas atividades.

² Seleccionamos as questões mais significativas devido ao espaço destinado ao artigo.

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Para entender melhor, utilizamos como parâmetro inicial a pesquisa da antropóloga Lilian Schwarz, que demonstrava que 98% das pessoas entrevistadas não se consideram preconceituosas, mas 99% diz conhecer alguém preconceituoso. Esse dado trazido pela autora demonstra que ainda persiste no Brasil um preconceito velado e não identificado na estrutura e nas relações sociais. Assim, procuramos desenvolver leituras a partir dos clássicos da sociologia brasileira como Fernandes (2008) e Costa (1999) para entender como se transfigura esse tipo de racismo na estrutura social brasileira.

A primeira questão que surgiu ao grupo é a disseminação da tese, ainda persistente, de uma suposta “democracia racial” no Brasil. Essa tese difundida por Gilberto Freyre (2006)³ ganhou ressonância na sociedade brasileira, não há que se negar, que sua tese centrada na escola culturalista combate de forma veemente e contribui de maneira significativa para romper com o higienismo, racismo e outras vertentes que consideravam a mistura de raças como algo de degeneração e enfraquecimento da raça.

A ideia defendida por Freyre era que o intercuro sexual promovido pelo branco português, em convivência íntima no primeiro momento com o índio e posteriormente com a escrava negra, possibilitou uma miscigenação racial, essa miscigenação teve um caráter cultural de adaptação, mobilidade e miscibilidade por parte do branco português, angariando vários elementos da cultura indígena e negra nas formas de alimentação, hábitos, sociabilidade e cultura.

A questão é que tal tese fora disseminada a entender que a miscigenação, nos termos defendido por Freyre, levaria a uma “democracia racial”, pois não ocorreu uma imposição de padrões culturais ou sobreposição de uma cultura a outra, tese um tanto polêmica, mas que teve grande impacto nos círculos intelectuais no Brasil e possivelmente fora do país, exemplo dessa premissa foi o convite feito pela UNESCO a Roger Bastide⁴ para realizar um estudo sobre a questão da democracia racial no Brasil. Ao

³ Não há referências explícitas no texto de Freyre sobre essa questão, ao que parece que tal jargão fora difundido por leitores e intérpretes de sua obra.

⁴ Roger Bastide fora professor de sociologia da Universidade de São Paulo, integrante da chamada missão francesa, seus estudos versaram sobre a questão da cultura afrodescendente e das religiões de origem africana.

aceitar a realização do estudo, Roger Bastide convida Florestan Fernandes para integrar sua equipe e dirigir os estudos. Em um primeiro momento, Florestan é reticente ao convite, mas posteriormente aceita e o estudo realiza a pesquisa que fora denominada de *Branços e Negros em São Paulo*.

Neste estudo, Florestan realiza uma larga pesquisa empírica com inúmeros dados das denominadas “casas família” da cidade de São Paulo, através de cartazes sobre a oferta de empregos localizou o racismo implícito na elite paulista, com dizeres como: “precisa-se de empregadas ‘menos de cor’”, Florestan localiza o cerne do preconceito racial no Brasil e na cidade de São Paulo, um preconceito de cor, muito mais nefasto, pois está identificado na estrutural social, o que contrariava as teses da UNESCO de uma democracia racial.

Esse estudo possibilitou a Florestan aprofundar suas pesquisas sobre a questão racial e o livro *A integração do negro na sociedade de classes*, fruto do concurso de professor titular, teve o intuito de desmistificar justamente a ideia “democracia racial” no Brasil. O sociólogo faz uma análise histórico-sociológica de diversos dados sobre a população negra em São Paulo, retomando a questão da abolição da escravatura, que apenas libertou os negros oficialmente, mas não concedeu a essa população nenhuma prerrogativa legal, que na prática levou os negros à situação de discriminação e submissão e os inseriu em uma condição de trabalho escravo “clandestino”.

Relegando a população negra ao segundo plano, a República ainda importou a mão-de-obra europeia, o que ocasionou uma concorrência desleal, em virtude de o trabalhador imigrante estar afeito ao trabalho livre, em detrimento do recém-liberto trabalhador negro. A população negra foi lançada a sua própria sorte, sem condições de competição com a mão-de-obra branca europeia e sem nenhuma garantia de transição ao trabalho livre, coube ao negro integrar-se via exército industrial de reserva e uma condição de lumpemproletariado.

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p.28)

Florestan aponta fatores históricos e sociais que foram entraves à assimilação do negro à ordem social competitiva. A falta de mão-de-obra em algumas regiões favoreceu a incorporação do negro que se manteve trabalhando como assalariado, por outro lado, em outras regiões onde a mão-de-obra era um pouco mais abundante, os negros foram substituídos pelos imigrantes e os grandes proprietários não coadunavam com a posição de não aceitação deles para determinadas condições laborais, isso era entendido como ofensa e gerou ressentimentos terríveis por parte desse grupo social.

Esses fatores foram determinantes para uma mudança demográfica no Estado de São Paulo, sendo que em 1890, dois anos após a lei áurea, 63% da população era branca, sendo que desse grupo mais da metade eram dos chamados estrangeiros, esse contingente representava 5 vezes a população negra e mulata. Diante desse quadro, não restava aos negros grandes alternativas:

Diante do negro e do mulato se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou se abater penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre” (FERNANDES, 2008, p. 44).

Como se vê, Florestan traz dados históricos e estatísticos acerca do período histórico da abolição da escravatura e destaca a não inserção do negro na nova ordem social, a sociedade dividida em classes não incorporou o negro dentro do mercado de trabalho e relegou ao segundo plano, criando uma falsa ideia de democracia racial.

Emilia Viotti da Costa (1999) é outra autora que discute de modo crítico a visão da democracia racial, sua crítica centra-se em uma visão idílica de Gilberto Freyre, que disseminou uma versão na sociologia de que as diferenças no Brasil estão muito mais relacionadas com as questões sociais, do que propriamente represente preconceito de cor ou raça, nesta interpretação: “os negros brasileiros desfrutavam mobilidade social e oportunidades de expressão cultural” (1999, p. 365).

O mito da democracia racial apareceria como uma tentativa de apaziguar conflitos e amenizar as teses racistas vindas da Europa, que procuravam justificar uma suposta “superioridade” da população branca em relação aos negros e mulatos em virtude da cor de pele, de uma ideologia de branqueamento, nada mais salutar a ideia de que o “Brasil superaria seus problemas raciais, sua inferioridade, através da miscigenação” (COSTA, 1999, p. 371). Esse processo também aconteceria de forma semelhante nos Estados Unidos, porém com o mito dos *self-made man*⁵. Para contrastar o mito, a autora recorre a dados estatísticos, nos anos de 1950, sobre a inserção do negro no ambiente escolar:

Classificavam cerca de 60% da população total como tecnicamente branca, cerca de 25% como mulata e 11% como negra. Mas as estatísticas referentes ao atendimento escolar de nível primário revelavam uma distribuição dramaticamente diversa. Apenas 10% dos alunos eram mulatos e somente 4% negros. E nos estabelecimentos de nível secundário e superior o número de mulatos e negros era ainda menor. Somente 4% dos estudantes das escolas secundárias eram mulatos e menos de 1% eram negros. Nas universidades, apenas 2% eram mulatos, e somente cerca de um quarto de 1% eram negros. (COSTA, 1999, p. 369).

Conforme o funil do sistema educacional se aprofundava, maior era a exclusão da população negra chegando ao absurdo de menos de um quarto de 1% da população negra frequentar Universidade nos anos 1950. Neste caso, com a perspectiva de desmitificar e desnaturalizar as relações sociais é que propomos uma atividade com uma sequência didática, que levasse o estudante ao entendimento dos conceitos e de um melhor processo de aprendizagem de modo crítico, consciente e autônomo.

EMBASAMENTO TEÓRICO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades do grupo são pautadas pelos referenciais teóricos Willis (1991) e Fernandes (1958). Paul Willis em seu texto *Aprendendo a ser trabalhador*, oferece-nos uma importante pesquisa etnográfica que se tornou clássica dos estudos culturais em educação. A partir dessa, apresen-

⁵ O mito do *self-made man*, em linhas gerais, defende a ideia de que se trabalhando duro é possível obter quaisquer conquistas

ta uma extensa pesquisa etnográfica com jovens brancos do sexo masculino oriundos da classe trabalhadora inglesa. O autor contraria as teses reprodutivistas no período, de que a escola é mero instrumento da elite. O sociólogo inglês destaca que a escola não é sinônimo de dominação de classe, que nas sociedades contemporâneas tais processos são realizados por lutas permanentes. Pode-se assim dizer, que a classe operária tem uma cultura que se contrapõe à vigente, servindo como uma espécie de resistência escolar.

O que podemos perceber nesse trabalho é que há um desenvolvimento de uma teoria mais geral das formas culturais e seu papel na reprodução social, ou seja, um papel na manutenção das condições de produção material no modo capitalista. Para a compreensão do alcance de seus objetivos, Willis adverte contra uma compreensão “reducionista” ou puramente “materialista” do nível cultural, desse modo, o sociólogo inglês vai tecendo suas críticas ao reprodutivismo que carrega pesos de construções ideológicas inscritos e traduzidos numa racionalidade técnica.

A etnografia realizada revela a força da cultura operária, que prossegue numa complexa e intensa relação de diferenciação/integração aos valores e ideias da escola e da sociedade capitalista. Mostra, assim, que há muitas rupturas, distâncias, antagonismos, lutas profundas e uma lógica subversiva real no interior e por trás dos processos culturais da reprodução, os quais lutam por resultados diferentes daqueles que no momento satisfazem o sistema. (MAIA, et al., 2000, p. 212)

Por assim dizer, nenhuma das duas maneiras de compreender o nível cultural deve sobressair à outra, pois, para obter êxito, seria necessário que o estudo em questão tenha por princípio buscar compreender a cultura dos agentes em foco, de forma a entender as influências das estruturas que esses sujeitos sofrem, e que, por sua vez, carregam conceitos sobre o poder simbólico de sua vivência, sendo mediador do humano e do cultural.

Não menos importantes são os apontamentos de Florestan Fernandes, ao defender a introdução do ensino de sociologia nos anos 1950, que salientava sua importância em remodelação e inovação do ensino secundário: “alterando-se as condições atuais do sistema, em sua estrutura, em seu funcionamento e na mentalidade pedagógica dominante” (FERNANDES, 1955, p. 104). A disciplina de sociologia teria uma perspectiva de mudança da estrutura do ensino, mas ela não era mero ele-

mento de mudança em si, seriam necessárias modificações profundas: “a Sociologia seria um elemento inovador, desde que as técnicas pedagógicas fossem modificadas” (MACHADO; TOTTI; 2013, p. 147).

Para o sociólogo uspiano, a sociedade passava por um processo de transformação social, enquanto a educação estava presa às amarras do passado, acarretando um divórcio entre ensino e condições sociais de existência, esse seria o grande dilema educacional brasileiro: a evolução do regime democrático e a incapacidade da escola cumprir as funções mínimas de socialização. Diante desse quadro, Florestan propunha mudanças de ordem estrutural e práticas, passando pela formação de professores, remodelação das escolas como unidade de trabalho didático e parte de um sistema comunitário. Para isso, é necessária uma atuação política do professor e compreensão da realidade sociocultural dos estudantes:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989, p. 165).

Baseado nos referenciais acima, montamos uma sequência didática que teve como premissa adaptar o conhecimento científico à realidade sociocultural dos estudantes. Esse processo não é simples, visto que os conhecimentos sociológicos aparentemente abstratos se distanciam da realidade concreta, o que na realidade pode não se configurar como algo tangível. Como tais conceitos discutidos e elaborados pela sociologia são densos e requerem reflexão teórica, que apenas em duas aulas no ensino pode se tornar inexecutável. Diante dessas questões, a nossa sequência passa por um processo de elaboração, que vai do senso comum até apreensão dos conceitos por parte dos estudantes, ao qual passamos a relatar:

- **Conhecimento do senso comum e da realidade sociocultural dos estudantes:** a ideia nessa primeira etapa foi procurar compreender o conhecimento que o estudante tinha sobre determinado tema e/ou conceito. Isso pôde ser verificado através de questionários, aula dialogada, sempre procurando

dar voz aos estudantes e buscar obter ao máximo o conhecimento que eles tinham sobre determinado tema e/ou conceito proposto. Essa primeira etapa foi crucial para o restante do trabalho, pois através do entendimento que o estudante possuía sobre o conceito e tema trabalhado, torna-se possível montar os próximos passos da atividade.

- **Atividades com vídeos e imagens:** A fase seguinte consistia em uma primeira aproximação do conceito à realidade dos estudantes, assim, após verificado o conhecimento do estudante com a utilização de imagens e vídeos que trouxessem significado para sua realidade, ela foi contrastada com os conhecimentos sociológicos, possibilitando um olhar inicial de desnaturalização da realidade. Vale destacar, que o supervisor e os bolsistas PIBID participam ativamente desse processo colocando conceitos e dando cientificidade a discussão.
- **Atividade com texto didático:** Posteriormente o momento foi de apreensão dos conceitos com o texto didático. Nesse caso, o texto didático foi elaborado pelos bolsistas PIBID, supervisor e coordenador e foi realizada a leitura em voz alta nasala de aula, tendo pausas em cada parágrafo para discussão e explicação dos conceitos. Os conceitos são definidos e descritos no texto à luz da discussão ocorrida na sala de aula, para alcançar êxito na atividade esse procedimento é fundamental, pois se a escolha se pautar por algum texto de livro didático, os elementos contidos nele, podem se distanciar da realidade do estudante e não ter sentido e significado. Por isso é fundamental a feitura dos textos pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
- **Avaliação:** A avaliação da atividade teve por objetivo compreender o alcance conceitual que o estudante conseguiu adquirir, a elaboração de um texto livre sobre o tema ou de um glossário, ou mesmo o questionário que utilizamos nesta atividade, fizeram parte desse rol de avaliação, que também pode ser feita através de aula dirigida com debates sobre o tema.

A partir dessa sequência didática foi possível traduzir os conceitos densos do conhecimento sociológico ao horizonte cultural dos estudantes do ensino médio, valendo-se do estudo Willis (1991) que reconhece a existência de uma contracultura escolar, mas que ao mesmo tempo nega e reafirma valores de sua condição de classe, ao conhecer essa contracultura escolar tentamos estabelecer um diálogo aberto e partir desse horizonte e ao invés de se transformar em uma negação/afirmação, a ideia é de transformação no processo de mudança de sua condição social.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E RESULTADOS

Seguindo os passos da sequência didática, elaboramos um questionário⁶ para observar o nível de conhecimento dos estudantes sobre a questão étnico-racial, a identidade de raça e cor, conhecimento sobre o dia da consciência negra, a questão se o negro era bem representado nos meios de comunicação. A seguir detalhamos os resultados sobre a identidade cor: autodeclararam-se pardos **60%**; brancos **30%**; amarelos **1,5%**; preto **0,5%**; e não se identificaram **18%**. Sobre o dia da consciência negra: **63,5%** não sabiam por que se comemorava essa data, ainda dos **32,7%** que afirmavam conhecer as razões da comemoração dessa data, apenas **35%** acertaram a resposta. Referente à representação dos negros nos meios de comunicação **57%** achava que o negro não é bem representado.

Assim, através do questionário, conseguimos obter uma noção do conhecimento dos estudantes e observamos que havia um total desconhecimento sobre a questão do negro e de suas lutas históricas, para sanar esse déficit, escolhemos alguns aspectos históricos na atividade como preparativo para a semana da consciência negra. A primeira atividade que o grupo realizou foi sobre Classe social e a questão étnico-racial no Brasil, o objetivo foi aprofundar a discussão sobre as desigualdades sociais no Brasil tendo como eixo a questão étnico-racial, articulada com a atualidade de questões históricas sobre o racismo.

Utilizamos a figura de Machado de Assis e o relato de José Veríssimo quando do seu falecimento, Veríssimo escreve um artigo para

⁶ O questionário e as análises dos dados não se utilizaram de métodos e técnicas estatísticas, o questionário foi um instrumento de balizamento do conhecimento dos estudantes para fins da atividade proposta.

o jornal referindo-se a Machado como mulato. Nessa descrição, Veríssimo havia quebrado uma convenção social e Joaquim Nabuco, mesmo sendo abolicionista, recomendou a Veríssimo retirar essa palavra do artigo, pois todos sabiam que “Machado era um mulato, mas reconhecer seria uma gaffe, uma ofensa a Machado” (COSTA, 1999, p. 377). Essa história é reveladora das tensões sociais e dos processos de acomodação característicos da sociedade brasileira, evidente que além de reveladora é enigmática de um processo de branqueamento por parte da elite brasileira, que sempre teve negros e mulatos, como Machado, mas os aceita dentro de determinados limites de acomodação. A partir dessa história, problematizamos com slides por meio de imagens, textos, vídeos e gráficos, a atualização histórica da situação do negro no Brasil.

Figura 1 - As diferentes representações de Machado de Assis e a tentativa de branqueamento da sociedade Brasileira



Após a apresentação dos slides e a problematização das ideias de branqueamento, fizemos a leitura do texto didático, elaborado pelo grupo, sobre a questão racial:

A questão racial no Brasil

*A formação da sociedade brasileira é marcada pelo processo de **miscigenação**, que inicialmente se desenvolveu pelo encontro de indígenas, o branco português e o negro africano. Esse processo não ocorreu de forma harmoniosa, pelo contrário, pois através do processo de escravidão, primeiro do índio e depois do negro, os colonizadores portugueses dominaram o território que*

hoje compreende o Brasil. Assim, esse processo de dominação para extração dos recursos naturais e exploração da força de trabalho perdurou por séculos, sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão.

Entre os fatores que desencadearam a abolição da escravidão, podemos citar: a pressão externa da Inglaterra, que estava em pleno processo de industrialização e via no trabalho assalariado a possibilidade de aumentar o mercado consumidor para seus produtos; a pressão dos movimentos abolicionistas; a resistência dos negros que fugiam da opressão senhorial, e organizavam-se nos Quilombos¹. Além desses fatores, o preço dos escravos que aumentou sensivelmente com a promulgação, em 1850, da lei Eusébio de Queiroz, que proibia a comercialização de escravos no Brasil, que igualou o custo de manutenção do escravo ao do trabalhador livre.

¹ Os **quilombos** constituíram-se em locais de refúgio dos escravos africanos e afrodescendentes em todo o continente americano. Os escravos fugiam das fazendas entre os séculos XVI e XIX, e se abrigavam nos quilombos para se defenderem da escravidão e resgatarem os laços de família perdidos com a escravização. Neles, existiam manifestações religiosas e lúdicas, como a música e a dança. O mais famoso deles na história do Brasil foi o de Palmares. Denominam-se “quilombolas” os habitantes dos quilombos. Atualmente, as comunidades quilombolas passam por um processo de reconhecimento legal de sua existência por parte dos governos nacionais e das organizações internacionais.

A abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, ocorreu em virtude de diversos fatores econômicos, políticos e sociais. Logo após a abolição, os negros se viram numa condição de liberdade sem qualquer auxílio ou ajuda, e sem que sua força de trabalho fosse incorporada aos novos processos de trabalho. Isso colocou a população negra em condições desiguais em relação aos brancos. A condição de desigualdade, na qual os negros recém-libertos não foram incluídos nos novos processos de trabalho, pode ser considerada o primeiro impeditivo para que os negros pudessem se desenvolver econômica, política e socialmente.

Em outras palavras, embora os negros tenham conquistado a liberdade, se livrando do jugo da escravidão, esta liberdade não lhes garantiu condições efetivas para seu pleno desenvolvimento, tendo sido abandonados à própria sorte.

Apesar dessa constatação histórica, não é raro observarmos nas ruas, nos bairros, as pessoas dizerem que não há racismo no Brasil, que as oportunidades

*entre brancos e negros são iguais e que vivemos em uma democracia racial. Essa ideia foi disseminada pelo antropólogo **Gilberto Freyre**, que argumenta que as distâncias sociais no Brasil são resultados das diferenças de classes, bem mais que o preconceito de raça ou de cor.*

*Essa tese ganhou tal notoriedade, que a própria Unesco, nos anos 1940, chegou a encomendar uma pesquisa ao sociólogo da USP (Universidade de São Paulo) Roger Bastide para que demonstrasse como se configurava a democracia racial no Brasil. Para realizar tal pesquisa, Roger Bastide convidou outro sociólogo, **Florestan Fernandes**, após intenso trabalho de pesquisa em que coletaram informação de jornais e entrevistas, os sociólogos demonstraram que no Brasil existe um preconceito de cor e isso se manifesta nas relações cotidianas que buscam afirmar uma suposta “superioridade” do branco em relação ao negro, o que pode ser observado por meio de piadas, como: “Negro, quando suja na entrada, suja na saída”, você é “negro de alma branca” “negro não fala, resmungá”.*

A manifestação do racismo por meio de piadas além de perverso, demonstra que da o racismo faz parte própria estrutura da sociedade brasileira. Neste sentido, na sociedade brasileira para que o negro consiga mobilidade social, ele tem que superar duas barreiras, uma material, de ascensão econômica e outra de aceitação social.

Conforme vimos na aula passada, a pesquisa da antropóloga Lilian Schwarz demonstrou que 98% das pessoas entrevistadas não se consideram preconceituosas, mas 99% diz conhecer alguém preconceituoso. Esses dados revelam que a democracia racial é um mito e o racismo no Brasil é velado, ainda retomando os dados da aula passada, vimos pelos dados do IBGE que os negros estão em condições sempre inferiores comparados aos brancos, seja pelo rendimento menor, escolaridade, denotando que o racismo além de caráter moral, se desdobra fortemente em nossa estrutura social.

Todos esses fatores demonstram o quanto o racismo está infiltrado em diversos âmbitos da sociedade, não deixando de lado inclusive padrões de beleza, que tem como referência traços brancos/europeus: cabelos lisos e claros, traços faciais finos e magreza. Dessa forma, os traços afros acabem sendo colocados de lado ou amoldados pelos padrões brancos/europeus. Nessa tentativa de se encaixar, muitos negros negam sua identidade, afirmando padrões e costumes que pouco ou nada tem em comum com suas origens africanas.

Mas o que poucos sabem é que no Brasil existe um padrão de beleza corporal ideal (imaginário) e real. O padrão de beleza ideal idealizado pela indústria cosmética é o branco europeu, enquanto o real é negro e mestiço; o que reforça esse padrão de beleza ideal racista é a falta de representatividade da identidade negra na mídia e na própria sociedade.

Portanto, conhecer a própria história e cultura negra, valorizar sua identidade são meios de resistência em frente ao sistema opressor e racista.

Após a discussão, realizamos a preparação para a semana da consciência negra com os estudantes das primeiras séries do Ensino Médio, a ideia era organiza-lós para oferecer oficinas sobre as bonecas Abayomi e realizarem uma exposição durante a semana da Consciência Negra. Primeiramente recuperamos a história das bonecas Abayomi, que surgiram na diáspora dos negros ao Brasil durante o tráfico negreiro, onde as crianças desesperadas ao verem a dor e o sofrimento enfrentado nos navios de seus pais e parentes choravam e suas mães, para acalentá-las, rasgavam tiras de suas saias para que as crianças pudessem se distrair em meio ao caos que se encontravam.

As Abayomi são bonecas pretas de diversos tamanhos, que podem ser produzidas com tecidos ou cordinhas com amarrações, sem costura alguma. As bonecas são amuletos que representaram proteção, acalento e têm conteúdo simbólico singular, sem contar que demonstram o poder feminino e as formas de resistências das mães negras.

Figura 2 - Figura das abayomi



Fonte: Arquivo dos Autores

Na semana da Consciência Negra, uma sala foi decorada com cartazes que continham informações sobre o continente africano, suas curiosidades e dados. Com fundo de músicas raízes africanas, que representassem a figura do negro. A participação foi intensa de toda a escola, estudantes de outras salas se sentavam em uma mesa e os alunos oficinairos explicavam a história e a importância da boneca e ensinava-os como confeccioná-las.

Através da oficina, notamos um ganho qualitativo em termos de aquisição do conhecimento e desmitificação das relações sociais nos estudantes como maior apreensão do conteúdo. Essa percepção foi verificada através de um segundo questionário, que fora aplicado logo após as atividades em sala de aula e da semana da consciência negra.

O questionário tinha praticamente as mesmas questões do anterior e os seus resultados demonstraram uma melhora significativa. No que se refere à questão da identidade de cor, aqueles que se identificavam como brancos foram **27,5%**; pardos **40%**; amarelos **15%**; pretos **10%** e indígenas **7,5%**. Com relação ao conhecimento e significado do dia 20 de Novembro demonstraram um de acerto em **72,5%** na resposta. Outro dado substancial foi relacionado ao preconceito racial, perguntamos se eles compreendiam que o negro era bem representado nos meios de comunicação, as respostas denotaram que **75%** acreditam que o negro não é bem representado nos meios de comunicação.

Através do desenvolvimento do trabalho do PIBID, notamos um ganho qualitativo em termos de aquisição do conhecimento e desmitificação das relações sociais pelos estudantes, a própria construção da identidade é verificada em uma mudança expressiva na autodeclaração dos jovens como identificação preta, que antes era mencionada timidamente, além do negro teve o aumento de autodeclarações indígenas e amarelas. Mediante a elaboração do contexto histórico e as contribuições específicas do método sociológico, buscou-se aproximar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula do contexto social na qual os alunos estão inseridos, conseguindo não apenas uma apropriação do conteúdo, como também, uma mudança significativa sobre si, o olhar do próprio jovem enquanto sujeito da sociedade e seu papel social.

Os processos que interagem com as penetrações das estruturas externas e relações básicas são apreendidos como relações simbólicas e produzem um campo cultural, assim, mesmo que simbolicamente observamos um ganho significativo na altivez e valorização de suas raízes e identidades dos jovens da escola José Alfredo em Marília. Interessante notar que no estudo etnográfico de Willis (1991), ele denomina o processo de contracultura escolar como forma de resistência, mas destaca suas “limitações”, pois as decisões de vida dos jovens ao negar o percurso escolar são direcionadas para reproduzir e não para transformar as relações sociais existentes.

Diante do que denomina-se a crise na educação, devido ao avanço dos modelos progressivistas, em que há uma notável falta de opinião dos professores envolvidos e completa ausência de julgamento dos estudantes, Willis (1991, p.228) propõe entre inúmeras medidas: “usar mais práticas coletivas, discussões e projetos em grupo, para desvelar e examinar esses mapeamentos culturais do trabalho”, tais elementos foram norteadores das atividades do grupo PIBID/Ciências Sociais na escola José Alfredo, possibilitando determinado grau de êxito nas atividades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto escolar tem sido significativo em trazer para o interior da escola experiências de atividades bem sucedidas. Pode-se dizer que o principal resultado dessas atividades têm sido o maior envolvimento dos estudantes, destacando-se a referência aos *jovens protagonistas*, como atesta a atividade realizada durante a Semana da Consciência Negra, na qual os próprios estudantes ofereceram oficinas de confecção de bonecas Abayomi para os demais colegas da escola. Tal atividade demonstra que, além do crescimento intelectual dos estudantes diretamente envolvidos no projeto, constrói-se uma referência positiva de protagonismo juvenil entre todos os participantes da atividade, uma vez que, são seus próprios pares a lhes demonstrarem tal possibilidade de exercício dos conhecimentos escolares.

Em sala de aula, o envolvimento dos estudantes com o projeto foi significativo no seguinte aspecto: a valorização do conhecimento escolar.

Por meio de atividades dinâmicas e sistematicamente planejadas, respaldadas no Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi possível desenvolver os conteúdos escolares envolvendo de maneira significativa os estudantes de todas as turmas nas quais o projeto esteve diretamente atrelado. O resultado de tal envolvimento pode ser mensurado por meio do conjunto das atividades nas quais houve progressiva participação dos estudantes durante as aulas.

REFERÊNCIAS

- COSTA, E. V. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- FERNANDES, F. *A etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Anhembi, 1958.
- _____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.
- _____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. Ensaios de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2008. Volume 1.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- MACHADO, V.; TOTTI, M. A. Do debate acerca da implantação da disciplina de Sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais. In: SILVA, L. F.; DIAS, M. S.; MANZONI, R. M. *Cadernos de docência na educação básica II*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- MAIA, D.; FRESHSE, E.; SANTOS, L. A.; GOMES, N. L. Contextualizando a obra. *Revista Mediações*, v. 5, n. 2, p. 211-231, jul./dez. 2000.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PIBID FILOSOFIA: POSSIBILIDADES
DO FILOSOFAR NO CONTEXTO DO
ENSINO DE FILOSOFIA

Vandei Pinto da Silva
Rodrigo Pelloso Gelamo
Orion Ferreira Lima
Amanda Veloso Garcia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PIBID DE FILOSOFIA

O problema da formação de professores no Brasil se intensificou no período histórico em que a educação das massas foi colocada em pauta. Até a primeira metade do século XX não havia a obrigatoriedade de oferta de educação elementar para todos e a formação escolarizada era dirigida majoritariamente por instituições confessionais privadas destinadas a atender os filhos das classes privilegiadas da população.

No caso da Filosofia, apesar da importância que nós, formados em filosofia, damos a ela em seu papel na formação dos indivíduos, ela nunca foi disciplina constante no currículo do ensino. O estudo e a análise da legislação desde a época do império, com a publicação da *Carta Régia* de

5 de abril de 1811¹ até a Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008², demonstram as várias entradas e saídas da filosofia do currículo.

Talvez essas várias entradas e saídas, ou seja, a inconstância na filosofia como matéria obrigatória do ensino e o fato de que esta disciplina receba, no decurso da história das políticas educacionais brasileiras, um tratamento distinto daquele concedido às demais disciplinas que permearam a formação escolar básica dos brasileiros, influenciem na sua consolidação no contexto atual. Tal tratamento salvaguardou à Filosofia um horizonte de inconstâncias, tangenciado por certa tibieza face à imprescindibilidade da instrução filosófica, o que resultou em seu afastamento dos currículos formais por muitos anos e por inúmeras vezes. Embora, muitos decretos advogassem a favor da necessidade de conhecimentos de cunho filosófico para o ingresso posterior em outro nível de formação, ainda assim, no âmbito do ensino em nível fundamental e médio a potência da formação filosófica foi atenuada com o passar dos anos. Ao cabo, o resultado deste processo histórico determinou também a escassez de uma tradição de pensamento filosófico acerca do Ensino de Filosofia no Brasil, da qual decorre, na atualidade, a pálida fundamentação filosófica que recebem as diretrizes curriculares em voga e a carência de uma tradição que pense os problemas relacionados a esse ensino.

Se olharmos para a história mais recente, a partir da década de 1960, por força das políticas econômicas que requeriam trabalhadores aptos a atuarem na indústria, comércio e seus reflexos, se intensificaram os programas de formação escolar de trabalhadores adultos e também de todas as crianças. Evidentemente, não havia professores formados para o atendimento à demanda criada. As chamadas Escolas Normais, dirigidas à formação de professoras alfabetizadoras buscaram cumprir essa demanda e os professores com licenciatura (curta ou plena) para atuarem na formação de estudantes do então ginásial e do colegial foram formados em faculdades e algumas universidades. O crescimento populacional e o aumento da oferta de vagas gerou também a necessidade de formação de maior número de professores.

¹ Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-39783-5-abril-1811-570600-publicacaooriginal-93726-pe.html>

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>

Vale destacar que, neste contexto, em que pese a existência de grande número de professores de Filosofia formados, sobretudo em faculdades religiosas, a filosofia fora extinta da matriz curricular, pois no projeto de formação técnica para o trabalho então vigente e consolidado pela lei n. 5692/71, a formação filosófica era tida como desnecessária.

Por outro lado, a ideologia do Regime Militar, disseminada para a própria sustentação do Regime, preconizava a formação de cidadãos reverenciadores da autoridade dos governantes gerais, reverência essa que deveria ser inculcada como se fosse atitude cívica. A propaganda oficial do Estado, a repressão e a escola, principalmente por meio das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil deviam cumprir o papel de implementar a ideologia militar. A disciplina de Filosofia não tinha lugar nesse contexto. A formação clássico-humanista própria dos cursos clássicos e científicos da época, nos quais eram abundantes as aulas de Latim, História da arte e Filosofia, só faziam sentido para a formação das elites. Note-se, que o objetivo da filosofia era a formação erudita sobre a história da filosofia e não o desenvolvimento do exercício do filosofar, do pensamento crítico e criativo, como atualmente se preconiza para o ensino médio.

A análise desse breve recorte histórico permite verificar o interesse oficial de propiciar às classes populares educação elementar profissionalizante, aqui entendida, como preparação mínima para o exercício de ofícios penosos e menos prestigiados socialmente.

O ensino de Filosofia na formação básica retornou por meio de matéria optativa a partir de 1985, com a chamada abertura democrática, e somente se tornou obrigatório no ano de 2008 (BRASIL, 2008). Tais fatos condicionaram que a Filosofia não estivesse consolidada como uma área do conhecimento importante para a formação dos estudantes e, portanto, a recepção da disciplina por parte dos estudantes se mostrou mais problemática do que em áreas já tradicionalmente aceitas pelo senso comum.

Além disso, o fato de não haver um campo de trabalho assegurado ao professor de Filosofia, as licenciaturas em filosofia, que já tendiam a priorizar o bacharelado, o intensificaram ainda mais, secundarizando a formação do professor de filosofia. Notamos que, apesar do retorno da

Filosofia como disciplina obrigatória em 2008, a perspectiva de formação do professor não mudou muito. Muitos cursos de Filosofia voltaram a oferecer a modalidade de licenciatura, mas o olhar específico para a formação do professor ainda não conseguiu superar a ideia de que essa etapa de formação é uma instrumentalização para o conhecedor de Filosofia transmitir os conteúdos que adquiriu em sua trajetória acadêmica.

Para melhor entendermos o que isso significa, é necessário precisar melhor o funcionamento de cada uma delas. O que temos encontrado nas propostas pedagógicas dos cursos de forma geral, e com mais intensidade naquelas que proporcionam as duas modalidades de formação, é a subordinação da licenciatura ao bacharelado.

Notamos que a formação do professor de Filosofia continua sendo fragmentada em duas formações: por um lado encontramos a formação bacharelesca que procura formar os estudantes na “cultura filosófica” e, por outro, a licenciatura, que procura complementar essa formação a fim de dar condições de fazer com que esses futuros professores tenham condições de transmitir essa cultura para seus alunos. Isso pode ser notado ao verificarmos a propostas de formação do Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da FFC/UNESP. Ao observarmos o perfil profissional do formado, notamos a ênfase que é dada à formação bacharelesca. Vejamos o excerto do documento:

O bacharel em Filosofia é profissional capacitado ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica. Igualmente familiarizado com a técnica da “explicação de texto”, tornando-a privilegiado instrumento do ensino da Filosofia no 2.º grau, o licenciado deverá, também, promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes. (UNESP, p. 1).

Pode-se notar a subordinação da segunda formação à primeira, tornando, como já afirmamos anteriormente, o professor um mero explicador de textos e inferindo que isso é suficiente para produzir nos

receptores, os alunos desses futuros professores, uma leitura significativa do mundo.

Nossa hipótese se confirma ao observarmos a descrição da relação entre a licenciatura e o bacharelado no item “Proposta Curricular”. Depois de uma longa descrição de como deveria ser a formação do bacharel, cunhado na leitura e interpretação de textos e tendo como eixo central a História da Filosofia, as disciplinas estritamente filosóficas e as optativas de caráter “científico”, um adendo à formação do professor, que demonstra não só o caráter secundário, mas com olhar pouco filosófico a essa formação. Isso pode ser notado, não só pelo lugar em que a licenciatura é tratada no texto, depois de toda a descrição sobre o bacharelado, mas pelo entendimento equivocado do papel do professor no ensino médio.

Por outro lado, a formação de professores de Filosofia para o ensino de segundo grau é outra das importantes metas do currículo proposto. Procura-se a realização de um perfil bastante definido de profissional, que atenda não só à demanda de programas de iniciação, mas à presença necessária, nas escolas pública e privada, de profissionais adequadamente preparados, que colaborem na formação integral e crítica do aluno. O ensino da Filosofia no segundo grau passa significativamente pela mediação do livro didático. Tal leitura tradicionalmente não encontra espaço nos Cursos de Graduação em Filosofia. De um lado, o recurso exclusivo às fontes primárias e às suas melhores traduções, o acesso aos artigos de caráter estritamente científico e acadêmico e também o estudo de textos dos grandes comentadores, mantêm e garantem o elevado nível de formação do futuro profissional. Colabora para a manutenção desse patamar o caráter predominantemente monográfico das programações oferecidas, que escolhem um número reduzido de problemas e de autores e os tratam em profundidade. Por outro lado, salvo devido a um pendor pessoal ou a uma experiência encontrada fora, o jovem professor vê-se pouco informado sobre o melhor material didático disponível e sobre a melhor maneira de utilizá-lo. Por essas razões, procurou-se centrar o currículo proposto em torno da História da Filosofia, uma maneira de estender o leque do desenrolar filosófico ao máximo possível. Outras disciplinas específicas complementam a linha mestra, convergindo para uma formação ampla do estudante, em termos de uma abordagem que englobe os temas da ciência, da arte, da filosofia, da sociedade e da cultura. (UNESP, p. 3).

Como pudemos observar no texto, não há uma preocupação com um olhar específico para o ensino da filosofia. O ensino propria-

mente dito está disperso em afirmações que nos levam a confirmar a compreensão instrumental dessa atividade. Em outras palavras, não há, no processo de formação do professor, seja nas várias disciplinas que compõem o eixo filosófico, seja nas disciplinas que compõem o eixo da licenciatura, uma disciplina que procure problematizar os problemas específicos da filosofia e seu papel no ensino médio, a transmissibilidade do filosófico, a filosofia e sua ensinabilidade etc. (CERLETTI, 2008; GALLO, 2012; PALÁCIOS, 2002; PORTA, 2002). Problemas que poderiam, para não dizer deveriam, compor o currículo de formação do filósofo professor. Com isso notamos uma separação nítida entre o conteúdo, saber filosófico, e a forma, o ensino da filosofia propriamente dito. Há aí, uma clara disposição a acreditar que, de posse de determinado conteúdo, oferecido pelas disciplinas bacharelescas, e da forma, oferecida pelas disciplinas da licenciatura, se produz um professor de filosofia.

Para esclarecer ainda mais esse ponto, vale destacar que, apesar das várias normativas que legislam sobre a formação do professor, as disciplinas que compõem a matriz curricular da formação do professor, para além das de cunho bacharelesco são: Psicologia da Educação, Estrutura e funcionamento do ensino Fundamental e Médio, Didática e Prática de ensino de Filosofia I e II. Essas últimas disciplinas seriam as únicas em toda a grade curricular a tratar especificamente do ensino da filosofia e, ainda assim, estão divididas entre uma carga horária teórica e os estágios obrigatórios. Isso revela a escassez de espaço para uma discussão mais aprofundada das questões que tocam os problemas que a filosofia enfrenta em seu papel específico de formação do aluno do Ensino Médio. Nosso objetivo aqui não é condenar os cursos de filosofia, mas apontar algumas necessidades de mudança face à demanda atual de formação. Talvez esse desenho ainda se mantenha devido à falta de constância da filosofia no ensino médio durante a história dessa disciplina no ensino básico. Talvez o tempo maior de maturação das propostas de formação depois do retorno da filosofia para o ensino médio em 2008 seja necessário para que ações mais contundentes sejam tomadas.

Um fato que não podemos nos esquivar é de que a conjunção dessas duas conjunturas tratadas até aqui, ainda que de forma muito breve devido ao limite que esse texto nos impõe, produzem um contexto bas-

tante inóspito para o professor, pois não encontra nas políticas públicas e nem em sua formação universitária condições para planejar e executar sua atividade profissional na escola. Nesse contexto, o subprojeto PIBID Filosofia tem exercido importantíssimo papel no aprimoramento da formação inicial e continuada do professor de Filosofia. Ao contribuir com a ressignificação dos conceitos de Filosofia e de filosofar o PIBID vem ocupar o espaço lacunar de formação.

A referida presença da Filosofia como disciplina obrigatória da matriz curricular do Ensino Médio brasileiro a partir de 2008, apresentou desafios e possibilidades em três âmbitos principais e que têm sido contemplados pelo PIBID: o da formação docente nas licenciaturas em filosofia, o da formação continuada dos professores do ensino básico e o da formação dos estudantes do ensino básico.

O subprojeto PIBID de licenciatura em Filosofia propôs-se a tratar de forma integrada os três âmbitos citados e a com isso a articular ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, foi requerido o estabelecimento de parceria entre a universidade e a escola básica no desenvolvimento das atividades de formação realizadas na universidade e na escola básica.

O exercício do filosofar, aqui entendido como atividade sistematizada do pensamento sobre questões relevantes para estudantes e professores, é o problema central. O objetivo é o de propiciar a estudantes da licenciatura e do ensino básico e a professores do ensino básico e da universidade atuantes no projeto reflexões filosóficas acerca da realidade que os cercam e sobre as experiências que o trabalho em parceria suscita.

A metodologia de trabalho está referenciada na pesquisa-ação. Na Universidade são realizadas reuniões para a discussão de textos referentes ao ensino de Filosofia e reuniões semanais para elaboração das aulas, definição das temáticas e das estratégias de intervenção. Nas escolas parceiras se dá o conhecimento da realidade escolar, criação e implementação de atividades filosóficas vinculadas aos temas a serem tratados nas aulas.

As atividades em sala de aula são definidas conjuntamente em sintonia com as especificidades das turmas e orientadas pelos objetivos gerais e específicos dos planos de ensino. De modo geral, as atividades implementadas são compostas de leituras coletivas de textos (filosóficos e não

filosóficos) seguidas de debates e discussões; leituras individuais seguidas de fichamentos; pesquisas individuais e em grupo sobre a temática estudada; análises de filmes e documentários; proposição de atividades contidas nos cadernos do aluno; produção de textos e de atividades dialógicas.

O fato de no campo da Filosofia coexistir diferentes tendências filosóficas, várias filosofias, não pode deixar estudantes e professores de Filosofia à deriva. Caso estes não tenham ainda adotado um referencial de análise, será importante que problematizem a própria situação conflitiva.

No Estado de São Paulo, há a Proposta Curricular Paulista, que se esmiúça nos Cadernos do Professor e nos Cadernos dos Alunos, evidenciando a tendência de reduzir a autonomia docente e, por conseguinte, a autonomia dos estudantes. Neste contexto, buscaram-se criar, em conjunto com os professores do ensino básico, estratégias de apropriação dos materiais didáticos propostos pela SEE/SP, bem como de outros materiais existentes, de modo que façam desses materiais algo seu.

Os estudantes de licenciatura, atuantes no PIBID, têm a possibilidade real de se envolverem diretamente na construção e implementação de planos de ensino e de aulas, sob a orientação de docentes da universidade e do supervisor da escola básica. Contudo, tal possibilidade não pode se configurar sem que simultaneamente ocorra a discussão sobre concepções de Filosofia e seus objetivos formativos no contexto do ensino médio.

Os estudantes do Ensino Médio também vivem a crise de perspectivas própria da sociedade contemporânea, fato que acentua suas desconfianças quanto ao papel da escola em sua formação e, particularmente, sobre o papel do ensino de Filosofia. Tal situação reclama, sem dúvida, estratégias de aproximação e diálogo entre as experiências dos estudantes e as questões filosóficas, sem o que o ensino de filosofia poderá perder seu significado mais profundo de propiciar “reflexão filosófica”, restringindo-se a apenas ao oferecimento informações sobre alguns filósofos, teorias ou correntes filosóficas. A proposta tem sido a de análise e elaboração conjunta.

PROGRAMAS DESENVOLVIDOS COM OS BOLSISTAS EM SALA DE AULA

O PIBID se apresenta como um projeto que, além de valorizar a atividade docente que, especialmente no âmbito acadêmico, se encontra desvalorizada, promove experiências de aprendizagem qualitativas para os estudantes e também para os professores da rede estadual de ensino. Tais experiências, em consonância com as problemáticas levantadas na primeira parte deste texto, estão referenciadas em pesquisas sobre o ensino de Filosofia (CERLETTI, 2008; GALLO, 2012; PALÁCIOS, 2002; PORTA, 2002) para as quais, o ensino de Filosofia deve se orientar para a descoberta, compreensão e resolução de problemas filosóficos presentes na vida do homem atual: “*El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber)*” (CERLETTI, 2008, p. 21). A valorização do *filosofar* por parte dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender encontra-se na base das propostas programadas e desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, buscamos superar as tradicionais aulas de filosofia centradas, por exemplo, na *transmissão* de conhecimentos sobre a filosofia esvaziados de sentido para estudantes e professores e voltados para a mera erudição. Nessa perspectiva, os professores envolvidos no subprojeto PIBID de Filosofia vinculado à UNESP/ Marília, Amanda Veloso Garcia e Orion Ferreira Lima, têm valorizado cotidianamente as contribuições da participação dos bolsistas nas aulas.

Entre os estudos realizados durante o encaminhamento do projeto, houve especial atenção ao livro “*O mestre ignorante*” (2002) de Jacques Rancière, que colaborou muito para pensarmos nossa atuação em sala de aula tendo como parâmetro a emancipação e autonomia dos estudantes. Através da história de Jacotot que se surpreende ao perceber que os estudantes para quem leciona teriam aprendido sem a sua ajuda, Rancière nos leva a repensar a própria lógica do ensino.

O autor nos ajuda a perceber que as relações de ensino se pautam numa *desigualdade de inteligências* na qual o professor, entendido como portador do conhecimento, precisa *transmiti-lo* por meio da *explicação* aos estudantes. Como ressalta Rancière (2002, p. 20), “[...] explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. Nesse sentido, Rancière entende o professor como um *mestre explicador*. O mestre explicador distancia o estudante do objeto

e transmite a ele apenas seu próprio ponto de vista do objeto de estudo. Tal lógica em que o estudante se mantém numa postura passiva – e quanto mais passiva mais adequada ao mestre explicador – não leva ao desenvolvimento da autonomia e, mas sim, tal como aponta o autor, ao embrutecimento. Como destaca o autor (2002, p. 26), “No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência”. Ao contrário, “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça à outra vontade”.

O professor ao trabalhar na lógica da explicação submete a inteligência do estudante à sua própria, entendendo como *conhecimento e correto* a repetição mais fiel de seu próprio pensamento. Neste contexto, o diferente – aquele que não repete igualmente ao professor – não tem espaço e é considerado um *erro*. Se tivermos como objetivo diminuir as desigualdades e fomentar comportamentos ativos e autônomos dos estudantes é preciso que o ensino promova isto, primeiramente rompendo com as relações desiguais entre professores e estudantes e, para assim, tornar possível o diálogo entre os *diferentes* no ambiente escolar.

Assim, no espaço escolar é preciso romper com as formas de dominação e inferiorização da inteligência de uns sobre outros para colaborar na construção da igualdade na sociedade, bem como expõe Rancière (2002, p. 50) “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”.

Deste modo, a fim de promover um espaço para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com relação à sua própria realidade e condição social, optamos por estabelecer um espaço de igualdade de inteligência tanto no âmbito escolar como também na própria atividade do projeto PIBID na universidade. A relação supervisor/bolsista tem se articulado através de reuniões semanais para elaboração conjunta das aulas, que são concebidas a partir dos temas trazidos pelo material do Programa *São Paulo Faz Escola*. Tais temas, componentes curriculares obrigatórios, são pensados de modo a estabelecer uma aprendizagem significativa para os estudantes de maneira que as reflexões desenvolvidas se mostrem valiosas para a ação cotidiana deles. Assim, pretendemos que os estudantes vejam

na Filosofia uma ferramenta para sua autonomia e não como um instrumento alienador que serve apenas para a repetição de ideias de autores renomados. Nesse sentido, procuramos relacionar os conteúdos exigidos e a experiência dos estudantes através de questões filosóficas que afetam os sujeitos, utilizando com fins didáticos recursos tecnológicos tais como filmes, vídeos da internet, textos diversificados e debates.

As escolas em que o projeto tem sido implementado, bem como a grande maioria das escolas do país, apresentam alguns problemas de desinteresse e violência. Tais problemas se devem diversas vezes a problemas familiares e sociais dos estudantes e também ao contexto social vigente, no qual as tecnologias, um possível recurso de aprendizagem, se converteu em mecanismos alienadores a partir do momento que tornam os sujeitos absorvidos em um mundo virtual paralelo e reduzem seu grau de interação com o meio. Além disso, o celular com internet, acessível a grande maioria dos estudantes e de difícil controle sobre seu uso na sala de aula, faz com as pessoas fiquem mais hedonistas se recusando a pensar ou a simplesmente destinar sua atenção a temas que não fazem parte do rol de assuntos que costumam ter contato diariamente. Dessa maneira, as pessoas têm resistido a ampliar seu mundo, algo que podemos notar em grande parte dos adolescentes presentes nas escolas. Além disso, essa geração, especialmente os estudantes pertencentes a classes sociais mais baixas, têm contato diário com diversos graus de violência, o que incentiva comportamentos agressivos entre eles, além de ideias preconceituosas, haja vista que resistem ao que é diferente de seu mundo.

Dessa forma, conseguir o interesse desses estudantes, que se recusam a ampliar seu mundo conceitual e passam a maior parte de seu tempo fomentando discursos violentos na internet e também nas escolas, mostra-se como um grande desafio. Para isso, supervisores e bolsistas têm adotado como estratégia utilizar os próprios recursos trazidos pelos estudantes. Na E.E. Monsenhor Bicudo, escola na qual o projeto foi desenvolvido por quatro anos, salas tidas como as mais “complicadas” têm demonstrado resultados interessantes.

Como a resistência a qualquer tema trazido pelos professores era tamanha, em uma das salas, supervisor e bolsista, após diversas tentativas, baseando-se nos referenciais teóricos estudados, resolveram pedir para que

os estudantes trouxessem clipes de músicas que costumam ouvir, incentivando que os mesmos apresentassem a relação que eles viam entre essas músicas e a Filosofia. Esta atividade permitiu que fossem trabalhados principalmente dois conteúdos exigidos pela grade curricular para o 2.º ano do Ensino Médio: *Racismo e Desigualdade de Gênero*. Como os estudantes são permeados em seu cotidiano com violência de gênero, preconceito com classe social e cor da pele, entre outros, conteúdos muito presentes nas músicas ouvidas pelos adolescentes, não houve dificuldade em encontrarem elementos para serem questionados e discutidos nos clipes. Como era preciso que os estudantes apresentassem a relação entre a música e o conteúdo filosófico, desenvolveu-se a autonomia e a capacidade de se comunicar dos mesmos, algo de grande valor para um cidadão consciente de sua realidade.

Com apenas uma aula já pudemos notar resultados valiosos quando uma estudante, que alisava o cabelo diariamente, começou a utilizar seu cabelo originalmente cacheado. Outros tomaram consciência de opressões vividas e propagadas por eles próprios em seu cotidiano, trazendo para as aulas diversos relatos pessoais. Estudantes que nunca haviam participado das atividades se interessam em trazer clipes e passaram a ter uma postura diferente nas aulas.

Isto só foi possível devido à interação do supervisor com o bolsista porque os professores da rede, massacrados cotidianamente pelas péssimas condições de trabalho, perdem o fôlego necessário para tentar diferentes abordagens, além de se encontrarem diversas vezes com um ponto de vista pessimista diante da sala de aula. No caso relatado, a professora-supervisora Amanda, que foi bolsista de Iniciação à Docência do PIBID nos anos de 2010-2011 enquanto realizava sua licenciatura, teve a possibilidade de desenvolver essa atividade devido à participação do bolsista e do ponto de vista que o mesmo trouxe sendo a ideia sugerida por ele.

Em outra sala, o professor supervisor, que não estava tendo boa interação com os estudantes, se surpreendeu e mudou positivamente a relação com os estudantes ao adotar outras formas de interação sugeridas pelos bolsistas. Podemos dizer que em todas as salas acompanhadas pelos bolsistas houve melhora qualitativa na aprendizagem e também na relação professor-aluno, pois o fato de ter mais uma pessoa para colaborar permite uma interação mais personalizada com cada estudante.

Acreditamos que tal melhora resultou de um esforço considerável tanto por parte do supervisor quanto dos estagiários que com dedicação proporcionaram momentos em que foi possível despertar o espírito de alteridade tão necessário ao ambiente escolar e à vida social. As discussões relativas ao racismo e ao gênero, como já dito anteriormente fazem parte da proposta de ensino do componente curricular de filosofia, e puderam despertar nos alunos a necessidade de uma ética libertadora, na medida em que se foi possível pensar que é possível conviver com as diferenças e, ao mesmo tempo, valorizá-las.

O tema relativo ao gênero também despertou diversas manifestações. A iniciativa por parte do supervisor e dos bolsistas do PIBID em apresentar a condição da mulher no Brasil por meio dos dados fornecidos pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), vinculada ao Ministério da Justiça e da Cidadania, permitiu com que os alunos tivessem acesso a real condição da mulher nos mais variados campos sociais: trabalho, saúde, educação, e, principalmente, a violência doméstica. Conseguimos despertar a atenção dos alunos, uma vez que eles mesmos, após a análise dos dados, conseguiram identificar as situações de disparidades de gênero na própria realidade familiar, assim como as possibilidades de equidade no tratamento para com as mulheres.

Por meio da leitura de um extrato do texto *O Segundo Sexo*, da filósofa Simone de Beauvoir (2009) e da exibição do documentário *O Silêncio das Inocentes* os alunos puderam ter acesso e refletir sobre a constituição do gênero e, ao mesmo tempo, compreender a realidade das mulheres vítimas de violência por parte de seus familiares, cônjuges, ex-cônjuges, companheiros e ex-companheiros. O relato dessas mulheres despertou nos alunos um sentimento de indignação, o que nos propiciou um terreno fértil para discutirmos duas leis fundamentais: a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015). Os mecanismos jurídicos de contenção à violência contra a mulher foram bem recepcionados pelos alunos. Quase que a totalidade da sala desconhecia essas leis, mesmo tendo fácil acesso aos meios de comunicação social, sobretudo a internet. Discutir os aspectos filosóficos e jurídicos trouxe aos alunos além de informação, a possibilidade de pensar a violência contra a mulher a partir de uma perspectiva diferenciada do senso comum, inclusive desfa-

zendo ideologias cristalizadas na sociedade brasileira quanto à condição da mulher. Discursos como: “segure suas cabritas porque meus bodes estão soltos”; “briga de marido e mulher não se mete a colher”; foram tecidos à luz da objetalização do corpo da mulher e de uma suposta ideia de que a vida privada e tudo o que pudesse ocorrer em seu interior, inclusive a violência contra a mulher, gozava do prestígio de ser inalcançável pelas leis do Estado de Direito. Os alunos puderam refletir, de modo contundente, que o papel do Estado é o de garantir o direito à vida, bem como sua conservação. As ações que ocorrem no espaço privado continuam tendo sua inviolabilidade preservada, desde que não atentem contra a vida. Sendo assim, os alunos foram orientados quanto aos canais diretos de denúncia de violência doméstica, a saber, a Central de Atendimento à Mulher (disque 180) que funciona 24 horas, serviço da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Por este serviço a denúncia é anônima e gratuita. No âmbito municipal as denúncias envolvendo violência doméstica estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Juventude e Cidadania, situada a Rua Olavo Bilac, 369, no Bairro São Miguel – Marília/SP. Acreditamos que a Filosofia pode ser um instrumento de profunda transformação do ambiente social em que vivem os nossos alunos, na medida em que os retira da apatia, da inércia do pensamento e os coloca como protagonistas da própria história.

O contato supervisor-bolsista é rico, especialmente porque em Filosofia a presença de diferentes perspectivas de reflexão e ação permite um maior conhecimento da realidade e uma postura mais democrática em sala de aula. E também há que se considerar o fato de os bolsistas, devido a não terem ainda o contato com a escola na situação de professor, estarem descobrindo formas de interagir no contexto escolar não portando ideias pré-concebidas sobre o que pode ou não funcionar em sala de aula, de forma que estão mais abertos a tentar atividades novas e diversificadas. Assim, o professor-supervisor também aprende com o bolsista desenvolvendo sua formação continuada. Por outro lado, o bolsista aprende sobre o funcionamento cotidiano da escola e tem a oportunidade de desenvolver sua formação enquanto professor.

A implantação do projeto PIBID nas escolas ao possibilitar o desenvolvimento tanto do bolsista-licenciando quanto do professor-supervisor, permite uma melhor formação também para o estudante do

Ensino Médio que passa a valorizar mais a Filosofia e a perceber seu valor para sua vida, algo que certamente é a intenção de grande parte dos professores. Precisamos considerar também que a interação professor-bolsista-estudante fornece uma contínua construção e desconstrução do pensamento para os três, favorecendo uma postura mais filosófica e menos dogmática diante do mundo e especialmente diante da escola. Ser professor não exclui o ser filósofo, mas pelo contrário, para que uma atividade docente possa em algum sentido ser bem sucedida, é preciso que o professor repense cotidianamente sua forma de agir na escola, algo que está no cerne da atuação do projeto PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à formação dos bolsistas de iniciação à docência, através de um acompanhamento próximo e das atividades desenvolvidas pudemos notar um enorme salto de maturidade dos bolsistas da licenciatura quanto à concepção do que é ser professor de Filosofia.

Os licenciandos iniciam as atividades sem possuir uma reflexão sobre o ensino de Filosofia. Muitos acreditam que ensinar Filosofia é transmitir por meio de técnicas didáticas o conhecimento da história da Filosofia. Por meio do percurso formativo vivenciado os licenciandos passaram a questionar a sua própria concepção de Filosofia, pois, para ensinar é preciso ter a clareza mínima do que se está ensinando, haja vista sabermos que são muitas as concepções e definições da filosofia.

Os estudantes/bolsistas ainda produziram reflexões acerca das concepções de ensino da Filosofia, uma que enfoca mais a transmissão do conhecimento e outra que prioriza o exercício do pensamento como experiência filosófica. Notamos que, com o PIBID, o licenciando tem a oportunidade de receber uma formação mais apropriada e estar mais preparado para enfrentar os desafios que o ensino na escola pública apresenta, em decorrência disso, estar mais motivado para o trabalho docente.

Em relação à formação continuada dos professores supervisores, o PIBID, através de sua vinculação com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia, proporciona uma reflexão teórica de alto nível que

impacta nas concepções filosóficas de todos que participam de suas reuniões. Os desafios colocados pelos problemas cotidianos da escola, como a indisciplina e falta de interesse dos alunos ganham novo significado frente à bibliografia consultada.

É positivo o impacto do Projeto PIBID-Filosofia na formação continuada, na medida em que o *locus* ocupado pelo *professor-supervisor*, isto é, entre os estudantes da escola básica e estudantes licenciandos bolsistas, converte-se no lugar de ensinar a ensinar, na prática. As discussões teóricas no grupo de estudo (de ensino de filosofia) e as discussões de ordem prática ocorridas nas reuniões de planejamento e avaliação das aulas dão vigor ao trabalho docente. Enfim, o PIBID proporciona que o professor seja um professor-filósofo, que estuda e pesquisa as relações em sala de aula.

A E. E. Monsenhor Bicudo manifestou em diversas ocasiões, através da direção, da equipe gestora e dos professores que convivem com os licenciandos, o apreço pelas atividades desenvolvidas. Contudo, o maior reconhecimento vem dos estudantes da escola, assistidos pelo supervisor e os licenciandos do PIBID. A presença do estagiário do PIBID na sala de aula permite ao aluno sanar dúvidas quanto à explicação do professor, melhor correção de questões gramaticais e ainda uma aula mais dinâmica e participativa. Todos ressaltam a atenção que os bolsistas lhes oferecem durante as aulas. Assim, tem-se conseguido desenvolver na escola um ambiente agradável de aprendizagem, onde o conhecimento é compartilhado e todos aprendem com todos.

A E. E. Amílcare Mattei, parceira no projeto de 2014 a 2015, também recebeu positivamente o projeto. Do ponto de vista de uma unidade escolar de Ensino Integral, houve uma maior e melhor aproximação da universidade com a escola, o fortalecimento das parcerias, bem como, da integração dos estudantes do ensino básico com a universidade pública, abrindo perspectivas de continuidade dos estudos aos estudantes do ensino médio.

As estratégias de intervenção buscaram propiciar o diálogo entre os estudantes do ensino médio, bolsistas e professor supervisor e o diálogo destes com a Filosofia. As estratégias incluem a busca de situações que ensejam a *experiência do filosofar* acerca dos temas programados: discus-

sões de textos filosóficos e de outros gêneros; aulas expositivas e dialogadas incluindo participação dos bolsistas; estudos individuais e em grupo com orientação dos bolsistas e do supervisor; debates em pequenos grupos com intervenção dos bolsistas; preparação e exposição de ideias dos grupos em plenárias; dissertações, discussões e defesas de posições; análises de filmes, documentários, fotografias e obras de arte; elaboração pesquisas e de vídeos pelos estudantes do ensino médio; discussões de temas considerados importantes pelos estudantes do ensino médio tais como, trabalho, continuidade dos estudos, violência, drogas, sexualidade, universidade.

Vale destacar a marcante participação dos estudantes das escolas parceiras em eventos tais como a Semana de Arte e Cultura realizada nas escolas e a Visita Cultural à cidade de São Paulo.

A universidade, por sua vez, muito tem se enriquecido com o PIBID. Em consonância com a premissa ranceriana (RANCIÈRE, 2002) de que uma educação que não emancipa, embrutece, a dinâmica do projeto PIBID-Filosofia, baseada na articulação integrada das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo em vista a formação inicial dos bolsistas, a formação continuada do Professor-Supervisor e a melhoria na qualidade do ensino médio, via parceria entre a universidade e a escola básica, tem trazido resultados positivos.

A universidade tem se fortalecido com a melhoria da qualidade da formação propiciada aos licenciandos. Por meio do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, no conjunto da proposta do PIBID (voltada ao estímulo à docência), verificamos um aumento da produção acadêmica através da publicação de artigos sobre temas que permeiam o processo educativo, em anais de eventos nacionais e internacionais. Os professores universitários envolvidos no projeto têm reconhecido a importância do PIBID como suporte ao seu trabalho na formação inicial, formação continuada e autoformação.

Por fim, avaliamos que o trabalho tem atingido seus objetivos de: propiciar maior a valorização da licenciatura em Filosofia no âmbito do Curso de Filosofia: integrar o bacharelado e licenciatura no processo de formação do docente; aproximar universidade e escola de ensino básico, fortalecendo parcerias; aprimorar a formação dos professores universitários

envolvidos no subprojeto; integrar os estudantes do ensino básico à universidade pública, abrindo-lhes perspectivas de continuidade dos estudos; melhorar a qualidade do ensino básico.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. *Carta Régia de 5 de abril de 1811*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-39783-5-abril-1811-570600-publicacaooriginal-93726-pe.html> Acesso em 20 jul. 2015.
- _____. *Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso em 5 maio 2014.
- _____. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 9 abr. 2014.
- CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus, 2012.
- PALÁCIOS, G. A. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora UFG, 2002.
- PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófica*. São Paulo: Loyola, 2002.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Coleção experiência e sentido.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia, Ensino Médio (FINI, M. I., Coord.)*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2008.
- UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>>. Acesso em 14 out. 2016.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Filosofia, Ensino Médio - 1ª série, volume 1*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Aluno*: Filosofia, Ensino Médio - 1ª série, volume 2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Aluno*: Filosofia, Ensino Médio - 2ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Aluno*: Filosofia, Ensino Médio - 2ª série, volume 2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Aluno*: Filosofia, Ensino Médio - 3ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Aluno*: Filosofia, Ensino Médio - 3ª série, volume 2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Professor*: Filosofia, Ensino Médio - 1ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Professor*: Filosofia, Ensino Médio - 1ª série, volume 2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Professor*: Filosofia, Ensino Médio - 2ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Professor*: Filosofia, Ensino Médio - 2ª série, volume 2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Professor*: Filosofia, Ensino Médio - 3ª série, volume 1. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

_____. *Caderno do Professor*: Filosofia, Ensino Médio - 3ª série, volume 2. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014-2017.

PIBID INTERDISCIPLINAR – EJA
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DESAFIOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

Cláudio Roberto Brocanelli
Sueli G. de Lima Mendonça
José Carlos Miguel
Vandêi Pinto da Silva

Este texto oferece ao leitor informações importantes no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como às condições da educação no Brasil nesse aspecto e a necessidade de políticas públicas voltadas a essa questão; considerando essa importância, nos propomos – por meio do PIBID Interdisciplinar EJA – a pensar tal situação e realizar ações a fim de que tanto a formação de nossos futuros professores, quanto as carências sociais sejam vistas e atendidas de maneira preocupada e humana. A fim de compreender o envolvimento e preocupação, inicialmente apresentamos um breve histórico a respeito.

Na sociedade contemporânea, o acesso aos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos por parte dos indivíduos que a integram se tornou uma necessidade indiscutível. Nesse contexto, dentre as diferentes

instituições educacionais, a escola passou a ocupar um lugar de destaque nunca antes visto. No caso do Brasil, a meta de educação para todos se colocou muito tardiamente. O processo de colonização exploradora a que o país foi subjugado determinou uma estrutura de produção centrada no extrativismo e na produção agrícola para a exportação. Às forças dominantes da época interessava manter os altos índices de produção de matéria prima, utilizando-se, para tanto, de mão de obra de escravizados indígenas, negros e peões e dos trabalhadores imigrantes. Não interessava às elites promover a formação escolarizada do enorme contingente dos trabalhadores, muito menos das crianças, jovens, idosos e donas de casa; ao contrário, a formação do povo podia provocar revoltas indesejadas pelos detentores do poder.

Foi somente com o projeto de ingresso do Brasil na indústria e no comércio, na segunda metade do século XX, que teve início o ideário de escolarização elementar para todos os brasileiros. Evidentemente, se a formação escolar visava suprir exigências do mercado de trabalho, dela estavam preteridos os jovens e adultos já atuantes no mercado de trabalho, bem como as donas de casa e os idosos.

A negação de formação escolar aos brasileiros por mais de quatro séculos e as propostas educacionais limitadas ao ler, escrever e contar, descuidando-se da formação integral dos estudantes, expropriou inúmeros cidadãos do direito ao conhecimento, ao acesso aos bens socialmente produzidos, ao trabalho e à sua identidade pessoal e social, causando uma autoexclusão, fortemente alimentada pela falta de apoio técnico e de políticas públicas reversivas.

Tais situações de exclusão indicam que as propostas pedagógicas de EJA, pautadas nos objetos de propiciar formação integral do ser humano, não podem se restringir à alfabetização ou à instrumentalização para o trabalho, ainda que esses elementos estejam manifestos nos interesses dos estudantes de EJA e devam, portanto, ser contemplados na seleção dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem.

De acordo com Paiva (2009, p. 25), o Parecer CEB/CNE 11/2000,

[...] conferiu à EJA um texto de diretrizes que a recoloca no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Ou seja, não apenas a escolarização se reforçava como ação da educação de

jovens e adultos, mas também as demais ações educativas que trabalhavam com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo.

Considerando esta realidade histórica do Brasil no que tange à educação, vale destacar que há uma falta sociopolítica (registrada na sua própria história) que despreza a vida dos já desfavorecidos como que pessoas sem oportunidade e direitos, marginalizando-as cada vez mais a fim de que o peso histórico não sobrecarregue a política atual. Então, a nosso ver, é fundamental que todos os envolvidos com a educação brasileira, especificamente os que se ‘ocupam’, pensam e buscam novas saídas para a EJA perguntem aos governos e a si mesmos: o que acontece aqui?

Por que temos Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino?

Esta deve ser a pergunta inicial a ser feita quando se trata de EJA, já que esta representa uma dívida histórica do país ao seu povo e expressa a exclusão de muitos brasileiros vivendo há séculos à margem do desenvolvimento econômico e social. Essa exclusão traz as marcas da escravidão de índios e negros, inicialmente no processo de colonização e, posteriormente, da exploração de trabalhadores, impedidos de ingressarem no mundo letrado devido à ausência de oferta de escola.

Nos termos do Parecer CEB/CNE 11/2000 (BRASIL, 2000), a superação do analfabetismo impõe o exercício efetivo das funções: reparadora, possibilitando a escolarização negada na infância; a equalizadora, oferecendo maior oferta educacional aos que dela mais precisam; e, a qualificadora, possibilitando educação para todos ao longo de toda a vida, em processos de educação continuada.

O analfabetismo é uma das mais perversas formas de exclusão que retira do ser humano a sua participação comum e a dignidade de vida. Ser analfabeto no século XXI se reveste de maior complexidade e desafio, diante dos avanços tecnológicos e da informatização de muitos espaços da vida social.

Dados, divulgados pelo IBGE a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) em setembro de 2014, referentes ao ano de 2013, mostram que o índice geral do analfabetismo no Brasil é de 8,3%, com 16 milhões de analfabetos (pessoas com 10 anos ou mais). Na região Norte 9,5% (pessoas com 15 anos ou mais); na região Nordeste 16,6% (pessoas com 15 anos ou mais); na região Sul: 4,2% (pessoas com 15 anos ou mais); na região Sudeste: 4,7% (pessoas com 15 anos ou mais) e na região Centro-oeste: 6,5% (pessoas com 15 anos ou mais). De 2012 para 2013 o índice de analfabetismo no Brasil caiu de 8,7% para 8,3%. Quando vemos a evolução das matrículas se pode constatar esta pequena redução.

Evolução das Matrículas em EJA

| Ano | Matrículas | Observações |
|------|------------|--|
| 2007 | 4.985.338 | |
| 2008 | 4.945.424 | |
| 2009 | 4.661.332 | |
| 2010 | 4.287.234 | |
| 2011 | 4.046.169 | |
| 2012 | 3.906.877 | Faixa etária com maior presença 15-44 anos (86%) |
| 2013 | 3.772.670 | Queda de 3,4% nas matrículas. |
| 2014 | 2.852.685 | |

Fonte: Censo Escolar (INEP/MEC, 2013)

Esta pequena redução, ainda que importante, está muito aquém da superação do analfabetismo, quando comparado com a realidade de outros países; o Brasil, por estar entre as principais economias do mundo, se destaca negativamente do ponto de vista social, em especial, educacional.

Países com mais Adultos Analfabetos (em milhões)

| Países | Nº de Adultos Analfabetos |
|---------|---------------------------|
| 1-Índia | 287,4 |
| 2-China | 52,3 |

| | |
|-----------------|-----------|
| 3-Paquistão | 49,5 |
| 4-Bangladesh | 44,1 |
| 5-Nigéria | 41,8 |
| 6-Etiópia | 26,8 |
| 7-Egito | 15,6 |
| 8-Brasil | 14 |
| 9-Indonésia | 12,8 |
| 10-Congo | 10 |

Fonte: UNESCO (2012)

Outro fator importante a ser considerado é o universo em que a EJA pode atender, ou seja, seu público em potencial, no país das desigualdades, formado por aqueles que são excluídos do processo da escolarização.

Embora a EJA atenda a cerca de 100 mil idosos (60 anos e mais), a faixa etária de 15 a 44 anos responde por 86,1% de suas matrículas. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE), o número de pessoas sem ensino fundamental completo na faixa de 15 a 44 anos – público que potencialmente pode ser atendido pela EJA – passou de 33,7 milhões em 2007 para 26,7 milhões de pessoas em 2012, representando uma queda de 20,9%. (INEP, 2014, p. 22).

O universo real da EJA extrapola aos 8,3% da população, pois abarca aqueles que não conseguem concluir seu processo de formação. Neste sentido, é fundamental, por um lado, investir firmemente na EJA e, paralelamente, na educação básica em sua totalidade, para que não cesse a produção permanente de alunos para a EJA. Por outro lado, combater as concepções mais retrógradas presentes na educação brasileira, que resistem à formação integral dos indivíduos, pois estes precisam ser conservados em nível de formação frágil ou sem formação para melhor serem manobrados, subservientes e resignados para que o poder vigente continue a dominar.

Sob as condições de vida excludentes, as concepções que reduzem o papel da EJA à alfabetização e, portanto, à preparação para o trabalho, desobrigam o Estado de investir nesse setor, tal como podemos ler na citação abaixo.

[...] o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o de adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (GOLDEMBERG *apud* BEISIEGEL, 1997)¹.

Pressupomos que a EJA concebida como formação integral tenha lugar por toda a vida, contribuindo diretamente na emancipação dos educandos e, por conseguinte, no apoio que poderão dar aos seus filhos e netos quanto à permanência na escola.

É no contexto destas formulações, inquietações e questionamentos que o presente estudo se coloca, considerando que o objetivo primordial é trazer a trajetória do PIBID Interdisciplinar EJA/Campus de Marília, por meio de reflexão do trabalho desenvolvido pelo grupo interdisciplinar, de docentes e estudantes dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia. O trabalho desenvolvido em duas escolas de características diferenciadas permitiu uma formação mais abrangente ao grupo ao se defrontar com problemas bem específicos dentro da EJA.

Nossa atuação se concretiza diante de uma parceria que se sustenta no diálogo constante e na formulação de estratégias que possam formar nossos estudantes em licenciatura, ao mesmo tempo em que dá suportes importantes para a Educação de Jovens e Adultos das escolas vinculadas, construindo situações e atividades que privilegiem a formação integral e digna de todos os envolvidos. Mesmo diante de alguns desafios atuais no campo educacional, o Subprojeto Interdisciplinar EJA ocorre em duas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Nelson Gabaldi” e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – Escola Estadual “Professora Sebastiana Ulian Pessine”.

¹ José Goldemberg, ao assumir o Ministério da Educação, agosto de 1991. (BEISIEGEL, C. R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão democrática da educação*, 1997).

As escolas vinculadas ao nosso subprojeto têm especificidades importantes: a primeira, citada acima, atende pessoas do seu entorno e outras que passam por tratamento no Hospital Espírita de Marília (HEM) oferecendo os anos iniciais do Ensino Fundamental; a outra, como característica que busca facilitar a vida acadêmica do trabalhador e garantir o estudo e a certificação, atende de forma flexível, possibilitando ao estudante que se organize em dias, horários e conteúdos de acordo com suas condições de tempo e acompanhamento nas disciplinas, cumprindo cada conteúdo, com suas respectivas atividades e avaliações. Esta oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com o subprojeto interdisciplinar EJA, com especificidades de área que enriquecem a formação dos bolsistas, destacamos que o grupo de coordenação e colaboração tem experiência na discussão sobre metodologia e prática de ensino, no desenvolvimento de programas de ensino, na pesquisa sobre educação e filosofias de educação e na produção de material didático e bibliográfico, vinculando suas atividades acadêmicas à realidade da sociedade e da educação em redes municipais e estaduais na forma de extensão de conhecimentos e de formação de universitários em espaços formais de educação. Os professores atuam nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Com sua experiência, oferecem discussão pertinente no campo educacional como um todo e destacam a importância da formação escolar e humana, de modo que aqueles que não tiveram acesso à escola possam também ter condições para esta formação.

A equipe envolvida no subprojeto tem experiência acumulada no desenvolvimento do Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) desde o ano de 2001 e no oferecimento de disciplinas na graduação e na pós-graduação sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos. Registre-se, ainda, a experiência de toda a equipe seja na educação básica, seja no ensino superior; sua dedicação se estende especialmente aos campos de ensino, pesquisa e extensão por considerá-los de suma importância para formação a partir da base, com a preocupação precípua vinculada a uma luta pela participação de todos na sociedade, esta desejada mais justa.

O subprojeto se mantém com atividades importantes de formação, estudos, pesquisas, planejamento e avaliação, bem como atuação fundamental em sala de aula, com doze alunos bolsistas ID, dois professores

superiores, um coordenador de área e três docentes colaboradores. Este projeto tem grande importância por centrar-se na cidade de Marília, estado de São Paulo; trata-se de cidade polo de desenvolvimento regional. Grande centro universitário, Marília é uma cidade de contrastes, já que conta com aproximadamente 228.000 habitantes, dos quais cerca de 6% são analfabetos absolutos. A base da economia é a indústria alimentícia, destacando-se ainda a atividade agropecuária e significativa atividade comercial.

O subprojeto investe numa ação interdisciplinar de formação de educadores de jovens e adultos, oferece aos sujeitos excluídos do processo de escolarização o acesso à leitura e à escrita, bem como investiga procedimentos metodológicos adequados a esse público. O analfabetismo é uma problemática que envolve concepções de mundo, de homem e de sociedade, impondo-se a busca de compreensão das relações entre cultura primeira e cultura erudita, o que traz consequências para a organização dos programas de ensino. Desse modo, é necessária uma efetiva proposta de Educação de Jovens e Adultos que avance na formação complementar nas diversas áreas do conhecimento, consolidando a prerrogativa de escolarização básica como direito público subjetivo.

O envolvimento de todas as licenciaturas do campus reforça a possibilidade de uma unidade interdisciplinar na atuação dos licenciandos, potencializando a contribuição de cada uma de modo articulado. Ressaltem-se também as implicações da agenda internacional de educação para todos ao longo da vida. Há ainda, como se sabe, grande contingente de jovens que passa pela escola, enfrenta grandes dificuldades de aprendizagem e acaba por engrossar as estatísticas do analfabetismo funcional, o que exige um acompanhamento pedagógico que permita a devida correção de fluxo. O projeto, por meio de suas ações nas escolas e em momentos de estudos, encontros e reuniões, discute com professores da rede pública, estagiários e/ou bolsistas a concepção de ação pedagógica em EJA e dissemina suas ideias na prática docente.

Vale destacar, diante da formação de professores, a vida dos estudantes na EJA, especialmente no que se refere ao conhecimento anterior adquirido em outros ambientes, os quais lhe possibilitam, ainda que fora da escola, uma leitura e entendimento do mundo e das relações possíveis. Como nos revela Freire (2001), antes da leitura da palavra existe a leitura

do mundo, oferecendo ao humano uma compreensão, ainda que limitada sobre algumas circunstâncias, mas que podem e devem servir de base para o incremento de novos debates, pensamentos e reflexões que vão abrindo possibilidades de vida antes não pensadas. Há, portanto, algumas limitações impostas por uma sociedade excludente que pode e deve ser superada. Os limites não são naturais aos indivíduos, mas vêm de uma carga negativa da vida administrada e forçada à subserviência, submissão e resignação.

Nos estudos que vimos desenvolvendo desde o início deste subprojeto em 2014, focamos na identidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, América Latina e Caribe, destacando as condições de vida nesses espaços reais, de governo e de luta por libertação do povo por meio da atuação na sociedade e no seu envolvimento com espaços escolares formais e informais. A marca latina nas Américas traz consigo a pobreza sustentada por poderes que não se desvencilham da injustiça e da diferença sócio-político-econômica, permitindo que a ordem piramidal e de exploração continuem. Com textos estudados, foi possível que nós e nossos bolsistas reconhecêssemos tal realidade e, em meio à realidade dos estudantes da EJA, pudéssemos realizar uma tarefa educacional contemplando vidas possíveis mais próximas à justiça, ao acolhimento e ao cuidado das pessoas anteriormente e sempre abandonadas à margem social.

De qualquer forma, vemos que o maior desafio é tanto discutir quanto entender o sentido e a necessidade de EJA no que tange ao currículo, seu formato e desenvolvimento, bem como às políticas públicas, ambas como realidades um tanto que distantes da vida dos educandos nesta situação. Não se pode negar que a marginalização é uma realidade tão presente que parece uma condição de vida; um dos trabalhos desafiadores é entender e fazer entender que há possibilidades de superação da situação; isso se faz necessário do ponto de vista do governo e do povo – como afirma Freire em suas reflexões, o dominador e o dominado devem compreender-se como posições não verdadeiras, mas apenas convencionadas, por algum motivo, a tal comportamento.

Considerando a leitura e visão de mundo que todo educando carrega consigo, o tema da oralidade se torna fundamental para que o currículo escolar não seja objeto estranho à sua vida, mas que haja constante vinculação entre o vivido e o estudado. Não são compartimentos,

mas continuidade de vida e se entrecruzam e dão novos suportes para integração, inclusão e vida com maior dignidade anteriormente negada, agora resgatada.

Nesse sentido, é de suma importância que o professor, em fase de formação inicial, também tenha a compreensão dessa realidade brasileira e das possibilidades diante dos desafios encontrados em nossas escolas; enfrentar tais desafios é uma condição humana atual, o que exige de cada um que com a escola se alinha, uma atuação – ser ator em meio à multidão, como nos ensina Foucault (1994) e não mero elemento ou expectador. O professor, na atualidade, deve ser esse ator que interfere no cotidiano no sentido de convidar cada interlocutor a pensar por conta própria sobre sua vida, a sociedade e as condições que enfrenta para uma sobrevivência, muitas vezes, indigna. A vida humana digna, como condição justa, tem seu apoio numa sociedade participativa e que privilegia a verdadeira e efetiva inclusão de todos, sem exceção. O professor deve ter a clareza do que existe no discurso político e na prática e cotidiano do cidadão a fim de que ambos, discurso e prática, se aproximem, e se misturem, e tornando-se unidade favorecedora do humano. É pensar em um ambiente de escola e educação que favoreça o crescimento biológico, político e social ao mesmo tempo em que se desenvolvem as faculdades humanas.

Nas atividades desenvolvidas, nossos iniciantes na docência têm privilegiado uma educação que não meramente cumpre um currículo fechado, mas veiculam outras atividades que inserem os alunos das escolas parceiras em possibilidades de formação cidadã e inclusiva. Em momentos com oficinas, a participação ativa de todos os envolvidos tem sido um meio importante para que tais ações sejam privilegiadas e efetivamente deem a formação esperada. A atuação do professor, portanto, se firma em momentos de formação teórica, de estudos e pesquisa e, por consequência, numa vinculação desse momento com a prática em sala de aula, promovendo a vinculação, a articulação, o revezamento e a integração entre as dimensões Teoria e Prática. São momentos que formam os futuros professores e os estudantes de cada escola.

Para que tais ações tenham efeito, há primordialmente a valorização da oralidade; nesse sentido, busca-se integrar todas as ações realizadas nas escolas à vida de cada estudante, pois, todos e cada um, trazem, de sua

vivência anterior e fora da escola, recursos legítimos que permitem pensar a si mesmo, a sociedade e as formas de vida reais e possíveis.

Além das características mais amplas citadas acima, com o subprojeto PIBID Interdisciplinar EJA – Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais – atuamos com turmas de EJA de Ensino Fundamental I, com maciça presença de adultos e turmas de EJA de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio, nas quais a presença de jovens é bastante expressiva e mesclada com a de adultos.

A elaboração de propostas de ensino que assegurem a aproximação entre os saberes escolarizados e os interesses manifestos pelos estudantes de EJA, salvaguardadas suas especificidades e suas diferentes turmas, tem sido uma experiência valiosa e muito enriquecedora para os licenciandos em Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, não somente para aqueles que vierem a atuar na docência em EJA, mas também aos que vierem a atuar em suas respectivas áreas.

A heterogeneidade das turmas de EJA e os desafios daí decorrentes podem ser elucidativos também para um trabalho significativo com crianças e jovens que frequentam atualmente o ensino básico. Os bolsistas PIBID de Iniciação à Docência, os seus Professores Supervisores e os estagiários colaboradores são unânimes em declarar que o fato de o estudante de EJA ter optado por retornar à escola o torna bastante comprometido com o seu processo de ensino e aprendizagem, o que facilita sobremaneira o trabalho do professor. Por outro lado, as exigências advindas das suas especificidades são inúmeras, tais como: as diferenças de níveis de conhecimentos nas disciplinas escolares, os diferentes níveis de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, as diferenças de faixa etária, de concepções de vida e de mundo, de perspectivas de ascensão profissional, de busca de realização pessoal e social.

Os interesses e necessidades que motivam o estudante de EJA a retornar à escola, apesar de os tornarem mais cientes dos seus objetivos e da importância da escola, se comparados com os estudantes do ensino básico regular, podem ao mesmo tempo constituir barreiras limitadoras à sua formação integral. Daí a necessidade de criar neles outras necessidades além daquelas inicialmente apresentadas por eles, buscando articular nos

planos de ensino e de aulas, conteúdos e metodologias que valorizem suas experiências culturais, as suas expectativas mais imediatas e tragam novos conhecimentos e experiências.

Paulo Freire foi enfático em incluir nos processos educativos, na educação de adultos e em todos os níveis escolares, o objetivo de superação da consciência ingênua por meio da consciência crítica. Isso significa que as experiências culturais dos estudantes de EJA, como as experiências culturais de qualquer nível de ensino, estão suscetíveis à alienação. Se considerarmos os processos de alienação presentes na sociedade neoliberal capitalista como fatos objetivos, veremos que todos os indivíduos estão sujeitos à alienação em algum grau. Daí a necessidade de se empreender esforços permanentes com vistas à superação dos processos de alienação.

Pressupomos, por exemplo, que o domínio da leitura deva transcender à decodificação de sinais gráficos e se converter em nova leitura do mundo (uma releitura), o que supõe, da perspectiva das ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia) a interpretação e a transformação do mundo. A importância da formação para a cidadania ativa, do desenvolvimento do pensamento crítico, da valorização das expressões culturais genuínas e do reconhecimento dos sujeitos como construtores de sua própria história se tornam imprescindíveis nos programas de EJA, sob pena de reiterarem as propostas de formação unilateral e se converterem em táticas de sujeição aos interesses dominantes.

Tal como anteriormente enunciado, num passado bem recente, a alienação se deu pelo trabalho escravo, pela expropriação dos direitos ao acesso ao conhecimento escolarizado e, conseqüentemente, à restrição aos bens materiais e culturais e à formação da identidade social e pessoal dos indivíduos. Nos dias atuais a imposição da ideologia escravocrata é substituída pela ideologia capitalista neoliberal. Ao mesmo tempo em que com o seu trabalho o homem produz bens materiais e não materiais necessários à sua satisfação, o trabalho, nas condições de exploração, se converte em elemento de alienação, pois dentre tantos estranhamentos, deixa de propiciar ao trabalhador o acesso aos bens produzidos.

Entre muitos estudantes de EJA inseridos no mercado de trabalho ou desempregados, predomina o interesse em retornar à escola para

obter o diploma em virtude de exigências profissionais. Esse interesse é legítimo e deve ser considerado. Ademais, os próprios professores também labutam por certificados, diplomas e títulos. Contudo, se a meta for somente a obtenção formal do título, novamente retornamos à proposta de formação restrita às exigências do trabalho em contexto de alienação. O desenvolvimento humano *omnilateral* terá sido esquecido e as outras dimensões da vida, especialmente o resgate da identidade, adiadas.

As propostas pedagógicas que incluam leituras e análises de textos literários, poemas, músicas, são importantes para fazer contraposição aos processos unilaterais de formação. Nesse sentido, diferentes oficinas têm sido propostas pelo PIBID aos estudantes de EJA e obtido êxito, pois propiciam intenso envolvimento e participação: por meio delas se expressam oralmente externando seu entendimento; realizam leitura de textos escritos; produzem textos; cartazes; se comunicam por meio de gestos, cantos, paródias e danças; registram as atividades com fotos e filmagens. Portanto, há que se buscarem estratégias para poderem expressar e desenvolver seus conhecimentos, suas experiências de trabalho e cultura, suas habilidades, crenças e valores, enfim, suas leituras anteriores a fim de uma leitura da palavra e, conseqüentemente, uma releitura e compreensão do mundo, com maior e efetiva participação. Possibilita-se a vivência do processo de humanização no próprio processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, a satisfação pessoal, o reconhecimento de seus valores e a aprendizagem são concretizados ali mesmo e poderão ser potencializados no futuro.

Sob o ponto de vista da equipe envolvida com o PIBID Interdisciplinar - EJA, a consolidação de uma proposta política para a educação de jovens e adultos, verdadeiramente voltada à formação crítica e que a compreenda como instância da educação básica, não pode prescindir de prerrogativas relacionadas ao seu papel na socialização dos sujeitos, articulando valores que possam conduzir os educandos à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural.

Trata-se, portanto, de pensar o acesso à educação como pressuposto para o exercício da cidadania, reflexo de processo cognitivo verdadeiramente crítico e emancipatório, baseado em valores como cultura de paz, respeito mútuo, solidariedade e justiça social. Isso, por si só, justifica a

inserção dos adultos analfabetos na escola. E impõe a necessidade da continuidade do processo em termos de educação ao longo da vida.

É exatamente nesse aspecto que a visão economicista da Educação de Jovens e Adultos, ao justificá-la sorrateiramente apenas pelas demandas do mercado de trabalho, revela a sua fragilidade e a sua extemporaneidade. Desconsiderando as relações entre democracia, cultura, conhecimento e currículo, a proposta política do economicismo também desconsidera, propositalmente, as reflexões sobre a diversidade cultural e sobre a função socializadora da EJA, bem como a sua dimensão antropológica que se volta especificamente à valorização da condição humana ao longo do processo histórico.

A longa trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil revela uma histórica escassez de oportunidades, seja para formação específica dos educandos de EJA, seja para mero reconhecimento da realidade das salas de aula dessa modalidade de ensino, consolidando-se como igualmente raras as medidas de política educacional voltadas à reversão desse quadro.

Embora a legislação brasileira sobre currículos e programas de ensino se mostre atenta ao problema há algum tempo, ainda não se logrou estabelecer, de forma prática, nos processos de formação docente que

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 58).

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 impera a perspectiva de flexibilização de tempos e espaços para o ensino em geral. Essa prerrogativa é reforçada no Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação e aponta para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes na-

cionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000, p. 61).

Nesse sentido, o projeto PIBID Interdisciplinar – EJA se configura como instrumento para articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária nessa área do conhecimento. Consideramos que a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma perspectiva importante do debate acadêmico a partir da institucionalização do projeto e há um envolvimento crescente de graduandos de diversos cursos, pós-graduandos e professores de diversos departamentos, todos colaborando na organização de eventos e na orientação dos bolsistas e voluntários que atuam no projeto.

Face às suas características, o projeto desenvolve ações importantes de integração da UNESP com a comunidade e se consolida progressivamente como um polo de discussão sobre a EJA em função da realização de cursos de extensão universitária na área e da realização dos Encontros e de Seminários Regionais de EJA. Esses eventos envolvem professores e alunos da UNESP e de outras universidades, da rede pública de ensino e dirigentes e representantes de Secretarias de Educação de diversos municípios. Destaque-se, nesse sentido, a realização do 1.º Congresso de Educação de Jovens e Adultos da UNESP – Práticas, Políticas e Desafios – 10 Anos de PEJA realizado em Marília, no ano de 2010, com a presença das melhores referências de pesquisa na área. Na sequência, realizou-se o 2.º Congresso em Rio Claro/SP (2012), o 3.º em Agudos/SP (2014) e o 4.º em São José do Rio Preto/SP (2016), todos patrocinados pelas equipes PEJA/PIBID/EJA de unidades universitárias da UNESP.

Compreende-se que, por certo, a busca de organização das classes subalternas carece de saber científico e pedagógico para a sua consecução e situa-se no limiar da integração entre a universidade e a educação básica. Na nossa forma de compreender o problema, um projeto de intervenção na realidade escolar deve ser caracterizado pela perspectiva de diálogo com a sociedade mediante o envolvimento de investigadores, docentes e discen-

tes na implementação de ações que possam aperfeiçoar permanentemente o alcance social da universidade.

Pensar a EJA como perspectiva de formação geral, ao longo da vida e como instância de direito público subjetivo impõe considerar a formação de massa crítica consciente de que no atual estágio do capitalismo, o valor da força de trabalho é definido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua reprodução, ou seja, os processos formativos e a educação escolar se estabelecem sob o controle estrito do capital; por isso, a suposta preocupação com a ampliação dos anos de escolaridade e a complexidade dos processos formativos exigidos pelo desenvolvimento tecnológico. No entanto,

O “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas de construir o “poder popular”. Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política”. (PALUDO, 2015, p. 226).

No contexto formativo do PIBID Interdisciplinar – EJA tem-se clareza de que o controle dos processos formativos pelo Estado se ampliou nas últimas décadas, sendo visível e sentido por docentes e discentes do ensino superior, refletindo seriamente sobre a educação básica a necessidade da utilização crescente da tecnologia digital, a produção de material didático padronizado, as avaliações permanentes, e, no caso dos docentes do ensino superior, a imposição da produção em massa, subliminarmente visando reduzir o valor da força de trabalho em processo de formação.

Consideramos que, para além da universalização da educação básica, se coloca como desafio para a sociedade brasileira contemporânea a questão da melhoria qualitativa necessária à educação escolar, o que traz em seu bojo a responsabilidade da universidade pela formação de professores sintonizados com as necessidades e aspirações populares. E colocar no debate acadêmico questões relevantes por vezes pouco lembradas.

Assim é que o processo de produção e difusão do conhecimento científico requer uma profunda revisão, se o objetivo é ampliar os laços da universidade com a sociedade que a subsidia, produzindo um horizonte de ético para as relações interpessoais, políticas e pedagógicas. No caso da educação, esse compromisso é inadiável.

A preocupação com a missão da universidade na contemporaneidade impõe como tarefa social dela reinventar-se, contribuindo para incrementar o processo cultural no qual está inserida. É sua responsabilidade eminente formar intelectuais e profissionais nos diferentes campos do saber humano, articulando a pesquisa à extensão e ao ensino. Deve a universidade assumir sua função crítico-social, adequando-se à interpretação das exigências do mundo atual de forma que seu conhecimento e reflexões intramuros se envolvam e avancem para além, subsidiando e auxiliando a sociedade na busca de novas possibilidades de vida acadêmica digna para todos, sem exceção.

Partindo desses pressupostos, o grupo de docentes, bolsistas e estagiários, envolvidos com o PIBID, logrou ampliar as ações de formação inicial e contínua de professores, em especial, dos educadores de jovens e adultos. Investe-se na escolarização básica de jovens e adultos e incentiva-se o desenvolvimento de projetos de iniciação científica na área.

Dados de relatórios do PIBID-EJA indicam que o trabalho desenvolvido se configura tanto como uma ação didático-pedagógica, pela problematização da prática docente em Educação de Jovens e Adultos com a consequente orientação técnico-pedagógica, quanto como pesquisa, na medida em que analisa a prática docente e discute os procedimentos pedagógicos, consolidando-se também como importante contribuição social pelo apoio direto à escolarização formal de educandos, jovens e adultos.

Desse modo, o PIBID se constitui como importante ação experimental no contexto da formação de professores. Para nós, um projeto de extensão universitária deve funcionar como um laboratório de pesquisa em atuação permanente. No caso da Educação de Jovens e Adultos, a sala de aula instalada na periferia, onde se concentram grandes bolsões de analfabetismo, é o laboratório da pesquisa empírica. Assim, o pressuposto do PIBID é articular teoria e prática na formação do educador de jovens

e adultos bem como possibilitar o desenvolvimento, na mentalidade do graduando em formação, da sensibilidade para esse grave problema social.

Noutra direção, o programa paulatinamente se consolida como instrumento para a elaboração de políticas públicas em EJA. Seu desenvolvimento é importante para estabelecermos com a população envolvida a discussão sobre a prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, situando os educandos como cidadãos, a partir do resgate de sua identidade cultural; para a inserção de jovens e adultos nos processos de leitura e de escrita, dos rudimentos de cálculo e de compreensão de conceitos científicos relevantes para a vida social; para a expansão da oferta de ações político-institucionais de alfabetização pela formação de agentes multiplicadores e pela inserção mais significativa da Educação de Jovens e Adultos no contexto do debate mais amplo sobre a educação; para o incentivo ao estudo de novas concepções sobre EJA; e, para a produção de trabalhos de iniciação científica, de dissertações de mestrado e doutorado e de trabalhos de conclusão de curso (TCC) na área de Educação de Jovens e Adultos. Tudo isso como ferramentas intelectuais, didático-pedagógicas e políticas com fins de melhoria da educação pública pela qualidade e participação de todos.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. A política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil. In OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2.000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.
- FOUCAULT, P. M. O que é o Iluminismo? In: O Dossier. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1994. p. 103-112.
- FREIRE, P. *Carta de Paulo Freire aos professores*. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013> Acesso em: 14 out. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 22-34.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. *Cadernos CEDES*, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai-ago. 2015.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de EPT, 2013/4*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>

VIVENCIANDO O TRABALHO DE CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: CONHECENDO O ESPAÇO URBANO DA CIDADE DE SÃO PAULO¹

Márcia Cristina de Oliveira Mello

Fátima Aparecida Costa

Eduardo Martins Vallim

INTRODUÇÃO

Atualmente, a cidade moderna tem-se apresentado como o *locus* privilegiado da reprodução da vida social (CAVALCANTE, 2008). Por aglomerar um alto contingente populacional, a cidade concentra elevada força produtiva e se torna um espaço de afirmação e reprodução do capitalismo como modelo econômico e, principalmente, como modelo social e cultural de representação das relações estabelecidas no âmbito da cidade.

Em suma, é um *locus* dinâmico de atividades, exercidas por pessoas, de acordo com suas necessidades sociais, vinculadas diretamente ao processo de reprodução do capital cuja tendência é a concentração, em

¹ Trabalho apresentado no I Seminário PIBID/Sudeste e III Seminário PIBID/ES.

determinados pontos do território nacional, da acumulação assegurada por uma rede de circulação que agilize a realização do ciclo do capital, tendo na metrópole sua expressão máxima (CARLOS, 2006, p. 83).

No Brasil, as cidades modificaram a dinâmica quando do êxodo rural. Nas cidades do sudeste do país ocorreu uma profunda reestruturação produtiva ligada às políticas desenvolvimentistas pautadas, sobretudo, no processo de industrialização que configurava uma zona atrativa para a mão de obra descartada no campo. Com isso, as cidades brasileiras ultrapassaram em número a população do campo, exercendo assim uma supremacia na produção e concentração de bens que passaram, paulatinamente, a envolver hábitos de consumo urbanos influenciando, também, o campo, principalmente pelos meios de informação/comunicação e propagandas.

O urbano, enquanto um processo de tendência global, reproduz-se e/ou constitui-se para além dos espaços territoriais da cidade, invadindo o campo, as zonas rurais e o antigo modo de vida, mas é nas cidades que é melhor percebido (ALVES, 2006, p. 135).

Para além das construções arquitetônicas, a cidade é fruto da construção humana ao longo da história que traz em sua morfologia as marcas das diversas transformações que modificaram os padrões socioeconômicos de organização de atividades preexistentes para dar lugar a novas funcionalidades do espaço. Por essa razão a cidade é complexa, pois abriga nos seus limites uma história de ocupação e reprodução cultural e econômica que mistura o velho e o novo. Desta forma,

A paisagem urbana espelha diferenças colocando-nos no nível do aparente e do imediato. Num tempo determinado, revela vários momentos passados que, na articulação com o novo, reproduzem uma paisagem peculiar, em que a história tem um papel importante. É o caso da Avenida Paulista, do modo como se dá a destruição dos antigos casarões pertencentes aos chamados barões do café cedendo lugar aos altos e arrojados edifícios de bancos e empresas financeiras ou a mudança de sua função original – de residência para comércio ou serviços. Caso por exemplo, da loja da rede *McDonald's* ou do Banco de Boston – instalados em locais semi-preservedos (CARLOS, 2006, p. 81).

De acordo com Lefebvre (1991) a cidade é a forma, é a materialização das relações sociais e o espaço urbano inclui o conteúdo da cidade, “[...] são as próprias relações sociais que se materializam no espaço” (CAVALCANTE, 2008, p. 66).

No espaço urbano, denominado por Santos (1988) como meio técnico científico informacional, pode se observar uma clara tendência à padronização dos hábitos e do consumo que tende a ocorrer, de forma cada vez mais rápida.

As relações estabelecidas neste período não se restringem apenas aos limites territoriais da cidade, do estado e nem mesmo do país, elas tendem a ocorrer, cada vez mais, em escala mundial e isso só é possível graças à revolução dos meios de comunicação que nos grandes centros urbanos encontram estrutura física que suportam todo o aparato tecnológico capaz de aproximar a informação e promover a dita globalização. Neste sentido “[...] hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas da informação” (SANTOS, 2009, p. 83).

No entanto, nem todos os espaços estão dotados de tais suportes técnicos modernos, ao passo que, o processo de urbanização e industrialização no Brasil ocorreu de forma assimétrica privilegiando apenas alguns espaços do território nacional não alcançando, assim, um desenvolvimento urbano homogêneo no que se refere ao tempo e ao espaço.

Desta forma, compreender e explicar o crescimento das cidades e a produção do espaço urbano no contexto da globalização torna-se um grande desafio para a Geografia escolar, em especial naquelas regiões onde as cidades não conheceram todas as fases de desenvolvimento do capitalismo.

Tendo em vista estas considerações, foi elaborado um roteiro de trabalho de campo destacando a cidade de São Paulo, contemplando lugares importantes de visitação, do ponto de vista histórico, cultural e financeiro.

O roteiro foi vivenciado junto com os estudantes do 3.º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva de Ourinhos/SP, escola parceira do subprojeto “Geografia” do Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Campus de Ourinhos). A atividade contou também com a colaboração de bolsistas do Núcleo de Ensino da UNESP, vinculados ao projeto “Grupo de Estudo em Geografia”.

A Escola Estadual Josepha Cubas da Silva se localiza na periferia da cidade de Ourinhos, na Rua Jornalista Francisco de Almeida, n. 25, Parque Minas Gerais. A referida escola atende nível Fundamental II, período matutino, vespertino e noturno; e Ensino Médio nos períodos matutino e noturno. A escola recebe cerca de 700 estudantes provenientes de diferentes bairros de sua proximidade. Onde a escola se localiza observam-se “[...] problemas ambientais e sociais, destacando a ausência de saneamento básico em alguns locais, envolvendo a falta de coleta de lixo, poluição dos recursos hídricos, dentre outros problemas”. (ZANCHETTA, 2013, p. 59).

Considerada uma atividade complexa, o trabalho de campo é uma parte do estudo do meio, sendo esta, como nos aponta Azambuja (2011) uma metodologia cooperativa que parte de uma intenção de se eliminar as fragmentações no ensino geográfico, dando espaço para novas abordagens pedagógicas como as propostas de “projeto de trabalho” ou “projetos pedagógicos”.

O trabalho de campo possui grande importância nos estudos da Geografia, pelo fato de contribuir na observação e compreensão dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, através dos modos de organização e da distribuição dos homens e sua relação com a natureza (CALLAI, 2011). Nesse sentido, infere-se que os espaços são resultados dos processos de produção das relações ao longo da história dos homens, caracterizados pelas marcas deixadas no tempo pretérito.

Contudo, deve-se ressaltar que o espaço geográfico não pode ser considerado apenas do ponto de vista físico e natural, deve ser compreendido na sua totalidade através das relações sociais, envolvendo, portanto, fatores naturais, culturais, econômicos e políticos.

Neste sentido, na fase de planejamento, foi desenvolvido o roteiro e foram ministradas as aulas preparatórias para o trabalho de campo. Na

fase de execução, foi realizado o trabalho de campo para a cidade de São Paulo e, por fim, foi realizada uma atividade de avaliação com os alunos, quando do retorno à escola.

Durante as aulas preparatórias, foram utilizados como material de apoio, vídeos- documentários, jornais, revistas e fotografias antigas da cidade de São Paulo, além de informações obtidas no Portal da prefeitura do município de São Paulo e no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para analisar a formação do núcleo urbano da cidade de São Paulo foi utilizado o documentário “Entre rios”, que foca o processo de urbanização e sua relação com os principais rios da cidade, resultando na intensa ocupação das áreas de várzea e a consequente degradação dos corpos hídricos, bem como da paisagem em geral.

Buscou-se fazer também uma articulação com o currículo de Geografia do estado de São Paulo, contemplando conteúdos e temas atinentes ao 4.º bimestre do 3.º ano de Ensino Médio, cujo tema principal refere-se a “Geografia das redes mundiais”, tendo como subtemas: “os fluxos materiais; os fluxos de ideias e informação e as cidades globais”.

Neste sentido, na elaboração do roteiro procurou-se incluir pontos significativos que revelassem aspectos referentes à história e a formação urbana da cidade de São Paulo; os ciclos econômicos de desenvolvimento e dinâmica da capital paulista; os meios de circulação de capital, mercadorias, pessoas e serviços e, por fim, as diversidades dos aspectos sociais e culturais que possuem traços marcantes na forma de ocupação do espaço.

Na elaboração do roteiro, tendo em vista a dificuldade de deslocamento e mobilidade em meio ao trânsito caótico da cidade, utilizou-se como critério para a escolha dos locais a serem visitados, a proximidade entre os pontos. Sendo assim, os pontos escolhidos foram: Estação da Luz, Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca do estado de São Paulo, Avenida Paulista, Praça e Catedral da Sé, Pátio do Colégio, Edifício Martinelli, Teatro Municipal, Mercado Municipal de São Paulo, Museu Afro-brasileiro e Parque do Ibirapuera.

Tendo em vista que o estudo envolve uma dimensão interdisciplinar, contamos com a colaboração de professores de outras áreas do conhecimento para acompanhar e contribuir com as discussões durante as aulas preparatórias e a realização do campo.

O roteiro foi elaborado para dois dias de campo, sendo que as atividades se concentraram entre os dias 7 e 8 de novembro de 2014. Em cada ponto visitado, foi realizada uma aula livre ministrada pelos bolsistas PIBID e do Núcleo de Ensino, contando, também com a participação dos professores da escola.

Durante a realização destas aulas, buscou-se problematizar os conteúdos, conceitos e categoriais da Geografia já trabalhadas anteriormente em sala de aula, tais como: espaço geográfico, paisagem, espaço urbano, cidade e fluxos de informação, mercadorias, pessoas, capitais e serviços.

Por fim, na chegada à escola realizou-se uma avaliação do trabalho de campo, na qual foram levantados os aspectos positivos e negativos da atividade. Foi também solicitada aos alunos a elaboração de um texto que contemplasse uma comparação entre as estruturas urbanas da cidade de Ourinhos/SP e da cidade de São Paulo. Para tanto, eles foram orientados a utilizar alguns dos conceitos e categorias da Geografia estudados no campo.

DESENVOLVIMENTO

Lopes e Pontusckha (2009) consideram o estudo do meio uma atividade de ensino interdisciplinar que possibilita, tanto para estudantes quanto para os professores, o contato direto com uma dada realidade, uma dada localidade, seja no meio urbano ou rural, envolvendo necessariamente três etapas: planejamento, execução e avaliação e tem como objetivo verificar ou adquirir novos conhecimentos.

Os autores apontam ainda que muito embora os currículos oficiais e o material didático sejam balizadores da prática pedagógica, o papel do professor não pode ser reduzido somente à reprodução do currículo, cabendo, portanto, ao docente fazer adaptações e, nesse sentido, o estudo

do meio surge como uma importante proposta de direcionar o processo de ensino-aprendizagem, capaz de contribuir na melhoria da formação do professor bem como dos estudantes.

O estudo do meio foi utilizado no Brasil como recurso educacional pelas escolas anarquistas, ditas escolas modernas, do início do século XX. Dentre as principais características das escolas modernas destacavam-se o “[...] ensino racional, atraente, fundamentado na observação e formação do espírito crítico” (PONTUSCKHA, 2004, p. 251). Nesse sentido, os anarquistas ao realizar o estudo do meio, tinham como objetivo transformar a sociedade por meio da observação crítica da realidade social dos estudantes.

O estudo do meio foi resgatado pelo movimento da Escola Nova com o intuito de integrar o aluno ao seu meio, permitindo a este pensar e refletir sobre a realidade da sua cidade, estado e país, por meio de ideais libertários, sendo proibidos durante o regime militar por algumas escolas, ganhou destaque em meados da década de 1980.

Entre as décadas de 1980 e 1990 o estudo do meio foi utilizado em massa pelas escolas privadas e públicas do estado de São Paulo, contudo cabe ressaltar que muitas vezes o estudo do meio foi entendido desde uma saída de alunos e professores da sala de aula para fins de entretenimento até a efetivação de trabalhos interdisciplinares que necessitam de pesquisas bibliográficas prévias (PONTUSCKHA, 2004).

Na aproximação com os contextos históricos de realização de trabalhos de campo na Geografia, levamos em consideração que “[...] o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro, mediante as relações sociais que nele se realiza” (SANTOS, 1994, p.122). Dentro desta perspectiva, dado o caráter empírico e descritivo que a Geografia possui, o trabalho de campo se torna peça fundamental dentro da análise do espaço geográfico.

Alentejano e Rocha Leão (2006) destacam que desde sua sistematização enquanto ciência, a Geografia sempre mereceu papel de destaque pelo conjunto de pesquisas e relatórios de campos realizados por viajantes naturalistas. Neste sentido, cabe destacar o papel desempenhado por

Alexander Von Humboldt, que no século XIX fez estudos comparativos, e foi o grande pioneiro do trabalho de campo na ciência geográfica, possibilitando assim a constituição de um grande repertório de informações que deram as bases para o seu desenvolvimento.

Desta forma, o trabalho de campo não deve estar desconexo de um aparato teórico que guie propostas de resolução da problemática estudada. Sendo assim, esta prática envolve uma investigação, uma atitude lúdica e criativa de analisar a realidade que desperta no aluno a curiosidade acerca do espaço que o cerca.

Neste contexto, pode-se considerar que o trabalho de campo, permite realizar uma análise e reflexão acerca dos fatos ocorridos dentro do espaço geográfico, de modo a compreender como o homem se organiza na sociedade, como ele se apropria dos recursos naturais, quais são os impactos, bem como o grau e as consequências desta ocupação.

Possibilita ainda ao educando articular a observação *in loco* ao ensinado na sala de aula, rompendo assim com a lógica conteudista dos livros didáticos e do material didático, o que pode permitir ao estudante fazer uma leitura crítica do mundo que o cerca, transformando-o em sujeito ativo dentro da sociedade.

Em nosso caso, o resultado mais significativo desta atividade foi a articulação entre a escola (os seus alunos, professores, pais e equipe gestora) e a universidade (coordenadora do subprojeto PIBID Geografia, bolsistas do PIBID e do Núcleo de Ensino).

Na fase de elaboração do roteiro e aplicação das aulas preparatórias, a participação dos membros da equipe escolar foi fundamental para garantir o trabalho interdisciplinar. O estudo interdisciplinar contribuiu para a conexão de conhecimentos e a valorização dos diversos pontos de vista sobre um determinado fenômeno envolvendo o estudo do espaço geográfico.

Participaram do trabalho de campo 28 alunos da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, quatro professores vinculados às disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Língua Portuguesa, dois coordenadores, o vice-diretor da escola, 10 bolsistas do PIBID, dois bolsistas do Núcleo de

Ensino e a docente da UNESP, coordenadora do subprojeto Geografia da UNESP Câmpus de Ourinhos.

Todos os pontos selecionados na elaboração do roteiro foram visitados. Constatamos que o número de lugares visitados foi excessivo, fato que se justifica pelo fato de que muitos alunos da escola não conheciam a cidade de São Paulo e teriam a oportunidade de conhecer lugares determinantes para a constituição da história da cidade. Desta forma, foi possível uma reflexão sobre quantidade de lugares visitados.

Na avaliação com os estudantes e durante a realização do campo foi possível identificar o quanto os alunos se interessaram pela atividade. Aqueles que nunca haviam visitado a cidade de São Paulo ficaram impressionados com a diversidade da paisagem urbana e com o grande fluxo de informação, pessoas, carros etc.

Quando perguntados sobre qual o local que eles mais gostaram a resposta foi quase que unanime “Avenida Paulista”. Durante a visita na referida avenida os alunos ficaram encantados com a quantidade de galerias, lojas, prédios enormes e principalmente a diversidade de pessoas que passavam por ali, desde os mais apressados que saíam do serviço rumo ao metrô, até as pessoas que se encontravam ali com os amigos para aproveitar aquele espaço, em especial, nas proximidades com a Rua Augusta.

Posteriormente, avaliando os textos escritos pelos alunos, percebemos que eles destacaram diferenças e semelhanças entre a estrutura urbana da cidade de Ourinhos e da cidade de São Paulo. Dentre as diferenças apontadas por eles, 53% dos alunos destacaram o tamanho da cidade; 31% a quantidade de prédios, carros e pessoas, e 16% apontaram o número de galerias, *shoppings* e espaços de lazer. Permeou, ainda, sobre as respostas dos alunos a questão social. Muitos dos estudantes ficaram impressionados com a quantidade de pessoas que vivem nas ruas da metrópole e com a paisagem dos cortiços do centro da cidade.

Dentre as semelhanças apontadas pelos alunos, destacaram-se os problemas ambientais como a canalização e poluição dos rios. Este apontamento apareceu em 49% dos textos. Ainda de acordo com os apontamentos dos alunos, o transporte público de ambas as cidades tem

problemas, respeitando as devidas escalas. Apenas 8% dos alunos não conseguiram encontrar algum tipo de semelhança entre as duas cidades.

Na proposta de avaliação do campo contamos com a colaboração da professora de Língua Portuguesa. Já na segunda parte da avaliação, envolvendo reflexão sobre os avanços na aprendizagem dos conceitos geográficos, contamos com a colaboração da professora de Geografia, supervisora do PIBID na escola.

Dentre os conceitos e categorias trabalhados em sala de aula, notou-se que os alunos tiveram mais facilidade em utilizar no texto a categoria paisagem, já que 69% dos alunos utilizaram-na de forma satisfatória na argumentação. O conceito de espaço geográfico foi utilizado em 20% dos textos, e, 11% dos alunos não utilizaram nenhuma das categorias ou utilizaram de forma não satisfatória.

No que se refere ao conceito geográfico mais utilizado destacou-se o de fluxo, que apareceu em 80% dos textos, seja o fluxo relativo ao de pessoas, de mercadorias, de serviços ou de informações. O conceito de cidade também foi bastante debatido entre os alunos, apareceu em 16% dos textos.

CONCLUSÃO

O trabalho de campo considerado como uma etapa do estudo do meio é uma proposta metodológica interessante para se abordar conteúdos e temas de Geografia com os alunos das mais variadas turmas. No entanto, deve-se ressaltar que para que se tenha êxito, devemos contemplar as três etapas envolvendo planejamento, execução e avaliação.

A realização do trabalho de campo aqui descrito, permitiu aos discentes visualizar *in loco* os fenômenos abordados em sala, especialmente relacionados às noções de paisagem, espaço urbano, cidade e fluxos de informações, mercadorias, pessoas, capital e serviços, que nem sempre aparecem ilustrados nos livros ou no material didático oferecido pela escola. Assim, a observação *in loco* torna a aprendizagem dos conceitos geográficos mais atrativa aos alunos, contribuindo para a sua aprendizagem significativa.

Por fim, avaliamos como positiva, a realização do trabalho de campo na Geografia, proposta que, como nos ensinou Pontuskha, foi se transformando em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes, mas que ainda é, infelizmente, pouco concretizado nas escolas.

Avaliamos também, que o nosso roteiro foi bastante extenso, no entanto, possibilitou ao estudante, que nunca esteve em São Paulo, contato com importantes pontos que caracterizam a razão de ser da cidade, portanto, fundamentais na abordagem.

Por fim, a participação dos alunos da escola, professores, coordenadores e bolsistas possibilitou a troca de experiências, contribuindo assim para o enriquecimento na formação de professores e alunos.

O trabalho de campo mostrou-se uma prática pedagógica que envolve investigação, um modo lúdico e criativo de analisar a realidade que desperta no aluno a curiosidade acerca do espaço em que vive na cidade, sobretudo consciente da sua condição humana. Foi um dos trabalhos mais significativos do PIBID Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, v. 84, p. 51-67, 2006.
- ALVES, G. A. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 134 -143.
- AZAMBUJA, L. D. Metodologias Cooperativas para ensinar e aprender Geografia. In: CALLAI, H. C. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 185-210.
- CALLAI, H. C. Em busca de fazer a educação geográfica. In: _____ *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 15-33.
- CARLOS, A. F. A. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: _____ (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 79-91.
- CAVALCANTE, L. S. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LOPES, C. S.; PONTUSCKHA, N. N. Estudo do meio: teoria e Prática. *Geografia*, Londrina, v. 18, p. 173-181, 2009.

PONTUSCKHA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.) *O Ensino de Geografia no século XXI*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. V.1, p. 249-288.

SANTOS, M. A metrópole: modernização, involução e segmentação. In.: _____. *Trends and Challenges of Urban Restructuring*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988. p. 26-30.

_____. *Técnica espaço tempo: globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único á consciência univelsal*. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ZANCHETTA, J. *Planejamento de ensino: uma aula de Geografia a partir da perspectiva histórico-crítica*. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Ourinhos, 2013.

ALFABETIZAÇÃO ARTÍSTICA E LINGUÍSTICA NO PIBID PEDAGOGIA/FCT/UNESP

Onaide Schwartz Mendonça
Kátia M. R. de O. Kodama

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se demonstrar a importância da criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores, apresentando resultados decorrentes dos trabalhos que vêm sendo realizados nas escolas parceiras.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido desenvolvido em parceria com o Governo Federal, Universidades e Escolas da Educação Básica e tem por objetivo promover a formação prática de alunos dos cursos de licenciatura, no intuito de que os formandos que optarem pela sala de aula, possam promover um ensino de qualidade.

Desde o início do Subprojeto de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), tem-se observado excelentes resultados para o aprimoramento dos graduandos que, ao receberem a bolsa,

podem se dedicar mais aos estudos por não terem que trabalhar e estudar. Nesse sentido, em um país que vem sendo exposto pelas avaliações nacionais e internacionais por seus alunos concluírem o Ensino Básico de 9 anos semialfabetizados, consideramos fundamental a existência de um programa, como o PIBID, que prioriza a formação de professores competentes e se preocupa com sua inserção no cenário real em que irá atuar desde o início da sua formação, uma vez que no Subprojeto de Pedagogia da FCT/UNESP temos bolsistas do 1.º ao 4.º ano do Curso de Pedagogia participando.

Os contatos com a realidade da sala de aula e o estudo de resultados de pesquisas na área educacional têm permitido ampla reflexão sobre práticas pedagógicas diversas, utilização de materiais didáticos, experiências bem-sucedidas realizadas nas escolas, problemas e angústias relatadas por docentes das escolas e coordenadores pedagógicos.

Os bolsistas relatam que são acolhidos pelas escolas não apenas como aprendizes, mas como colaboradores, já que há todo um processo de estudo e reflexão sobre as questões que emergem da realidade do contexto escolar. Os professores das escolas envolvidas veem os bolsistas e a própria universidade como aliados na busca de soluções para problemas que enfrentam em sua prática docente, enquanto os bolsistas têm a possibilidade de observar, sentir e refletir sobre as questões que vão surgindo ao longo do processo. Na Universidade eles estudam, discutem e levantam hipóteses sobre possíveis práticas que poderiam auxiliar o trabalho na escola e, dessa forma, já vão se envolvendo em situações de conflito ou situações de êxito que certamente vivenciarão quando atuarem como docentes.

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho objetiva apresentar resultados de ações desenvolvidas no PIBID em duas áreas do Subprojeto de Pedagogia da FCT/UNESP: Alfabetização e Arte.

No que concerne à alfabetização em nosso país, ano após ano, avaliações externas têm evidenciado o fracasso escolar e o último resultado (2016) do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

deixou grande preocupação ao constatar que, dentre 70 países avaliados, o Brasil ocupou o 59.º lugar. Independentemente da metodologia utilizada para a realização dessa avaliação, os resultados evidenciam que existem sérios problemas em nosso sistema de ensino, fato que precisa ser investigado se quisermos que nosso país avance rumo à almejada “educação de qualidade”.

Nessa direção, um problema que vem sendo ignorado é o fato de que a formação das crianças durante o Ensino Básico precisa ser resgatada, não só por alunos estarem sendo “promovidos” de ano, nos últimos trinta anos, semialfabetizados ou até mesmo analfabetos, mas também pela escassez de professores para ministrar conteúdos específicos ao segundo ciclo do ensino básico e médio nas áreas de matemática, física, química, biologia, dentre outras, resultado da desvalorização e maus tratos sofridos por professores em sala de aula. Assim, de modo incoerente, o ensino de tais conteúdos tem sido delegado a professores sem formação específica.

Nesse contexto, a Universidade tem uma missão fundamental, pois os cursos de formação, de certo modo, têm sido responsabilizados pelo fracasso constatado pelas avaliações externas e os discursos, nos mais diferentes segmentos da sociedade, ressaltam a necessidade de melhorar a formação dos professores.

É importante lembrar que apesar da necessidade flagrante da melhoria da qualidade da formação docente, uma condição que a precede é a sua valorização profissional em termos salariais. Não se pode esperar que o professor tenha um excelente desempenho estando sobrecarregado, pois, muitas vezes, para viver em melhores condições precisa trabalhar em diferentes escolas, o que gera estresse e perda de qualidade no trabalho.

Outro ponto que merece destaque é o fato de, muitas vezes, o professor estar bem preparado, mas ter que seguir orientações e materiais já superados cujo fracasso já foi constatado e evidenciado como é o caso da alfabetização no Brasil.

Assim, o PIBID tem se destacado como programa de iniciação à docência ao permitir que teorias e metodologias de ensino/aprendizagem possam ser estudadas, comparadas e testadas pelos futuros professores em sala de aula.

Para a alfabetização, durante décadas a única metodologia utilizada no Brasil foi a das cartilhas e, segundo dados oficiais, até meados da década de 80, o fracasso era da ordem de 50%. As crianças que não aprendiam a ler e escrever eram retiradas da escola pelos pais para trabalhar e ajudar no sustento da casa.

Em meados da década de 80 foi divulgada no Brasil a teoria psicogenética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), de cunho construtivista, que trouxe significativa contribuição ao mostrar as hipóteses que a criança elabora quando começa a aprender a escrever. Rumo à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético, a criança passa por três níveis: o pré-silábico, em que mistura letras, números, garatujas pensando que assim poderá escrever. O silábico, que ocorre quando a criança, já sabendo que usamos letras para escrever, grafa apenas uma letra para cada sílaba, e o alfabético, quando atinge a compreensão da composição silábica passando a escrever alfabeticamente, mas resta o domínio da ortografia.

Apesar de essa teoria trazer significativas contribuições à alfabetização, a falta de experiência em sala de aula, por parte de gestores e de pessoas que elaboram materiais didáticos, fez com que muitos equívocos surgissem quanto a sua aplicabilidade e, transcorridos mais de 30 anos, observamos que ainda não se compreendeu quão produtiva é aquela pesquisa. Desse modo, sem saber com clareza como conduzir o processo de alfabetização, muitos professores encontram dificuldades em sala de aula.

Luiz Carlos Cagliari (1996, p. 104), linguista, defende que “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração)” e não a adivinhação sobre o que estaria escrito em um texto a partir do tema, imagens e outros indicadores.

Ler objetivamente não é fazer inferência, mas decodificar sinais gráficos buscando compreender o significado do que está escrito. Entretanto, nas últimas três décadas os materiais oficiais sobre o tema, no Brasil, mandam o professor levar diversidade de gêneros textuais para a sala de aula, e que leia diariamente “para” os alunos, que peçam às crianças para recontarem as histórias lidas, cantar ao invés de ler o alfabeto, ou seja, que trabalhem apenas atividades que mostrem os usos que se faz da leitura e da escrita, mas que não os ensina a decifrar o sistema de escrita, condição

primeira para a formação do leitor autônomo. Antes se limitam a fornecer apenas “pistas” para que as crianças tentem descobrir o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Portanto,

Em nossa concepção, de nada valeriam as descobertas de Ferreiro e Teberosky se esse conhecimento, ao invés de apontar caminhos inovadores, limitasse o professor a “dar dicas” frente aos níveis e dificuldades apresentadas pelas crianças e estas, por sua vez, perdendo tempo em suas “reflexões” demorando meses, ou até anos, para “descobrir” por si as relações linguísticas que compõem o sistema de escrita estabelecidas há milênios pela humanidade. Sem mencionar que esse comportamento esvazia o papel da escola e do professor de ensinar. (MENDONÇA; MENDONÇA 2017, p. 236).

Acredita-se que essa orientação equivocada do “não ensinar”, que levou à falta de clareza sobre o papel do professor em sala, tem sido a principal causa do fracasso brasileiro em leitura e escrita, pois o “ensino” foi abolido dando espaço apenas à aprendizagem. Equivaleria a dizer que “não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende”. Na verdade, a relação em sala de aula deveria ser de “mão dupla” composta tanto de *ensino* quanto de *aprendizagem*.

Alfabetizando por mais de dez anos na rede pública estadual de São Paulo e ensinando *Metodologias e práticas de Alfabetização e linguística* na Universidade há quase duas décadas, defendemos o preconizado por Cagliari e constatado em nossa prática de sala de aula:

Se a escola [...] for clara e objetiva, priorizando a decifração da escrita como segredo da alfabetização e dedicando uma hora por dia às atividades específicas, todos os alunos aprenderão a ler (com mais ou menos dificuldades) em dois ou três meses de trabalho. Esse é o tempo suficiente para que os alunos aprendam a decifrar o que está escrito. Quem sabe fazer isso, está tecnicamente falando, alfabetizado. O resto é o desenvolvimento dessa habilidade e a complementação com conhecimentos que serão aprendidos depois. (CAGLIARI, 1996, p. 109-110).

Buscando contribuir para uma alfabetização eficiente que subsidie a continuidade do processo de escolarização de crianças de escola pública, Mendonça e Mendonça (2009) defendem que, em meio a dife-

rentes gêneros textuais que desenvolvam a função social da leitura e da escrita, deve-se priorizar o ensino da decifração no 2.º ano do Ensino Fundamental, o que não significa, porém, realizar um trabalho nos moldes da cartilha, mecânico, de repetição visando à memorização, mas que o professor desenvolverá atividades efetivas de leitura a serem realizadas *pela criança* para que aprenda.

Este trabalho pode ser feito quando o professor escreve, diariamente, o *alfabeto de imprensa maiúsculo* na lousa (quando a maioria da sala dominá-lo se acrescentará o minúsculo de imprensa); quando propõe a leitura alternada do alfabeto (primeiro coletiva, depois individual) para que as crianças não se acostumem com a sequência das letras, mas aprendam realmente a decifrar que letra representa qual som (somente após a leitura coletiva e diversificada se faz a individual); quando realiza os processos de Análise (decomposição de palavras geradoras em suas famílias silábicas na ficha de descoberta) e Síntese (formação de novas palavras a partir das sílabas estudadas); e por meio da realização das Atividades Didáticas de acordo com o nível de escrita de cada aluno. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015).

Assim, os trabalhos de alfabetização da E.M. Profa. Odette Duarte da Costa tiveram por base os livros *Alfabetização – Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética* em Paulo Freire (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009), e, *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro: práticas socioconstrutivistas* (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015), fundamentados em autores como Paulo Freire, Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, Emilia Ferreiro, Miriam Lemle, Eglê Franchi dentre outros.

O “método” sociolinguístico foi criado e praticado por seus autores em salas de alfabetização ao longo de sua carreira no magistério público, foi assim nomeado por iniciar pelo estudo de palavras geradoras utilizando como princípio o diálogo conscientizador, sendo então “sócio”, por dar vazão ao amplo diálogo do qual todas as crianças devem participar, a fim de desenvolverem sua linguagem e, por decorrência, o pensamento e o raciocínio, como sinalizaram Franchi (1988) e Paulo Freire em toda a sua obra. É “linguístico”, por trabalhar sistematicamente os conteúdos de língua necessários ao domínio da leitura e da escrita como: leitura do alfabe-

to, leitura da ficha de descoberta, formação e leitura de palavras compostas pela síntese a partir da ficha de descoberta, leitura diária de textos reais, feita inicialmente pelo professor, mas assim que os alunos vão dominando a leitura também leem para a sala, realização de no mínimo quatro (a partir do 2º. Ano) atividades diárias que reforcem os conteúdos “foco” do dia, dentre outras. Dessa forma, tal metodologia é composta por quatro etapas:

Codificação, Descodificação, Análise e Síntese, e Fixação da Leitura e da Escrita, conforme orientado por Freire (1980). Mendonça (2009) pontua que a “Codificação” e a “Descodificação” constituem os dois primeiros passos do Método Sociolinguístico de Alfabetização e garantem que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa, por iniciar o processo pela discussão da palavra geradora por meio do diálogo e dos códigos que o alfabetizando já domina. Os autores afirmam que essa fase de exploração das potencialidades mentais do alfabetizando, por intermédio das linguagens, é necessária e deve preceder a técnica de ler e escrever que o instrumentalizam para o desempenho social, tendo acesso ao poder de reivindicação, através das habilidades de discutir, tomar a palavra, expor e superar as formas contemplativas (ingênuas) de compreender o mundo.

Analisando a proposta observa-se que as diferenças entre o método sociolinguístico e os demais são imensas. Uma delas é a de privilegiar o diálogo quando, em seus dois primeiros passos, busca transformar a consciência ingênua em consciência crítica, por meio da leitura e re-leitura de mundo. É no segundo passo que ocorre também a leitura de um texto, que esteja ligado à palavra geradora, cujo objetivo é o de trazer informações importantes, atualidades ou ciência que fundamentará as discussões, além de realizar um trabalho de letramento. Já na terceira (Análise e Síntese) e na quarta etapas (Fixação da Leitura e da Escrita) desenvolve-se a consciência silábica e alfabética por meio de atividades especiais que ajudam os alunos a fixarem de forma dinâmica os conteúdos trabalhados, levando-os ao domínio das correspondências entre fonemas e grafemas. Nessa proposta não há espaço para memorização sem significado, pois privilegia-se a compreensão e a aprendizagem. (MENDONÇA; KODAMA, 2016).

A seguir, com o objetivo de mostrar o empenho dos gestores, professores supervisores e bolsistas PIBID em Presidente Prudente serão apresentados resultados de atividades desenvolvidas em uma das nossas escolas parceiras que apresentava o IDEB mais baixo do município, a E. M. Profa. Odette Duarte da Costa.

Em 2014, buscando transformar a realidade de sua escola, a diretora decidiu que ali seria aplicado o método sociolinguístico de alfabetização (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009; 2015), proposta elaborada por docentes da UNESP e desenvolvida com os bolsistas. Considerando que segundo as avaliações daquela unidade escolar 45% dos alunos concluíam o 5.º ano analfabetos, a situação era grave. Assim, havia a necessidade de se fazer um trabalho que transformasse aquela realidade.

Fundamentados nessa proposta metodológica, após reunião para conscientização dos responsáveis, a direção, que já havia aplicado atividades de sondagem para conhecer os níveis em que as crianças estavam, reorganizou a escola. Mães foram convidadas a adentrar as salas de aula para observar o comportamento das crianças e ajudar a ensiná-las a se comportar, ouvir e respeitar os professores e colegas.

No local verificou-se que as crianças brigavam muito e tinham dificuldades para o convívio social tanto fora como em sala de aula, o que dificultava o trabalho dos professores, então a escola planejou e implementou um trabalho de ensino de valores humanos.

Apesar de alguns teóricos afirmarem que a criança não pode ser mudada de sala para não ficar traumatizada ou sentir-se excluída e que a heterogeneidade é produtiva, os professores e a direção daquela escola verificaram que a desigualdade de níveis de conhecimentos entre os alunos de uma mesma sala inviabilizava a recuperação dos que apresentavam defasagem em alfabetização, pois é impossível ao professor de 3.º, 4.º e 5.º anos, além da diversidade de conteúdos a serem trabalhados, alfabetizar crianças que deveriam ter aprendido a ler e escrever até o 2.º ano.

Essas dificuldades diárias enfrentadas pela escola vêm sendo debatidas no Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior, na FCT/UNESP, pois a cada dia mais docentes e gestores da educação (tanto em nível federal, estadual como municipal), precisam se conscientizar de que em um país que apresenta notório fracasso escolar, e não consegue formar adequadamente professores, precisa tomar duas providências urgentes: investir na formação do profissional e, paralelamente, como medida emergencial para se assegurar que as crianças aprendam a ler e escrever com segurança e qualidade, indicar materiais

elaborados por docentes experientes que dominam não só teorias, mas práticas de sala de aula. Sabe-se que o Brasil está longe de oferecer formação adequada aos futuros professores e uma das causas é a falta de experiência na Educação Básica dos docentes que atuam nas licenciaturas.

No Subprojeto de Pedagogia da FCT/UNESP temos quinze bolsistas na área de alfabetização e, sob a orientação de professora especialista na área, este programa tem colaborado para que equívocos teóricos e metodológicos sejam desfeitos, e que os alunos tenham a oportunidade de ajudar crianças com dificuldades severas de alfabetização. Deste modo, ao ajudar essas crianças, aprendem a ensinar da forma mais complexa e completa, resolvendo problemas que muitos professores julgavam impossíveis, de modo que, ensinar as crianças que apresentam nível mediano de conhecimento será muito fácil no futuro, pois os alunos que apresentam dificuldades exigem que o professor lance mão de muitos conhecimentos, habilidades e estratégias para ajudá-los.

Na escola, mediante orientação da coordenadora/PIBID de alfabetização, as salas de aulas foram reorganizadas por níveis de conhecimento, o ensino de valores foi iniciado, paralelamente foi organizada uma nova rotina para a escola e um árduo trabalho de alfabetização instaurado. Os bolsistas PIBID participaram desse processo e começaram a ajudar as crianças com mais dificuldades, pois muitos sequer conheciam as letras do alfabeto e outros as conheciam, mas não sabiam o que fazer com elas para escrever.

Com o passar do tempo, por meio do acolhimento e do diálogo, as famílias e as crianças compreenderam que a direção e os professores não eram pessoas que estavam ali apenas para corrigi-los, chamando sua atenção continuamente sem necessidade, mas que estavam tentando ouvi-los para orientar, ensinar, a fim de que tenham um futuro melhor, mas que para isso ocorrer havia a necessidade de uns respeitarem os outros. Desse modo, entenderam que era possível conviver em um ambiente mais agradável, harmônico, feliz e ainda aprender.

O apoio dos pais foi determinante para o ensino de valores e, para tanto, a direção buscou parcerias oferecendo cursos aos interessados. É preciso começar por algum lugar, assim, começaram com quem sentia

necessidade de melhorar sua vida. Desse modo, os pais se convenceram de que a educação é o caminho, mudaram sua postura com relação à orientação dos filhos e as crianças mudaram seu comportamento completamente abandonando as brigas.

As avaliações periódicas da aprendizagem foram feitas pelos próprios professores das salas regulares, conforme critérios e exigências da Secretaria Estadual de Educação (implementadas pelas Secretarias Municipais de Educação do estado de São Paulo), à luz dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY,1986), e os gráficos (mais adiante) foram organizados pela direção da E. M. Profa. Odette Duarte da Costa. É interessante lembrar que os alunos receberam ajuda dos bolsistas no mesmo período de aula e, assim que os orientados avançavam em seus conhecimentos, voltavam a frequentar apenas a sua sala de origem sendo substituídos por outras crianças também com dificuldades.

Os resultados apontam que a partir do mês de agosto de 2014 os alunos dos 3.^{os}, 4.^{os} e 5.^{os} anos apresentaram avanços significativos. Os gráficos da escola mostram que em fevereiro de 2014, 55,2% das crianças estavam alfabetizadas e, em agosto, 67,4%. Já em fevereiro de 2015, 71,3% apresentavam o nível alfabético (o que mostra a evolução nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro). Em maio, 93%, atingiram o nível alfabético, em agosto, 93,5% e em novembro 93,7%. Enfatiza-se que, dentre os avaliados existem crianças incluídas, com problemas psiquiátricos e psicológicos, daí o fato de não se obter 100% de alfabetizados.

Comparando os gráficos apresentados pela escola pode-se ter uma melhor compreensão sobre os resultados de alfabetização. Basta observar que, com relação aos 1.^{os} e 2.^{os} anos, em fevereiro de 2015 (Gráfico 1) apenas 9,3% sabiam ler e escrever, entretanto, em novembro (Gráfico 2) essa porcentagem subiu para 79%. Assim, os resultados mostram que se pode afirmar que se houver compromisso da direção, dos professores e das famílias é possível transformar fracasso escolar em aprendizagem significativa. A Universidade foi chamada para ajudar a resolver um problema que já estava instalado e com ciência, perseverança, apoio dos bolsistas PIBID e muita coragem da direção, e dos professores, foi possível

transformar a realidade daquela escola e a vida de pessoas como mostram os gráficos a seguir.

Gráfico 1

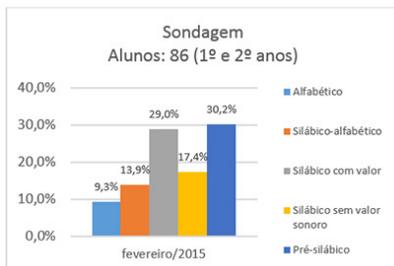
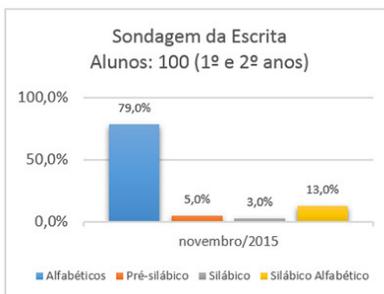


Gráfico 2



Fonte: Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa

Quanto ao 3.º, 4.º e 5.º anos os avanços são notórios, para se verificar basta comparar os resultados da sondagem de fevereiro de 2014 (Gráfico 3), quando apenas 55,2% dos alunos estavam alfabetizados, com fevereiro de 2015 (Gráfico 4 - 71,3% alfabetizados) quando as crianças já haviam passado pela intervenção com o método sociolinguístico durante os quatro últimos meses do ano e, afinal, novembro de 2015, após a continuidade do ensino sistemático da alfabetização em que 93,7% dos alunos estavam plenamente alfabetizados (Gráfico 5).

Gráfico 3

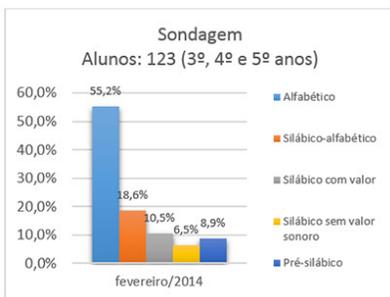
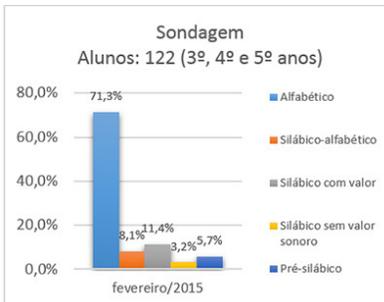
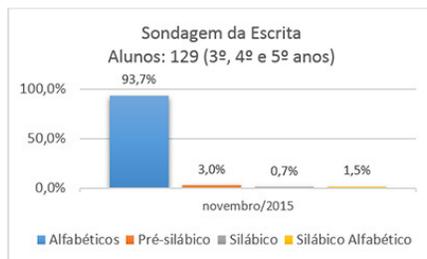


Gráfico 4



Fonte: Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa

Gráfico 5



Fonte: Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa

Enfim, tais resultados só foram possíveis porque todos os envolvidos foram para a sala de aula de mente aberta (sem preconceitos contra método de ensino), olhar atento às dificuldades das crianças, portando uma metodologia que tem por base o diálogo, e com ele o respeito, além de atividades eficientes para o ensino da leitura e da escrita como base dos processos de alfabetização e letramento (usos que se faz da leitura e da escrita).

De um modo geral, as escolas parceiras do PIBID apresentaram significativa melhora nos resultados do IDEB. Essa evolução pode ser visualizada por meio da comparação entre os resultados de 2011 e 2015, antes e depois da presença do PIBID nas escolas. Lembramos que na E.M. Profa. Odette Duarte da Costa a participação do PIBID é recente, portanto, os resultados de nossa intervenção no IDEB **só serão verificados** na divulgação dos resultados de 2017, se houver continuidade dos trabalhos:

| ESCOLAS | 2011 | 2015 |
|------------------------------------|------|------|
| EM. Cel. José Soares Marcondes | 6.7 | 7.4 |
| EM. Profa. Juraci Menezes Peralta | 4.0 | 5.9 |
| EM. Prof. José Carlos João | 5.8 | 7.0 |
| EM. Profa. Vilma Alvarez Gonçalves | 4.4 | 5.9 |
| EM. Dr. João Franco de Godoy | 5.5 | 6.7 |
| EM. Profa. Odette Duarte da Costa | 3.7 | 4.7 |

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Outra escola que teve notória melhoria na qualidade de ensino foi a EM. Prof. José Carlos João. Lá a questão era apenas metodológica, ou melhor, a ausência de metodologia de ensino. Uma vez que a direção escolar e os professores assumiram o compromisso de implementar a metodologia sugerida (MENDONÇA, 2009) a partir de 2011 as crianças apresentaram um desempenho superior, registrado pelas avaliações do IDEB.

Enfatiza-se que tais resultados são decorrência do trabalho sério realizado nas escolas, embora o objetivo do Programa não fosse esse. Assim, há plena convicção da importância do PIBID na formação de professores e dos resultados que se pode alcançar quando se investe em sua formação.

Em relação à Arte objetivou-se apresentar abordagens metodológicas para a ampliação deste conhecimento no espaço escolar. Trata-se de valorar todos os protagonistas do processo educativo tendo como base as Práticas Educativas Emancipadoras propostas por Paulo Freire.

Freire (1987) considera que a educação é um instrumento efetivo no processo de transformação da sociedade por ser possível, através dela, politizar o indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se da sua realidade e atuar como sujeito de sua própria história para fazer escolhas conscientes no mundo globalizado e marcadamente visual da atualidade. Uma educação emancipadora permite enxergar propostas de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção consciente nele. Nesse sentido, compreender as manifestações artísticas e suas diferentes linguagens, cumpre a função de auxiliar no entendimento e perpetuação das práticas ritualísticas e simbólicas aglutinadoras dos grupos geradores das culturas do país.

Essas premissas foram norteadoras dos “projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ, 2000) que as seis bolsistas do PIBID/ARTE da FCT/UNESP desenvolveram. As atividades foram iniciadas de forma lúdica, oportunizando para a criança uma compreensão geral do que seria proposto em arte, favorecendo as relações entre alunos, bolsistas e a professora da sala, pois priorizaram o diálogo, oportunizaram tempo e espaço adequados - rodas de conversas - para que as crianças expressassem suas opiniões. As rodas de conversas foram preferencialmente realizadas fora do espaço das

salas de aulas, dinâmica que possibilitou que explorassem outro ambiente e elaborassem novas regras de convivência.

Em levantamentos preliminares para o desenvolvimento das atividades propostas pelo PIBID/ARTE foi constatado que as escolas parceiras do projeto estão inseridas em ambientes onde a cultura e as representações artísticas são diluídas por processos hegemônicos difundidos e estabelecidos pela cibercultura, e os estabelecidos pelas mídias massivas que impõem padrões culturais e estéticos para atender ao mercado de bens de consumo, o que descaracteriza e desqualifica os bens culturais das comunidades.

Essa imposição pelas mídias massivas atinge principalmente as comunidades que se encontram em situação de subalternidade, como as que são atendidas pelos projetos do PIBID. Nesse sentido, o PIBID/ARTE apresentou novas possibilidades para ampliar a imaginação e o senso estético das crianças, pois ampliar a percepção das possibilidades estéticas na qual estamos inseridos promove o sentimento de pertencimento e empoderamento, preconizados por Paulo Freire (1987; 1989), gerando uma educação emancipadora.

O senso comum, presente na formação dos professores, é o de que a cultura é composta apenas pelas obras de artes e pelas manifestações mais eruditas. Hoje, compreende-se que cultura é: a maneira que o homem tem de se relacionar com a natureza e com os outros homens. É a maneira como os grupos sociais cultivam a terra, elaboram suas ferramentas, realizam e vivenciam suas festas, cultuam seus deuses, ancestrais ou o sagrado.

Esse conjunto de saberes é denominado “patrimônio cultural de um povo ou grupo social” e constitui-se no maior assento de sua identidade, onde residem os elementos primordiais que os caracterizam, e se cristalizam as especificidades de uma cultura, onde mora a alma da cultura popular e pode ser dividido em bens intangíveis e tangíveis, do Latim, “tocar”, ou seja, os bens móveis como as obras de artes dos artistas populares, obras que podem se deslocar de um lugar para outro, as vestimentas, a culinária, os objetos do cotidiano e os bens imóveis como as soluções arquitetônicas, a modelagem da paisagem pelo homem, as características geográficas. Os bens intangíveis possuem existência imaterial como a li-

teratura oral, os ritos, as músicas, as danças, assim como os padrões de comportamentos.

Ainda, é consenso que é nas culturas populares que os bens tangíveis e intangíveis são marcadamente indentitários, gerando “os bens simbólicos ou culturais” (SODRÉ, 2010, p. 7), mesmo sofrendo as influências das mídias massivas e da cibercultura.

As propostas apresentadas para implementar o PIBID/ARTE visaram valorar as culturas e artes pertinentes às comunidades onde os alunos e supervisoras estão inseridos, oferecendo a possibilidade de reconhecer, através de contextualização histórica, as origens dos bens tangíveis e intangíveis que permeiam a nossa formação cultural, seja ela de origem popular ou erudita. A erudita, presumidamente estabelecida na escola, se propõe a difundir saberes não vinculados aos dos alunos e seus núcleos sociais.

Esse papel da escola é o canal possível para projetar positivamente indivíduos, desfavorecidos economicamente e acorrentados aos mandos e desmandos dos veículos massivos que estabelecem os paradigmas a serem seguidos para o espaço das escolhas elaboradas com criticidade, ou seja, estabelecer um diálogo entre saberes, “Diz-se comunicação quando se quer fazer referência a ação de pôr em comum tudo que, social, política ou existencialmente, não deve permanecer isolado” (SODRÉ, 2010, p. 11). Assim, as atividades propostas através da implementação de projetos para promover o conhecimento de e com arte visou atender a essas demandas.

Nesse contexto, as artes foram apresentadas como conhecimentos e atividade criativa, que promovem habilidades. “É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente ainda aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento” (PCN/Arte, 1997, p. 11). Assim, foram propostos projetos que contemplassem as quatro linguagens presentes na disciplina de arte: artes visuais, dança, teatro e música de acordo com o PCN/Arte.

Sendo assim, o PIBID-ARTE desenvolveu diferentes projetos que transitaram nas linguagens acima mencionadas, como o projeto “Grécia Antiga” que priorizou o teatro e as artes visuais. Nele foram

apresentadas as artes desenvolvidas nesse período da história, principalmente as pinturas das cerâmicas gregas e do teatro, associando essas manifestações à cidade de Presidente Prudente, por meio da apreciação dos diversos anfiteatros construídos nas praças da cidade e enfatizando a importância do Festival Nacional de Presidente Prudente (FENTEPP), neste ano em sua XXIII edição.

O projeto sinalizou a origem das nossas concepções estéticas vinculadas às artes eurocêntricas e os padrões vigentes de beleza. Foi muito significativo compartilhar com os pequenos, apreciações visuais sobre padrões de beleza masculinos que são mantidos na atualidade. Imagens de atletas da Copa de 2014 e de atletas olímpicos foram comparadas com as estátuas gregas do período clássico. Quanto às estátuas femininas, a apreciação gerou polêmica, opinaram que as estátuas femininas eram gordas, pois a maioria dos alunos achava que, bonito, são mulheres altas e magras, biotipo não condizente com a nossa realidade.

Essa apreciação redirecionou o projeto e houve a necessidade de apresentar diferentes padrões de beleza feminina da atualidade, de diferentes raças. Ainda, foram apreciadas obras de arte, pinturas e esculturas femininas ao longo da história da arte e discutidos os muitos padrões de beleza feminina. Posteriormente, concluíram que as mulheres magras não eram consideradas bonitas, que as modelos não representam a realidade, que não existem mulheres com o corpo da boneca *Barbie*, que a “Globeleza” não representa o padrão de beleza da mulher brasileira. As leituras visuais implementadas foram fundamentais para os pequenos repensarem o padrão de beleza feminino.

O projeto “Cores em Cordel”, com texto de Maria Augusta de Medeiros e ilustração de Gilberto Tomé, Editora Formato, 2012, livro enviado para as escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), teve como foco apresentar para as professoras supervisoras possibilidades para utilizar os livros de literatura nas escolas.

Assim, apresentamos uma relação de vinte títulos do PNLD que poderiam desencadear projetos de arte nos anos iniciais. Esse levantamento foi realizado nos encontros de formação das bolsistas e supervisoras. O livro “Cores e Cordel” foi o desencadeador de várias atividades criativas

com as cores e a poesia, principalmente as vinculadas às tradições orais e resultou no reconhecimento da presença da cultura nordestina na cidade. Possibilitou também que muitas crianças se identificassem com a origem de seus avós, pois a cidade recebeu, em seus primórdios, muitos migrantes nordestinos que vieram trabalhar na construção da estrada de ferro e nas lavouras de café e algodão.

O projeto sobre “Arte indígena” transformou e ampliou os conceitos dos envolvidos sobre as diferentes etnias presentes no Brasil. Muitas professoras confessaram que não tinham conhecimento da diversidade cultural e das múltiplas manifestações artísticas oriundas das tribos indígenas presentes no país, confessaram que os índios eram tratados de forma genérica, assim como são tratadas as culturas e artes afro-brasileiras nas escolas. Também resultou na aproximação das escolas com importantes instituições da cidade que desenvolvem pesquisas sobre as culturas indígenas, o Museu de Arqueologia Regional e o Centro de Museologia, Arqueologia e Antropologia/CEMAARQ sediados na Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP.

O projeto “Música” apresentou conhecimentos elementares para que os professores pudessem desenvolver com suas turmas atividades de musicalização, uma vez que a música é compreendida como uma área do conhecimento indispensável para o desenvolvimento humano. A prioridade nessa proposta foi articular o conhecimento de uma linguagem, como a da música, às artes visuais.

A apreciação e o ensino de música nas escolas, além de obrigatório, lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, se faz necessário, afinal, desde o período fetal, estamos envoltos em um mundo de sons e nem sempre prestamos atenção nesse universo sonoro. A música é formada por sons, mas, defini-la é uma tarefa bem mais ampla do que imaginamos, por isso, no projeto, optou-se pela conceituação mais contemporânea: todo e qualquer som pode vir a ser música se possuir uma real significação e a intenção de ser ouvida.

Os sons são produzidos por vibrações que se deslocam pelo ar até chegar aos nossos ouvidos, órgãos responsáveis pelo equilíbrio, por captar e interpretar, as inúmeras variáveis dos sons existentes ao nosso redor.

Analisar esses sons é uma das exigências básicas para a educação musical, tendo em vista suas características ou os quatro parâmetros sonoros: Altura, Duração, Intensidade e Timbre.

A Altura é a característica do som de se modular como: agudo, som fino, ou grave, som grosso. Na física essa modulação é vista como frequência: quanto maior, mais agudo, e quanto menor, mais grave. A Duração está relacionada ao tempo de permanência do som: longo ou curto. A Intensidade é o parâmetro sonoro que caracteriza como som fraco ou forte. O timbre é a característica que define de onde está vindo determinado produto sonoro: de um violino, piano, buzina de carro, máquinas, os sons que nos cercam.

O projeto ainda apresentou para os alunos músicas e compositores desconhecidos dos repertórios produzidos pelas mídias hegemônicas, como o Samba de Roda, do Recôncavo Baiano e outros gêneros musicais pertinentes às culturas populares e eruditas do país. Foram expostos diferentes campos da criação nos quais a música está inserida na sociedade contemporânea, como no cinema, na publicidade, na televisão, no rádio, nos jogos eletrônicos, nos celulares e em diferentes mídias eletrônicas. Saber apreciar, selecionar e reconhecer essas produções faz parte das propostas atuais da presença da música nas escolas. O conhecimento artístico como reflexão “[...] como produto das culturas; como parte da história; como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação.” (PCN- Arte, 1997, p. 43).

As atividades foram ilustradas com a exibição de vídeos de curta duração disponíveis na internet, como os produzidos pelos grupos: “Palavra Cantada”, Mawaca, Stomp, Barbatuques, Uakti, samba de roda do Recôncavo Baiano, recentemente declarado patrimônio imaterial da humanidade, sons dos animais, das florestas, dos povos do mundo. Também foram apresentadas para as crianças, pesquisas arqueológicas que decodificam escritas musicais que tornam possível conhecer músicas de civilizações passadas¹, resultado de pesquisa em que acadêmicos da Universidade da Califórnia, em Berkeley, deram vida aos antigos sons da Mesopotâmia,

¹ Como a que pode ser ouvida neste link: <<https://www.youtube.com/watch?v=9c-hmFN610g#t=136>>

decodificados a partir de um conjunto de texto cuneiformes que datam de 3.400 a.C.

Ainda, foram desenvolvidos projetos para apresentar e apreciar obras de artistas reconhecidos mundialmente: “O jardim de Monet”, “Brincando com as formas de Piet Mondrian, Joan Miró e Alfredo Volpi”, e “Livro Zoom”, de Istvan Banyai, o que abriu possibilidades de implementar propostas sobre dinâmicas e processos para elaborar leitura visual de livros de imagens.

Outro dado importante desenvolvido nos projetos mencionados, foi o de que o conhecimento em artes pode ser trabalhado concomitante com outras disciplinas. Ainda, foi demonstrado como é fundamental oportunizar para os pequenos, leituras das visualidades para ampliar a percepção da realidade. As imagens sustentam conceitos e ideias, e através delas as crianças podem ler o mundo da contemporaneidade. A leitura de um texto visual (linguagem visual) requer que os alunos reconheçam na obra: as cores, as sombras, a luz, as linhas, os pontos, as figuras-fundo, os contrastes, as texturas, os volumes, o equilíbrio, o espaço, o movimento, a tensão, a expressão, a direção, o tom, a escala, a dimensão e a forma como significação.

Para desenvolver o fazer criativo nos projetos foi necessário ampliar o conhecimento dos envolvidos, o que exigiu a experimentação dos bolsistas e supervisoras para que oferecessem práticas significativas às crianças. Nesse sentido, foi necessário realizar atividades de preparação e estudo de técnicas e procedimentos, como desenhar utilizando vários formatos de papéis. As crianças iniciam e os adultos terminam sua passagem pela escola, convictos de que o universo de suporte para a escrita e ou desenhos é do formato de uma folha A4 (21 x 29,7cm), nunca oferecemos papéis circulares, quadrados, triangulares ou outros formatos de retângulos, papéis pequenos e grandes, nunca oferecemos papéis com texturas ou fundo diferentes, como jornais. O máximo permitido pela escola é: “desenhar em pé ou deitado professora”?

Também não oferecemos a oportunidade para os pequenos desenharem com papéis pregados nas paredes ou no chão, ou desenhar com e ou sobre a areia, terra. Não experimentamos variações de uso de técni-

cas com guache, giz pastel, giz de cera, giz de lousa, lápis de cor. Nunca planejamos a semana das cores primárias, quentes, frias, do arco-íris. Não oferecemos papel preto para desenhar com lápis ou giz branco, papel meia pauta para que os pequenos desenhem e escrevam, ou elaborem um diário só com a linguagem do desenho.

Aplicar os conceitos da “Abordagem Triangularidade” (BARBOSA; CUNHA, 2010) que articulam, concomitantemente, a leitura da imagem, à contextualização e o fazer, foi muito significativo para as alunas bolsistas e professoras colaboradoras, bem como aprender a planejar aulas de arte contemplando diferentes linguagens.

Durante os trabalhos ficou evidente que é necessário dominar fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiem as práticas de sala de aula em todas as áreas. Ancorados em Barbosa, os estudos históricos nos ajudam a interpretar os símbolos atuais, ela salienta que fatos históricos não são meras evidências, trata-se de uma tarefa analítica que necessita de recriação imaginativa do passado, da mesma forma que é necessário estimular a leitura de uma obra de arte e oportunizar momentos e atividades de fruição para que as crianças expressem de forma criativa os conhecimentos adquiridos sobre arte.

CONCLUSÃO

Podemos perceber, após a descrição dos trabalhos realizados nas duas áreas Alfabetização e Arte, uma preocupação em considerar as características e as necessidades das crianças, possibilitando para todas, compreensão das diferentes linguagens que o homem utiliza para produzir sua existência. Nesse processo, destaca-se a importância de envolver as crianças de forma efetiva nas atividades e valorizar o processo de construção de conceitos de modo que elas atribuam sentido aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos.

Não se pode ignorar que o PIBID é um programa indispensável aos cursos de formação docente. Não se pode ignorar também que além da iniciação à docência, objetivo primeiro, o aspecto da pesquisa tem ocupado espaço relevante à medida que os bolsistas recebem formação científica,

realizam leituras, participam de discussões no grupo, escrevem resumos e artigos científicos e, pode-se afirmar que, continuamente, testam materiais e hipóteses ao aplicar as atividades elaboradas, reelaborando orientações, avaliando resultados em contínuo exercício da ação-reflexão-ação e, ainda, conseguindo atingir seus objetivos: o de aprender a ensinar diferentes conteúdos às crianças.

Nos anos em que viemos desenvolvendo as atividades do PIBID temos observado que esse programa tem apresentado forte influência na formação dos futuros professores. Nele os alunos recebem formação teórico-científica, têm a oportunidade de aprender a elaborar estratégias de ensino e aplicá-las, testando-as e, assim, adquirem, além da prática docente, senso crítico a ser aplicado na análise dos materiais que chegam às suas mãos. Portanto, unindo conhecimento científico, prático e senso crítico certamente conseguiremos contribuir para formar educadores melhores que, por sua vez, poderão formar alunos mais críticos e competentes para atuar na sociedade.

Em relação às escolas parceiras da Rede Pública Municipal observa-se que se desenvolveu uma atitude respeitosa e colaborativa, a presença das professoras supervisoras, nos encontros de formação, realizados semanalmente, é um diferencial das atividades realizadas pelo PIBID/ Pedagogia da FCT. Nesses encontros são estudadas e debatidas as estratégias de intervenção e atuação com as crianças, avaliados êxitos e dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades, estudados os fundamentos científicos que sustentam as propostas, realizadas trocas efetivas entre os saberes gerados na e pela Universidade e os saberes e práticas construídos no dia a dia das Escolas. Essa circularidade de conhecimentos, presente nos encontros de formação, enriqueceu todos os envolvidos, crianças, professores, bolsistas e professores coordenadores da Universidade.

REFERÊNCIAS

- BANYAI, I. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. *Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 1ª. a 4ª. Séries, Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. *Lei n.º 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Brasília.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCHI, E. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudanças Educativas e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDEIROS, M. A. *Cores em Cordel Ilustração*. Ilustração Gilberto Tomé. Aparecida de Goiânia: Formato, 2012.

MENDONÇA, O. S. C.; KODAMA, K. M. R. O. É possível transformar a escola pública! In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP), CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 13., 2016, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2016.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro: práticas socioconstrutivistas*. São Paulo: Paulus, 2015.

_____. A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados. In: INFORSATO, E. C.; COELHO, S. M. *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2017. Cap. 10, p. 229-246.

SODRÉ, M. *Reinventando a cultura*. A comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 2010.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

MORENO, A. C. *Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática*. 06/12/2016. G1 Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em 16 fev. 2018.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

QUANDO A ATUAÇÃO VIRA FORMAÇÃO.
DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA EM EJA.
ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E LEITURA

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

INTRODUÇÃO

Este texto constrói-se na articulação de múltiplas facetas, na atuação em salas de aula, em que os desafios tornam-se experiências, porque carregam formas de vida; tornam-se elementos de formação. O campo é a linguagem, o foco é o trânsito pelas práticas da leitura e da escrita que marca seu ponto inicial na alfabetização. Dentre as múltiplas facetas que se nos apresentam estão as que dizem respeito aos sujeitos, às práticas, às formas de atuação que desencadeiam o que, cautelosamente, podemos nomear como experiência. Experiência porque carrega o que me afeta, me forma, me deforma, me transforma. E ainda dizem respeito a acontecimentos, quase embates porque dão a ver marcas que usualmente ficam encobertas em pequenos objetos; a relação com o RG é um desses acontecimentos em que se mesclam identidade e subjetividade, memória e história (CAMARGO; JOAQUIM, 2012).

De um lado, encontram-se pessoas jovens e adultas, prenhes de vontades de ir além das mal traçadas linhas, literalmente; prenhes de necessidades para dar solução a dificuldades cotidianas em uma sociedade letrada, literalmente; prenhes de frustrações nem sempre aparentadas com expectativas institucionais que formalizam, ou determinam, seu lugar: o lugar de analfabetas, por exemplo. Literalmente.

De outro lado, encontram-se estudantes em cursos de licenciaturas, prenhes de desejos de ensinar e contribuir com o que aprenderam em livros, textos, aulas teóricas; prenhes de realizações que se espremem em currículos determinantes de fazeres acadêmicos; prenhes de lacunas que, entendem, podem ser incrementadas, ou preenchidas, com as práticas que, quase passe de mágica, transformam aprendizados em modos de ensinar. Também no que concerne a ensinar a ler, a escrever, a alfabetizar.

Os trabalhos que temos acompanhado como orientadoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), têm-nos revelado alguns aspectos interessantes do que acontece nos meandros dos encontros entre pessoas jovens e adultas e estudantes de cursos de licenciatura, em salas de aula de escolas públicas: a atuação é desafio constante particularmente pela imprevisibilidade dos acontecimentos; as práticas quase sempre escapam a interpretações que possam formalizá-las porque extrapolam serem relatos reflexivos e entram numa práxis desafiadora onde ação e reflexão se confundem num exercício de linguagem que toma dimensões e conferem efervescência à escrita, à leitura, à alfabetização. Na pauta, estão as possibilidades de ampliação das leituras do mundo que possam repercutir na atuação pedagógica.

A proposição, neste texto, é apontar elementos que possam contribuir para a docência em formação, que se faz e refaz na práxis.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DOS MODOS DE SER: SUJEITOS.

Tendo como foco a educação, Neidson Rodrigues (2001) traz alguns elementos ao vinculá-la à ação formadora do ser humano “bem como o modo como essa vinculação se concretiza em diversas situações históricas” (p. 323). No texto *Educação: da formação humana à construção*

do sujeito ético o autor começa por examinar “se é aceitável a justificativa mais fundamental para a ação educativa [que] a situa na tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social” (p. 234). Com relação a esse aspecto, entendemos ser pertinente a preocupação com o público alvo de nossa reflexão: sujeitos/pessoas em salas de EJA – educandos (em constante processo) e docentes – educandos/as / educador/as em processo de formação na ânsia de ser um/a educador/a.

Paulo Freire nos abre perspectivas que considera o praticar, seja no modo humano de ser, no exercício da linguagem, ora utilizando-se da modalidade escrita ora na comunicação oral, seja nos modos de condução da formação. Diz ele:

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (FREIRE, 1996, p. 10).

A perspectiva de ser relacional, em forma de poesia como posta por Paulo Freire, põe à prova alguns desafios, entre eles, a questão da diferença que extrapola o outro alijado de seus saberes para que outros saberes se construam, e abre modos outros para o fazer educativo; diferença que, pelos modos de conduzir pedagógico, garante ao outro permanecer eu e não se compondo como sendo o plural de ‘nós’; que faz com que o outro [educando] me ponha frente a mim mesma, a cada um/uma de nós, [educador/a] na afirmação do humano, pela individualidade de seu pensamento que permanece seu, não se mistura com o meu; diferença que demarca que o outro que é simplesmente outro, na sua subjetividade, na singularidade de suas manifestações; diferença que causa espanto ou incredulidade... muda a natureza da *experiência existencial*, também a *experiência pedagógica*. No âmbito da educação, o experienciar modos de dizer, de pensar, de sentir, de escrever abre perspectivas outras para dizer, pensar e sentir a educação, como espaço de formação e transformação.

Como temos acompanhado nas atividades e vivências de nossas/nossos estudantes da licenciatura na atuação com pessoas jovens e adultas em salas de EJA, o campo da linguagem, seja ela comunicação oral ou escrita, é campo aberto para esse experienciar existencial e pedagógico.

Linguagem que é interlocução, diálogo, porque sustenta elos comunicativos entre os envolvidos; é conteúdo que vai do pragmático curricular do aprender a ler e escrever postos pelos desafios de ser alfabetizado, alfabetizar-se, porque envolve competências que permitem estar em outros lugares; é (re)elaboração de modos de pensar que contribui ampliando visões também nas leituras possíveis do mundo que circunda a vida.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DAS PRÁTICAS: LETRAMENTO E LEITURA DE MUNDO

No início, as luzes refletiam a alfabetização. Em estudos atualizados, Soares (1995) discute concepções de alfabetização que a entendem como habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um determinado contexto social que a autora nomeia progressista-liberal; discute também a concepção que nomeia como radical-revolucionária, aí, apontando um novo conceito que vem se delineando: o alfabetismo ou letramento (SOARES, 1998). Segundo a autora, a atual realidade social requer que não dominem apenas a tecnologia do ler e do escrever mas, também, que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia (SOARES, 1995, p. 7). Visto dessa maneira, o letramento seria a condição que possibilitaria ao indivíduo fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita; assim sendo, não pode ser mais considerado um “instrumento” neutro, assumindo um significado político-ideológico (SOARES, 1998).

Paulo Freire (1987) também contribui para a discussão a respeito do processo de letramento; concordamos com o autor quanto aos conhecimentos e saberes práticos – particularizando leitura e escrita na vivência cotidiana – que permeiam o que nos referimos como cultura popular¹. Nesse sentido, ao entranhar na cultura popular, esta pode oferecer subsídios às práticas educativas e às experiências pedagógicas para nossos estudantes iniciantes na docência. Apontamos também as contribuições do autor para a pesquisa em educação, destacando-se a abordagem da pes-

¹ A questão do letramento em Paulo Freire, articulada à cultura popular, vem sendo abordada por Rafael Rossi, a quem agradecemos a preciosa contribuição neste texto. Rafael Rossi é doutor em Educação pela UNESP/FCT de Presidente Prudente/SP. (rafaelrossi6789@hotmail.com)

quisa-ação como motivadora do diálogo aberto que visa à construção da reflexão crítica, que envolve pesquisador/a e sujeitos foco do estudo em questão, numa dinâmica de atuação compartilhada.

Pautando-se pela metodologia que aproxima pesquisa e ação, interpenetradas, entendemos que uma abordagem que compartilhe uma determinada questão, problema, ou objeto de pesquisa, já previamente refletidos, discutidos e intencionados pode abrir espaço para um fazer educativo que considere perspectivas de cunho emancipatório. Abre-se assim um contraponto a pesquisas que se inserem no campo marxista em educação, sem comprometimento real com a classe trabalhadora fruto de suas investigações e inquietações, ficando como que “dentro de uma bolha” da qual não se libertam, acreditando na secular separação entre os saberes científicos e populares como que “água e óleo”, para nunca se misturarem.

Freire (1987) explicita a importância de se considerar e em realmente se abrir à escuta daqueles que sofrem com a opressão em suas mais variadas formas, seja o processo de exclusão social, seja o de segregação socioespacial, pobreza, miséria e, mais explicitamente, na discussão que aqui trazemos que é a segregação que transita entre ser alfabetizado, ser letrado, ou ser analfabeto. Na pesquisa-ação em educação popular um dos grandes desafios está em unir os conhecimentos práticos de determinada situação, problematizá-la coletivamente, sistematizar a discussão através dos conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos e populares. Ou seja, na meta por nos conscientizarmos, num coletivo, como sujeitos produtores da história e inseridos em uma cadeia com um acúmulo de ações passadas, as manifestações da arte, por exemplo, através de sua manifestação ao longo de períodos diversos, pode ajudar nessa reflexão crítica. Tal reflexão instaura-se através do exercício filosófico de questionar além da aparência, de buscarmos as “raízes” das questões que nos rodeiam, permitindo avançar para sistematizações que os grandes pensadores e pesquisadores em educação já alcançaram, para que novos e atuais conhecimentos possam ser gerados a partir da realidade vivida, sofrida e construída pelas diversas classes sociais a partir de suas interações através dos antagonismos e das lutas até então. São questões entremeadas a leituras de mundo, múltiplas.

Ao pensarmos a educação popular, pomos em pauta não uma educação pensada e planejada para a classe trabalhadora, em geral oprimi-

da pelo atual desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas sim uma educação com eles, com a sua intervenção refletida racionalmente. O pensador e filósofo marxista Slavoj Žižek em várias de suas palestras afirma que o papel da Filosofia não é o de apontar respostas, mas sim de enriquecer a arte de questionar. Entendemos que essa também é a função do saber científico no estudo da educação popular, isto é, aprender com o coletivo a arte de problematizar, perguntar de modo maduro sobre os debates que estão na pauta de preocupações de um grupo, por exemplo, pois: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente.” (FREIRE, 1987, p. 40).

Freire (1987) continua em seu lúcido raciocínio argumentando:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis [...] Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. (FREIRE, 1987, p. 53).

Ao enfatizar as considerações de Freire (1987), acreditamos que este autor traz elementos importantes para os estudos acerca da educação popular, pela agenda acadêmica, a qual engloba a formação de educadores no âmbito da iniciação à docência. Das contribuições de Paulo Freire destacam-se elementos fundamentais que afetam a questão do letramento e que podem ser concretizados quando a universidade “anda de mãos dadas” com os movimentos sociais e demais grupos que desenvolvem práticas educacionais com sucesso de reflexão e aprendizados entre seus membros, por partirem de sua cultura, de sua realidade, muitas vezes, oprimida e não levada em consideração pelas políticas educacionais estatais.

Não defendemos um lado exclusivo, ou o saber produzido pelos que praticam a educação popular ou o saber científico que é produzido pela universidade. Na contramão desse raciocínio, defendemos a união para almejarmos essa “ação cultural” que, impreterivelmente, é construída através de braços, aprendizados e pensamentos de ambos os lados. Isto leva também à consideração da dimensão política em educação. Discutir, problematizar, investigar e participar engajados criticamente na educação popular é tarefa de pesquisadores e formadores que assumem um posicionamento crítico efetivo e claro, posicionando-se ao lado da classe trabalhadora, expropriada, expulsa de suas terras, expulsas da educação formal em idade adequada, que sofre há séculos a exclusão em suas múltiplas dimensões, e não somente no que diz respeito à renda e ao consumo.

Faz-se imprescindível esclarecer que nossa compreensão de cultura não coaduna com uma postura embasada em preceitos burgueses preconceituosos que se resume a um conjunto de informações enciclopédicas assimiladas de maneira superficial a fim de demonstrar *glamour* e *status social*. Na contramão dessa perspectiva, a cultura com a qual dialogamos, acreditamos e defendemos é a cultura popular. Isso, por sua vez, é possível graças à potencialidade da cultura popular de enriquecer práticas de docência e de seu fazer metodológico, pois permite a correlação de conceitos e temáticas científicas a partir da análise da realidade, do cotidiano vivenciado pelos educandos/as. Queremos dizer que a cultura popular instiga o processo educativo emancipatório; daí a importância da dimensão política nessa modalidade de ensino, para politizar, reivindicar, criticar, desconstruir e transformar, gerando um movimento de construção de conhecimentos oriundos de debates a partir dos saberes culturais populares. Trata-se, sobretudo e, principalmente, em aprender e apreender com essa prática pedagógica própria dos grupos que desenvolvem e perpetuam a educação popular, em um esforço coletivo e de fluxo contínuo de aprendizados.

Nessa perspectiva de formação é que temos buscado aportes intelectual, teórico e político para o acompanhamento de nossos estudantes, docentes iniciantes.

Tem se constituído em desafios marcantes também para nossos estudantes, deparar-se com a vontade em ler o mundo, em entendê-lo e

em conquistar novas visões, que nossos educandos/as apresentam e que entendemos como sendo a escolarização, o que nos tem permitido considerar como elemento fundamental a ser refletido e pesquisado na EJA, o sentimento de “despertencimento” ainda presentes nessa modalidade de ensino. Por que dizemos “despertencimento” ao invés de abandono e desistência? A ideia de que os educandos/as abandonaram a EJA apresenta conotações que não explicam o motivo de tal saída, sendo que o mesmo ocorre quando dizemos “desistência”, ou seja, soa como fracasso operante em terem saído da escola e este pensamento está sempre presente nos discursos que embasam fechamentos de salas de EJA. Por isso dizemos despertencimento, pois, a partir de nossas experiências acumuladas através das pesquisas que são desenvolvidas no GEPEP- Presidente Prudente inferimos que quando o/a educando/a “abandona” os espaços de educação formal, ele o faz por não se sentir mais como “pertencente” àquele ambiente, inclusive à educação de maneira geral; ele perdeu os vínculos e estímulos educacionais e assim não se considera mais “parte” daquele ambiente. Dessa maneira, encontramos no fortalecimento de ações que promovam a escolarização, bases sólidas para prosseguirmos rumo a uma educação que integra essas pessoas na cultura do letramento, do alfabetismo, sendo assim inclusiva, acolhedora e menos seletiva, menos excludente e perversa.

Por sua vez, ter contato com atitudes como escrever com letra de forma maiúscula na lousa, explicar o manuseio de um caderno, grifar palavras para chamar a atenção e estimular à escrita, têm nos apresentado como procedimentos importantes nas aulas de EJA. Os educandos/as, em muitos casos, precisam aprender como utilizar e organizar seu material para que seus estudos em casa possam ser mais proveitosos. A seleção de textos e temáticas precisa partir da cultura e dos saberes que os educandos/as nos partilham para que, dessa maneira, possamos ampliar nossas aulas e o estímulo por elas. Por isso devemos entender e estudar o pensamento freireano e a educação popular. Temas como trabalho, solidariedade, associativismo, cooperativismo, renda familiar, capital, igualdade social são corriqueiramente debatidos em sala de aula, tendo como paradigma a situação problematizadora apresentada pelos educandos/as que articulada com o estudo das palavras geradoras, de temas a serem estudados, a realidade vai se desvelando na concretude da lousa, as palavras tomam formas e destas

formas emerge o texto, ora coletivo, ora em parcerias ora individualmente. Método e técnica se unem para que possam, através da leitura do mundo, desvendar o mundo das palavras escritas que passa pelo universo das palavras oralmente pronunciadas por todos/as.

A questão do letramento, ao relacionar-se com a cultura popular que os educandos/as partilham e demonstram, possibilita que as aulas e as atividades didático-pedagógicas não se tornem alienantes e alienadas. Organizar os cadernos, sistematizar leituras, recorrer à reescrita das suas histórias de vida, observar atentamente a escrita dos educandos/as, são formas de contribuir para o avanço do letramento e, desta forma, uma leitura conscientizadora, mais crítica e transformadora de sua realidade.

Iniciamos este tópico com argumentos que tocam o processo de letramento, trazendo as contribuições de Soares e, especialmente, de Freire no intuito de ampliar horizontes que considerem e transcendam as práticas sociais de ler e escrever. Tal encaminhamento se deve à opção teórico-metodológica que embasa a formação docente que pleiteamos: a questão da experiência pedagógica – espaço de formação – interpenetrada pela experiência existencial – alocada no ambiente em que ocorre, salas de EJA – na qual se mesclam múltiplas leituras de mundo dos sujeitos envolvidos.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: APRENDER A ESCRITA DAS PALAVRAS

Estar inseridas/os no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem nos proporcionado experimentar uma aproximação efetiva entre a universidade e a escola pública e, com isto, uma formação acadêmica com a oportunidade de compreender de modo mais amplo o funcionamento e a organização escolar. A escola não se resume somente ao seu aspecto físico, mas às interações sociais criadas entre os agentes que as produzem e que fazem parte dela. Por esse motivo, tal vivência permite perceber as alianças, disputas, embates e conflitos presentes na escola que ajudam e interferem diretamente em seu desenvolvimento.

Diversas são as referências de estudos que vêm se dedicando ao tema da iniciação à docência, seja de ordem investigativa como André

(2012), Cunha et al (2015), Chaluh (2017), ou como pesquisas que se realizam no âmbito do PIBID como a dissertação de mestrado de Daibert (2017), ou ainda produções que envolvem reflexões acerca da iniciação docente tendo como protagonistas alunos licenciandos atuantes no PIBID, como pode ser conferido acessando a Plataforma SciELO.

Entre tantas referências, não podemos deixar de referenciar uma que vem nos inspirando desde a década de 80, pela intensidade com que traça a primeira entrada de uma professora em uma sala de aula, dialogando com seus anseios, dúvidas, vontade de estar ali e os desafios aos quais não se furta; trata-se do texto intitulado *Da língua e do ser professor e aluno de língua portuguesa* (SILVA et al, 1986).

Em ressonância a tais estudos, resguardando as singularidades de nossos fazeres, focamos a atuação que, por meio do PIBID, nos permite vivenciar, experimentar junto com os educandos/as e os/as bolsistas, uma prática pedagógica que é dialógica, pois construímos conhecimentos e uma nova forma de escrever a formação de educadores/as numa relação de colaboração e aprendizagem. A formação parte da concretude das múltiplas relações em uma sala de aula, na qual os futuros educadores/as vivenciam diferentes situações cotidianas, discutindo como é a organização e o trabalho pedagógico, como se dão as estruturas de poder e de decisões da instituição, os níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos tanto humanos como materiais, enfim, conhecer toda a rede de relações que se forma e transforma o fazer diário. Os encontros pedagógicos são momentos imprescindíveis, pois os relatos das práticas pedagógicas, momentos que só acontecem pela relação amorosa e de confiança entre os educadores/as e professoras, apontam as dificuldades e expressam seus conhecimentos apreendidos em sala de aula da graduação, ao mesmo tempo em que refletem sobre eles. É espaço de compartilhar as dúvidas, encaminhar propostas com vista a soluções e, através das dúvidas, verificar qual seria nosso próximo passo, tanto para intervenção teórica como para a prática, com atividades cotidianas nos grupos. São momentos de estudos e busca de uma teoria que possam contribuir com a prática educativa através de “diálogos diversos”; como nos relata Furlanetti (2001), temos muito a aprender ouvindo, pois aprender escutando é que aprendemos a falar com o outro; depois o diálogo entre a teoria e a prática:

pensar no que aconteceu na sala de aula, no que observou e no seu significado, refletindo sobre sua ação pedagógica; o diálogo com a teoria: na sala de aula de graduação e nos encontros pedagógicos, são espaços e momentos de diálogos com a teoria; o diálogo com a reflexão: momento do educador consigo: preparando a sua aula, organizando os diálogos, buscando na escuta de sua sala, a reorganização dos conteúdos, do material, das atividades. Momento extremoso de sua prática, ao rever suas experiências com sua turma e seu professor da rede municipal, pode refazer seu plano de trabalho.

A nós, coordenadoras, fica a tarefa de abrir-nos à escuta das necessidades, dúvidas, devaneios dos bolsistas e professoras e, de acordo com os problemas que aparecem na sala de aula, delinear temas-objeto de pesquisas que permitam (re)construir coletivamente conhecimentos, compartilhando outras possibilidades do fazer pedagógico, advindo daí potencialidades transformadoras da nossa realidade social. Quiçá, com a força da palavra que escreve percursos pedagógicos-existenciais.

ATÍTULO DE PONDERAÇÕES: PERCURSOS DE REFLEXÕES INACABADAS...

Nas palavras de Jorge Larrosa,

[...] pelo menos para mim, a experiência foi mais [assim assumimos que tem sido, para nós] o tema de um canto, de um canto de protesto, de resistência, em primeiro lugar, em direção aos modos como se nos dá a pensar, dizer e seguramente pesquisar em educação, e em segundo lugar um canto de amor ao que se abre ou pode abrir-se como uma relação intensiva com a realidade e com a linguagem. O que fiz [fizemos], ou assim me gostaria [gostaríamos] vê-lo neste momento, é cantar a experiência de diversos modos e em diversos registros e não tentar formular a base positiva ou metodológica de um paradigma diferente de pesquisa educativa. Mais a abertura de um lugar vazio para o pensamento, para a leitura, para a escritura e para a conversação que não a formulação de uma alternativa teórica, metodológica ou, inclusive, política. (LARROSA, 2012, p. 5).

Por meio da experiência vivenciada, relatada nesse trabalho, percebemos a importância de pensar novas/outras possibilidades no âmbito da educação de jovens e adultos e, relacionada a ela, a forma-

ção de educadores/as. São possibilidades advindas de um olhar atento, pelo qual buscamos, como orientadoras de estudantes que se iniciam na docência, fomentar a reflexão a partir de experiências relatadas, que acontece a cada encontro.

A Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta graves cenários quanto à formação de professores para atuarem nesse campo e, ainda, enfrenta o desafio de conhecer e valorizar a cultura popular dos educandos para apreender as tramas e as lógicas imbricadas num processo de emancipação e desenvolvimento da potencialidade humana, corroborando uma maior significação ao tema da educação na vida dos pesquisadores e dos/as educandos/as. O exercício constante da relação dialógica contribui para o desvendar de situações obscuras convidando os envolvidos com a educação a requalificarem suas pesquisas e assumirem um engajamento na promoção de metodologias mais inclusivas e de maior caráter democrático-territorial com o contexto em que trabalham, colocando em pauta ações e decisões a serem tomadas em âmbitos de debates coletivos e que prezem pela participação e o diálogo aberto.

O PIBID recupera a educação popular à medida que oportuniza a participação de graduandos, em nosso caso, do curso de Licenciatura em Pedagogia a conhecerem o que compõe a realidade educacional do município onde estudam e ou vivem, considerando as condições necessárias para uma reflexão e para o engajamento político de ações inclusivas. A aproximação a aspectos da realidade em que se dá a ação educativa permite a nossos estudantes graduandos e graduados perceberem e se inserirem na dimensão política em EJA. Práticas como: espalhar cartazes nos bairros em que abrirão salas de aula, conversar com a população sobre seus direitos (em especial o direito de acesso à educação), ministrar e organizar aulas enquanto a Secretaria Municipal de Educação encerra seu processo de contratação de professores etc., são ações que configuram o processo de politização na EJA. A luta tem se mostrado importante quando atestamos as conquistas obtidas: novas salas de aula. Politizar a EJA trata-se de desenvolver discussões em salas de aula de pessoas jovens e adultas pela ótica do método crítico e se inserir na luta pela democratização do ensino gratuito e de qualidade no município em que nos inserimos.

Por esses eixos norteiam-se nosso trabalho e formação para a docência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 145, Jan./Apr. 2012.
- CAMARGO, M. R. R. M.; JOAQUIM, F. F. Narrativa, autoria, linguagem e EJA. Quem é quem na aventura do texto? In: MIGUEL, J.C.; CAMARGO, M.R.R.M. *A educação de pessoas jovens e adultas em capítulo: contextos, desafios e práticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica-Ed. UNESP, 2012. p. 159-169.
- CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas. Sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Campinas/SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- FURLANETTI, M. P. F. R. *A Construção do Alfabetizador de Jovens e Adultos: o Educador Popular*. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciência – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>
- _____. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. *Revista Teias* v. 13, n. 27, p. 287-298, Jan- Abr, 2012. <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265/17244>>
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, ano XXII, n. 76, p. 232-257, 2001.
- SILVA, L. L. M.; MOYSÉS, S. M. A.; FIAD, R. S.; GERALDI, J. W. *O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. n.0, 1995.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID¹

Laura Noemi Chaluh

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Bétsamar Scopinho Martins

Débora Helena Spadari

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo MEC/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)² em 2007, tem a intenção de fomentar a iniciação à docência objetivando melhor qualificá-la, a partir de propostas de atividades construídas em parceria com a escola.

Segundo Gatti, et al. (2014), um dos diferenciais desse programa é que além de conceder bolsas a estudantes das licenciaturas, professores das universidades que os orientam, também concedem bolsas a professores

¹ Trabalho vinculado à pesquisa “O professor supervisor do PIBID: formador de futuros professores” que recebe auxílio da FAPESP (Nº 2015/18971-8), sob responsabilidade da primeira autora deste trabalho.

² Site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/>

de escolas públicas, chamados de supervisores, “que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade” (p. 10).

Desde março de 2014 desenvolvemos um dos subprojetos PIBID que integram o projeto institucional PIBID da UNESP. O nosso subprojeto PIBID/Pedagogia intitula-se “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar” e é desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Fundamental – Anos Iniciais na cidade de Rio Claro/SP. As ações propostas nesse projeto foram pensadas a partir das necessidades da escola parceira, a partir de questões explicitadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma. Segundo consta no PPP, a escola tem como objetivo “Formar leitores, possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação”; “Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, compreendendo os diferentes tipos de textos que permitam aos educandos compreender e atuar no mundo em que vivem” (ESCOLA DANTE EGREGGIO, 2011, p. 22-25).

A escuta atenta das necessidades da escola foi o que definiu o foco de nosso subprojeto. Assim, ele objetiva o incentivo das práticas de leitura no contexto escolar. Para tanto, as atividades foram pensadas de maneira a atingir os alunos da escola e o coletivo de professores na promoção de projetos interdisciplinares que considerem a literatura como pauta para a formação de alunos leitores. Em consonância, o projeto da universidade reforça a importância da Literatura para a formação tanto dos alunos do Ensino Fundamental quanto para os bolsistas PIBID – professores em formação.

Do subprojeto participam 10 bolsistas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, duas Professoras Supervisoras (coautoras deste trabalho), uma professora/orientadora da UNESP (segunda autora deste trabalho) e a responsável pela coordenação do subprojeto e orientadora (primeira autora do trabalho).

Dentre as atividades propostas de forma sistemática ao longo destes anos, destacamos os encontros legitimados como espaços de formação:

- a) Encontro dos bolsistas com as duas Professoras Supervisoras: encontros

quinzenais, objetivando socializar experiências e desenvolver e sistematizar a organização do trabalho pedagógico e de materiais didáticos, além de mediar os conflitos que podem surgir; b) Encontro dos bolsistas com a coordenadora e a professora colaboradora/orientadora: encontros quinzenais, em que são socializadas as experiências e definidos encaminhamentos, resolução de conflitos, discussões teóricas para melhor embasar as propostas nas escolas. Em algumas oportunidades, também são convidadas as Professoras Supervisoras para tratar de questões teóricas que merecem ser aprofundadas. Além de aspectos teóricos, são socializados textos literários e curtas-metragens; c) Encontros individuais de bolsistas com respectivas orientadoras da universidade, com a coordenadora do subprojeto e/ou com a professora orientadora da universidade. Trata-se de reunião mensal de orientação individual de cada bolsista; d) Encontro da coordenadora do subprojeto com as duas Professoras Supervisoras para encaminhamentos de trabalho junto com as bolsistas e com a escola como um todo.

Uma questão central na formação dos bolsistas é a promoção da prática de escrita de modo a sistematizar o conhecimento produzido na escola. Assim, os bolsistas produzem ao longo do ano escritas no caderno de registros individual, no caderno coletivo de registro dos encontros na universidade (rodízio na UNESP), no caderno coletivo de registro dos encontros com as Professoras Supervisoras. Também produzem relatórios parciais e finais e autoavaliação do processo vivido. As Professoras Supervisoras também têm assumido a prática da escrita, já que participam dos registros elaborados no caderno coletivo dos encontros que elas mesmas coordenam, fazem relatórios parciais e autoavaliação no final de cada semestre e têm um caderno pessoal no qual registram o processo vivido enquanto Supervisoras.

A prática de escrita no contexto de nosso subprojeto indicia uma concepção de sujeito/futuro professor que, no exercício da escrita, se revela para os outros, dizendo suas próprias palavras criticamente, em um movimento de contar e refletir sobre o vivido, tomando consciência de seu lugar no mundo. Assim, a linguagem (oral e escrita) se mostra potente para que os bolsistas se apossam da palavra. Porém, para que isto aconteça, faz-se necessário “oferecer contextos nos quais seja permitido

que o outro fale” (CHALUH, 2011, p. 173), promovendo âmbitos onde a palavra possa circular.

Gatti, et al. (2014, p. 104-105), explicitam de que forma o PIBID tem contribuído com os Professores Supervisores da escola, pois este:

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.
- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciados e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola.

A referida pesquisa afirma que as propostas desenvolvidas a partir do PIBID promovem a formação dos Professores Supervisores. Porém, este trabalho vai por outro caminho. Pretendemos aqui deixar em evidência a importância que têm para os bolsistas a presença das Professoras Supervisoras que participam de nosso subprojeto e resgatar as práticas de formação que elas foram construindo coletivamente ao longo destes anos, deixando em evidência quais as contribuições delas na constituição docente dos bolsistas.

Para a produção do trabalho são analisadas as escritas produzidas pelos bolsistas, especificamente relacionadas aos aprendizados tidos ao longo de cada ano junto com as Professoras Supervisoras. No caso das Professoras Supervisoras trata-se de autoavaliação do percurso realizado em cada semestre.

AS PROFESSORAS SUPERVISORAS

André (2015) socializa dados de pesquisa na qual os Professores Supervisores dizem das contribuições do PIBID: “riqueza do contato com o ambiente acadêmico, a volta aos estudos, a atualização profissional, o trabalho em parceria” (p. 106). Consideramos que ainda são necessários outros estudos que legitimem o lugar dos Professores Supervisores enquanto co-formadores. Como já referido, este artigo vai nessa busca.

O lugar das Professoras Supervisoras se afirma nas relações escola-universidade e na relação professoras colaboradoras³-alunas bolsistas.

Entendemos ser relevante a relação das Professoras Supervisoras com os alunos bolsistas, no que se refere a elas serem mais um sujeito a colaborar com a formação dos mesmos. Esta colaboração se dá efetivamente quando as Professoras Supervisoras estão presentes, articulam os trabalhos, cuidam dos alunos bolsistas de forma integral, pois, muitas vezes, a formação dos mesmos se dá por caminhos inusitados, surpreendentes, conforme as escritas a seguir vão procurar revelar.

Assim, as Professoras Supervisoras participam diretamente do processo de formação deles, permanecem atentas e dispostas para ajudar em toda e qualquer situação, representando um auxílio para os bolsistas nas questões referentes ao trabalho dentro da escola.

Como já referido, o subprojeto PIBID objetiva ajudar a organizar o trabalho pedagógico da escola tendo como foco o incentivo da leitura, desenvolvendo uma proposta que atinja os alunos da escola e o coletivo de professores na promoção de projetos interdisciplinares que considerem a literatura como pauta para a formação de alunos leitores.

Assim, por se tratar de um subprojeto que trata de práticas de leitura, as Professoras Supervisoras orientam e conversam com todos sobre a escolha do livro e nesse momento contribuem com sugestões e, pela experiência, são capazes de antecipar pontos positivos e negativos que possam surgir, provocando antecipadamente uma breve reflexão sobre as escolhas e um possível plano alternativo.

³ Denominamos professora colaboradora aquelas professoras que assumem parceria na sala de aula com as bolsistas.

Tal reflexão acontece também após a aplicação do projeto, uma vez que as Professoras Supervisoras entendem a necessária avaliação constante do trabalho para assim aperfeiçoar a prática docente.

O comprometimento e envolvimento das supervisoras com o programa, onde levavam o mesmo a sério, fazia com que elas estivessem sempre acompanhando nosso trabalho, de forma que colaboravam no nosso aperfeiçoamento. Faziam isso acompanhando o trabalho de todas as bolsistas e participando, dando dicas, orientando, fazendo sugestões nos trabalhos a serem realizados, nos registros elaborados pelas bolsistas, no projeto do trânsito, entre outras atividades realizadas no âmbito do programa. Esse posicionamento de ambas as supervisoras, (de acompanhar e participar ativamente), é o que permite o levar a sério o projeto dentro da escola, e o nosso amadurecimento (Registro escrito por Pamela Z., aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?” em 2015).

Chama nossa atenção que Pamela tenha usado o termo “supervisora”. Porém o sentido que deixa entrever deixa de fora a ideia de “controle”. As Professoras Supervisoras “supervisionam” tendo outra concepção de seu lugar. Podemos até dizer que, em suas atuações, o que menos se mostra relevante é a supervisão enquanto “controle”, dando espaço a relações mais significativas que envolvem parcerias, auxílio, trocas, apoio, formação dos alunos bolsistas e afirmação das parcerias com as professoras colaboradoras que acompanham semanalmente em sala de aula, aqueles professores que abrem generosamente as portas de suas salas para pensar coletivamente propostas a serem realizadas com cada turma. Pamela deixa em evidência o compromisso assumido pelas Professoras Supervisoras que levam seu trabalho “a sério”, porque sabem de suas responsabilidades com cada uma das bolsistas.

Acreditamos que esse levar “a sério” diz de um compromisso das Professoras Supervisoras que, de uma perspectiva bakhtiniana, afirma a ideia de um sujeito responsável pelas suas ações perante a vida (GERALDI, 2010).

O termo supervisora talvez não seja o que melhor se encaixa com o fazer docente das Professoras Supervisoras de nosso subprojeto. Essa palavra remete, como já considerado acima, a uma ideia de controle. Isto foi

posto por uma das Professoras Supervisoras e assim registrado por uma aluna bolsista:

Bét diz que não concorda com o termo “supervisora”, porque não se vê assim, apesar de supervisionar ser uma faceta do trabalho... As supervisoras querem fazer a ponte entre nós e as professoras e trabalhar junto conosco. Dão dicas e auxiliam no trabalho. Organizam o trabalho (Registro de reunião de Vanessa, aluna bolsista, em 26 fev. 2015).

Contra a ideia de supervisão como controle, no nosso subprojeto PIBID/Pedagogia, apareceu a ideia de “super-visão” em conversas do grupo. Isto ocorreu de modo gentil e os trocadilhos com a palavra mostrou o sentido que o grupo estava dando ao lugar ocupado pelas duas Professoras Supervisoras. Esta “super-visão” explicitava com mais clareza a amplitude de possibilidades de atuação das Professoras Supervisoras no nosso grupo:

No sentido estrito da palavra “super-visão”, detiveram a capacidade de voltar o seu olhar para questões administrativas, burocráticas, inter-relacionais, pedagógicas e afetivas, entre outras, contemplando inúmeras situações e problemáticas com segurança e propriedade, o que nos proporcionou um sentimento de confiança e garantia para a realização dos trabalhos (Registro escrito por Vanessa, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?” em 2015).

Assim, as Professoras Supervisoras têm uma “super-visão”, porque tentam enxergar a totalidade. Assim como nos ensinou Saramago: “Para conhecer as coisas há que dar-lhes a volta”⁴. Dar a volta implica mostrar aos bolsistas a complexidade da escola, todas as questões que atravessam a construção de uma escola, todas as questões que permeiam o fazer docente. Isto, lógico, as bolsistas podem compreender porque estão mergulhadas no cotidiano da escola e porque a “super-visão” das Professoras Supervisoras lhes permitem fazer uma leitura ampliada da escola.

Ter a oportunidade de estarem mergulhados na escola implica ver as contradições, as lutas cotidianas, as pressões, os conflitos pessoais, enfim, a vida escolar com seus encantos e desencantos: a vida! Assim, durante a aplicação dos diferentes projetos parceiros elaborados em cada turma, os alunos bolsistas experimentam angústias e as Professoras Supervisoras estão

⁴ Depoimento de José Saramago no documentário “Janelas da alma”. Diretor: João Jardim e Walter Carvalho (2001).

presentes para ouvi-los e se possível transformá-las num episódio de amadurecimento para todo o grupo. Freire (2001) afirma a necessidade de “*escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” (p. 135), já que, ao escutá-lo, aprendemos a falar com ele. Segundo Freire (2001), escutar é a “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, à diferença do outro” (p. 135). Isto não implica abrir mão do direito de discordar.

Cabe salientar que as professoras colaboradoras também são acometidas por angústias, e as Professoras Supervisoras, como parceiras no projeto e na escola, se colocam à disposição, caso elas queiram conversar e juntas encontrarem uma solução que seja eficiente para todos os envolvidos no trabalho em questão. Em relação às angústias vividas, socializamos algumas considerações dos bolsistas:

Partilhávamos nossas angústias e éramos acolhidas e até socorridas pelas supervisoras. Além das reuniões, as duas sempre se mostraram prontas para ajudar, tirar dúvidas, dar recomendações e ideias em qualquer horário. (Registro escrito por Julia, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?” em 2015).

Débora [professora supervisora] explica que da mesma forma que são nossa ponte, também são das professoras, pois precisam atendê-las (Registro de reunião de Vanessa, aluna bolsista em 26 fev. 2015).

Percebo as bolsistas confiantes em nós, diante de problemas e/ou dúvidas, não hesitam em nos questionar e/ou pedir ajuda (Avaliação individual do processo vivido enquanto supervisora por Betsamar, em 27 jul. 2015).

Os bolsistas dizem do acolhimento recebido pelas Professoras Supervisoras, tentando responder sempre às questões e problemas postos por elas e as Professoras Supervisoras, enfatizam com suas falas a presença constante para poderem colaborar. Porém, chama a atenção uma palavra utilizada por uma bolsista: a ideia de ponte. Ponte porque as Professoras Supervisoras de nosso subprojeto têm assumido estabelecer e fortalecer o PIBID com equipe de gestão, professores, funcionários e pais. Pois são elas que mostram o trabalho construído coletivamente na escola, através

dos painéis⁵. São elas que, em todos esses anos, têm lutado para conquistar espaços nos HTPCs para socializar os trabalhos parceiros junto ao PIBID.

Na escola, existem dois espaços de formação instituídos: HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual). As Professoras Supervisoras, sempre que necessário, procuram as professoras colaboradoras em seus horários de HTPI e regularmente pedem para a coordenação da escola um espaço na pauta do HTPC, quando expõem para todos os professores e equipe gestora os combinados e particularidades do Projeto PIBID e do Projeto de Literatura, informam e tiram dúvidas que auxiliam na elaboração dos projetos que serão desenvolvidos.

Nos períodos que lhes são disponibilizados em HTPC também relembram combinados com as professoras colaboradoras, tais como: no dia em que o bolsista estiver presente, planejarem duas aulas para o Projeto de Literatura parceiro, uma aula, que seria HTPI, para o planejamento contínuo deste trabalho parceiro e duas aulas para que o aluno bolsista esteja observando o professor em atuação, participando/ajudando no que for necessário e aprendendo com sua prática. Para estes momentos, as Professoras Supervisoras encorajam as professoras colaboradoras a socializarem práticas que julgam interessantes e, assim, elas, além de contribuírem com a formação dos bolsistas, também percebem que suas experiências são significativas ao se colocarem como parceiros no processo de formação desses futuros docentes.

Também explicam que os bolsistas não são estagiários, portanto constituem com os envolvidos uma relação de parceria mais efetiva, sendo que permanecem durante todo o ano letivo com a classe, e, no ano seguinte, mudam de classe, mas continuam na mesma escola, compartilhando dos trabalhos comuns.

Igualmente relembram/reforçam que os alunos bolsistas não poderão assumir a sala de aula sozinhos, sem a presença de uma profes-

⁵ Com o intuito de levar ao conhecimento e divulgar para a comunidade escolar e familiares a parceria PIBID-Escola são feitos painéis. O trabalho com painéis acontece de duas maneiras: o “painel de apresentação”, com breve frase explicativa da parceria e fotos de todos os envolvidos e os “painéis-ações”, que no decorrer do ano são afixados na escola, divulgando ações parceiras que estão acontecendo.

ra ou inspetora; que a professora colaboradora estará sempre orientando o andamento do trabalho.

As Professoras Supervisoras são responsáveis pela intermediação entre os alunos bolsistas e a escola. É a partir do lugar que ocupam que procuram promover um contexto no qual todos os bolsistas percebam um ambiente seguro e prazeroso. Contexto seguro no sentido de estarem conscientes da aprovação de seu trabalho e prazeroso porque nele experimentam a conquista dos objetivos propostos, a satisfação dos envolvidos no processo, e principalmente a realização dos alunos participando deste projeto.

A escola, um lugar de diversidade, portadora de diferentes opiniões e, por isso, lugar de conflito. É nesse espaço de diálogo, conflito e contradição, que muitas vezes as Professoras Supervisoras sentem a urgência de agir no sentido de mediar com as professoras colaboradoras e equipe de gestão para juntos estabelecer um consenso, um ponto de equilíbrio entre ideias e opiniões para que a aplicação do projeto seja possível.

Por fim, resalto a importância do papel das supervisoras para a realização dos trabalhos do PIBID, uma vez que sem elas, essa intermediação entre as alunas e a escola não existiria, dificultando as relações e consequentemente as atividades a serem realizadas (Registro escrito por Vanessa, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

Outra questão que gostaríamos de destacar é a relação teoria e prática. A possibilidade de mergulhar no cotidiano escolar, a possibilidade de pensar o fazer pedagógico coletivamente, implica que os bolsistas constantemente sejam levados a questionar sua própria prática procurando embasamento teórico para assim justificar e argumentar sua ação educativa. A inserção dos alunos bolsistas na escola leva-os necessariamente a se envolverem constantemente no movimento prática-teoria-prática.

Segundo Freire (2005, p. 78):

Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico, mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço, e sim a

postura da mente, daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico (FREIRE, 2005, p. 78).

O autor explicita que a curiosidade é suporte necessário para nossa compreensão do mundo, pois “sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres de pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 2005, p. 76).

Assim, acreditamos que nos processos formativos que desencadeamos na escola com as Professoras Supervisoras e na universidade, estes vão na linha de provocar a curiosidade para que os bolsistas assumam uma postura de inquietação perante os objetos de conhecimentos na busca por compreender as razões de ser do objeto no interior de suas relações com outros.

Se a universidade, nos encontramos com a professora coordenadora do PIBID e com a professora colaboradora, é um espaço de socialização de experiências tidas na escola, de resolução coletiva de conflitos vividos, da dimensão pessoal da constituição docente, também é um espaço de discussão teórica para melhor embasar suas escolhas e ações.

Nos encontros com as Professoras Supervisoras o destaque está nas formas de melhor organizar o trabalho pedagógico, são discutidas questões mais atreladas às questões práticas/didáticas. Isto é, tratam-se de questões do dia a dia da escola, na busca por elaborar um planejamento que respeite as ações e atividades que envolvem alunos bolsistas e suas respectivas professoras colaboradoras.

Entretanto, queremos ressaltar e legitimar que as experiências docentes das Professoras Supervisoras de nosso subprojeto potencializam as discussões vinculadas com o fazer docente, com procurar material pedagógico, com melhorar os planejamentos, com a busca de livros.

No cotidiano escolar muitas vezes temos ouvido que “a teoria na prática é outra”. Não compactuamos com essa ideia. A teoria e a prática estão em constante movimento, uma inquieta à outra, uma precisa da outra para pensar numa docência coerente, uma docência que procura agir de modo coerente com seus ideais educativos. Porém, os alunos bolsistas

se perguntam como proceder nesses momentos de conflitos, entre o que estudam na universidade e o que vivenciam na escola. Quando algum bolsista traz suas indagações, por exemplo, sobre diversidade, alfabetização, comportamento da classe etc. as Professoras Supervisoras procuram sugerir algum livro de literatura que possa trazer para a prática de sala de aula o trabalhar dessas indagações. As professoras Supervisoras também procuram auxiliá-los com exemplos práticos obtidos através de suas experiências com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tentam conectar os questionamentos teóricos dos alunos bolsistas com as alternativas práticas de trabalho pertinentes a cada faixa etária.

As Professoras Supervisoras também mostram que a adaptação de uma ideia/plano é uma alternativa, que esse importante movimento de planejar e replanejar, sempre conduzido pela base teórica vista e pensada na Universidade, será uma constante em sua prática docente, que dele depende o sucesso para alcançar seus objetivos diante da diversidade de uma sala de aula.

Assim, as Professoras Supervisoras auxiliam os alunos bolsistas a discutirem teoricamente os acontecimentos vividos na escola para lidar com as crises e aprendizagens desencadeadas no confronto entre ambas.

Para minha formação, o maior impacto que as supervisoras me causou foi ver a realidade da sala de aula, da escola e da prática docente. Acompanhamos de perto o esforço, as dificuldades, a burocracia e o amor necessário para a profissão (Registro escrito por Julia, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

Elas nos ensinam sobre a prática diante a teoria, explicando que nenhuma teoria vai ensinar uma fórmula mágica para estar dentro da sala de aula, lidar com situações cotidianas da escola (Registro escrito por Karina, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

Vanessa ainda em sua fala comenta sobre suas crises em relação à teoria na faculdade e a prática na escola, e que aprendemos e adaptamos com a experiência (Registro de reunião de Rebeca, aluna bolsista em 12 mar. 2015).

Estar *na e com* a escola (CHALUH, 2013) implica, como já explicitado, em viver as contradições, a burocracia e a forma como vamos

constituindo o trabalho docente. Porém, também implica em reconhecer que não existem fórmulas mágicas para dar conta do cotidiano escolar, não existem receitas. E, porque não existem receitas, não basta com a teoria, temos que reconhecer como legítimos os saberes experienciais, temos que apreender com os alunos, eles também nos ensinam outras formas de fazer.

Geraldi (2010a) afirma que nos processos de formação temos que considerar válida toda a herança cultural, porém também é necessário valorizar nesse processo a relação que estabelecemos com o vivido. Isto porque não bastam as respostas que a herança cultural deu para alguns problemas. Assim, o autor explicita a necessidade de que o professor do futuro seja um “sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial” (GERALDI, 2010b, p. 95-96).

Destacamos aqui que as Professoras Supervisoras atuam para além de orientar questões didáticas, elas acolhem, ouvem, elogiam, e se necessário alertam, com o cuidado de não criticar e desestimular os iniciantes na docência...

(...) sempre me elogiou sobre o que deram certo e nunca me criticou sobre as besteiras que fiz. (...) Elas são como coordenadoras pedagógicas, sempre conversam, explicam e tentam achar uma melhor solução em conjunto. (...) acompanhando e tentando amenizar os problemas (Registro escrito por Karina, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

Na relação universidade-escola, alunos bolsistas-realidade escolar, a atuação das Professoras Supervisoras enquanto “ponte”, ou seja, enquanto mediadoras, é fundamental. As Professoras Supervisoras têm assumido seu lugar de mediadoras, e, essa prática teve implicações na formação dos bolsistas. Isto é perceptível na medida em que elas refletem sobre questões, tais como, convivência entre os diferentes, sobre a participação na escola e os mecanismos de tomadas das decisões etc. Escritas dos alunos bolsistas corroboram isto:

A ponte que fizeram entre pibidianas e escola foi além de nos dar avisos, mas realmente uma mediação de equilíbrio, nos ensinando melhorar a convivência e aceitar as diferenças do próximo (Registro escrito por Julia,

aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

Elas são responsáveis por intermediar determinadas questões que são postas pela escola para o PIBID ou vice-versa; de manter as bolsistas ligadas ao programa informadas acerca de decisões, atualizações ocorridas no âmbito escolar (Registro escrito por Pamela Z., aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

Outra questão que pode ser levada a reflexão a partir do trabalho das Professoras Supervisoras para com o grupo de bolsistas diz respeito à educação pública e seus desafios. Objetivando auxiliar na formação dos futuros professores e também esperando que os mesmos, ou sua maioria, tenham oportunidades de atuar em escolas públicas, faz-se importante, sempre que possível, colocá-los a par dos desafios, das lutas, das conquistas, dos prazeres que o exercício da profissão proporciona.

Aprendi muito com as supervisoras durante esses dois anos a não desistir da educação pública, que existem sim desafios, frustrações, mas que se colhe bons frutos durante toda sua carreira, o importante é buscar alternativas para superar os obstáculos e desafios, e aprendi que não se deve desistir de um aluno, ou uma luta (...)

Aprendi com elas que não se pode “abandonar” ou esquecer um problema que ocorre dentro da escola, esse problema deve ser investigado e deve ser resolvido, e não ignorado (...) (Registro escrito por Rebeca, aluna bolsista em “O que aprendi com a professora supervisora?”, em 2015).

As questões apontadas acima dizem de Professoras Supervisoras engajadas com a educação e, que, nos processos de formação com os bolsistas dizem da não neutralidade do lugar que ocupamos. Dialogamos com Freire (2001, p. 86) quem afirma que

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. [...]. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2001, p. 86, grifos do autor).

Acreditamos que o posicionamento político das Professoras Supervisoras perante a Educação também diz de um aprendizado para os bolsistas, um fazer docente de luta, de alegrias e tristezas, de afrontar os conflitos e buscar por soluções. Porém, nosso destaque aqui diz de nunca desistir dos alunos. Isto diz de uma concepção de Educação, isto diz de uma concepção de sujeito. Isto nos remete às ideias de Rancière (2002, p. 14) que, ao discutir sobre a igualdade na educação, explicita que verificar a igualdade “não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. E, para isso, basta-nos que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja demonstrada” (RANCIÈRE, 2002, p. 56). Segundo o autor, “O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável” (p.107-108), ou seja, o desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores. Nesse sentido, atentamos a uma formação de professores que enxergue a potencialidade de todos os alunos.

Na busca por ampliar o contexto no qual o professor se insere, sabendo que não apenas faz parte da escola, as Professoras Supervisoras ainda informam e orientam os bolsistas sobre a carreira do Magistério Municipal, levando ao conhecimento deles o Estatuto do Magistério, regras e normas que fazem parte da rotina do docente, bem como portarias e resoluções. Procuram, na medida do possível, esclarecer todas as dúvidas e informá-los sobre os assuntos apresentados e discutidos em reuniões, na escola e/ou Secretaria da Educação, como as alterações feitas no PPP e o estudo da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse momento a Pam 1 questionou sobre a construção do PPP que segundo Débora já está praticamente finalizado.

Ainda dentro dos avisos, diz-se que nessa semana e na seguinte não haverá HTPC com todas as professoras na escola, pois está ocorrendo HTPCs coletivos na Secretaria da Educação, com debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (Registro de reunião de Midian, aluna bolsista em 10 mar. 2016).

Base Nacional Comum Curricular: Débora comentou o encontro que tiveram na SME porque na última reunião houve curiosidade das meninas sobre o assunto, disse que entrou no site do MEC e está acompanhando

pouco a pouco as alterações (Registro de reunião de Mariana, aluna bolsista em 31 mar. 2016).

Assim, finalizando, é responsabilidade das Professoras Supervisoras acolherem os bolsistas, ensinar e acompanhar durante todo o processo de participação no subprojeto. Consideramos que com o mesmo afeto os bolsistas irão exercer sua futura profissão. Profissão que se faz cotidianamente, porque somos sujeitos inacabados, como nos ensinou Freire (2001). Porém, a constituição de professor que reconhece a experiência vivida e a formação adquirida no contexto, o PIBID potencializou a presença na escola, na sala de aula, porque se reconhece e legitima a escola como espaço de formação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse trabalho foi proposto deixar em evidência a importância que tem para os bolsistas a presença das Professoras Supervisoras que participam de nosso subprojeto e resgatar as práticas de formação que elas foram construindo coletivamente ao longo destes anos.

As Professoras Supervisoras são de fato formadoras pois construíram um espaço de formação sustentado por uma escuta atenta, por um olhar de “super-visão”, “hiper-visão”, “inter-visão”, tendo a pretensão de que os bolsistas enxergassem para além das questões pontuais, que pudessem olhar para o contexto no qual as coisas aconteciam, estabelecendo relações, elas mostraram possibilidades de um fazer docente comprometido no qual se faz necessário pensar ações, repensar ações, refletir sobre o próprio fazer, promovendo um espaço de formação em que todos pudessem se expor, na busca da promoção da coletividade no grupo.

As Professoras Supervisoras ensinaram a não neutralidade perante as ações na escola, perante as ações na educação, legitimando, assim, seu saber fazer e sua experiência, explicitando que os saberes produzidos na escola são válidos, podem nortear nossas ações e escolhas, porém elas também mostraram a necessária articulação com a teoria para assim melhor argumentar e justificar as ações.

Nessa direção, o trabalho deixou em evidência, a partir das escritas dos bolsistas, os saberes produzidos por elas e pelas Professoras Supervisoras.

Os bolsistas desencadearam os saberes de enxergar as teorias postas nos livros e na academia e, nas ligas com o cotidiano escolar, os acontecimentos vividos ganharam outro sentido, provocando a curiosidade, querendo compreender mais e melhor.

Por um lado, as Professoras Supervisoras aprenderam a aprender novos conhecimentos e ações professorais acerca da ensinagem (ANASTASIOU, 1998) e da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que ensinavam, aprendiam; desenvolviam a capacidade de escuta atenta e acolhiam as inquietações e dúvidas dos bolsistas, colocando-se no lugar do outro e, ao mesmo tempo, no lugar de alguém que, com experiência, precisa orientar mediar, guiar.

Os saberes que as Professoras Supervisoras precisaram desencadear vão desde a construção de parcerias colaborativas entre os próprios professores das escolas, seus pares, e as parcerias interinstitucionais. Nessa direção o desafio foi enorme, pois construir saberes com os pares exigiu das Professoras Supervisoras saberes outros que iam além das ações voltadas ao atendimento aos bolsistas, pois exigiam interagir e potencializar inter-relações com seus pares (que acolhiam os bolsistas na sala de aula), com a equipe gestora e com a comunidade como um todo.

Outro grande desafio foi no momento da necessidade da construção de práticas docentes que contemplassem o aprofundamento da área de conhecimento específico junto com o conhecimento pedagógico, pois, mesmo com imensa experiência profissional das professoras supervisoras, o desafio da articulação entre teoria e a prática vinculada a um conhecimento profundo entre esses conhecimentos exigiu estudo sistematizado que os anos de experiência ainda não garantiram.

O caminho de orientação e mediação promovido pelas Professoras Supervisoras não pode ser fechado e único, mas deve se diferenciar mediante as necessidades observadas e sentidas nos bolsistas, pois cada um deles traz dentro de si experiências e inquietações próprias que precisam ser observadas e trabalhadas junto com a coordenadora do subprojeto PIBID. Assim, contra a homogeneização e o enquadramento das ações formati-

vas, devemos primar pela diversidade, variabilidade e profundidade nos encaminhamentos propostos junto aos bolsistas, princípio que deve reger também qualquer meta docente.

As Professoras Supervisoras mostraram os caminhos para legitimar o PIBID na escola, cavando espaços para socializar o conhecimento produzido nas parcerias com as professoras colaboradoras, documentando o fazer docente.

Elas também ensinaram a necessidade de fazer pontes com os diferentes sujeitos inseridos na escola, na busca por desenvolver propostas que atendessem os objetivos postos. Por fim, as Professoras Supervisoras mostraram que devemos acreditar na potencialidade de todos os alunos.

Estas supervisoras desencadearam ações que levaram os bolsistas a desenvolverem uma ação profissional, enquanto pesquisadores, por meio da proposição de escrita de suas experiências formativas, tendo o ensino como pano de fundo no desenrolar do processo de desenvolvimento pessoal na própria prática de ensinar.

Já as Professoras Supervisoras, fora a resignificação da sua profissionalidade docente frente à ação de orientação de “super-visão”, “inter-visão”, “hiper-visão”, acabaram por também reassumirem a profissão no âmbito da sua professoralidade, na medida em que esta experiência, ao acontecer, possibilitou que as mesmas experienciassem um modo singular de serem professoras e orientadoras de outras futuras professoras, produzindo assim uma marca nelas mesmas, pois é por meio dessa experiência subjetiva que as Professoras Supervisoras acabaram por ser algo que não vinham sendo e se diferenciando de si mesmas a partir das experiências com os outros. Enfim, no encontro com os bolsistas, as Professoras Supervisoras foram se constituindo, se formando e transformando.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, Apr.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lang=pt>. Acesso em 9 out. 2014.

_____. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, B. A. et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do Ensino Superior*: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

CHALUH, L. N. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO [GEGe]. *Questões de cultura e contemporaneidade*: o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 161-174.

_____. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. *Comunicações*, Piracicaba, ano 20, n. 2, p. 7-25, jul.-dez. 2013.

ESCOLA DANTE EGREGGIO. *Projeto Político Pedagógico*. Rio Claro, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *À sombra de uma mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2005.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M., E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GERALDI, J. W. Ancoragens: estudos bakhtinianos. In: _____. *Sobre a questão do sujeito*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. 175p.

_____. A aula como acontecimento. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Faced/Ufba). Foi Coordenadora Institucional do Pibid UFBA (2009-2018). É Professora Associada da Faculdade de Educação da UFBA. É pesquisadora do FORMACCE - Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação. Coordena a Comissão Permanente de Formação de Professores e Articulação com a Educação Básica da UFBA. Atua na Coordenação de Design Educacional da Superintendência de Educação à Distância da UFBA.

AMANDA VELOSO GARCIA

Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Doutoranda em Filosofia pela UNESP/Marília. Professora da Secretaria Estadual de Educação/SP. Supervisora do subprojeto Filosofia/Marília.

ANDREIA APARECIDA BRANQUINHO CARVALHO

Professora da Secretaria Estadual de Educação/SP e supervisora do subprojeto PIBID/História-Franca.

BÉTSAMAR SCOPINHO MARTINS

Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP. Supervisora do subprojeto Pedagogia-Rio Claro.

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

Graduação em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia – GEPEF. Professor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Coordenou o subprojeto Interdisciplinar/Marília.

DÉBORA HELENA SPADARI

Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP. Supervisora do subprojeto Pedagogia-Rio Claro.

EDUARDO MARTINS VALLIM

Bolsista Núcleo de Ensino - UNESP – Ourinhos

ELIZA MARIA BARBOSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Araraquara. Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação. Coordenou o subprojeto PIBID/Pedagogia-Araraquara.

EVA APARECIDA DA SILVA

Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara/SP. Mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Coordenou o subprojeto PIBID/Ciências Sociais-Araraquara.

FÁBIO LUIZ LOPES CARDOSO

Professor da Secretaria Estadual de Educação/SP e supervisor do subprojeto PIBID/Ciências Sociais-Araraquara. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara.

FÁTIMA APARECIDA COSTA

Bolsista ID - Subprojeto Geografia - UNESP - Ourinhos.

FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mestre em Metodologia do Ensino e Doutorado em Fundamentos da Educação, ambos pela UFSCar. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP/Araraquara. Coordena o Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, na FCL/UNESP/Araraquara. Coordenou o subprojeto PIBID/Interdisciplinar-Araraquara.

HEULA MAYARA ALMEIDA SOARES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Araraquara. Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras da Universidade de São Paulo, USP/Ribeirão Preto. Atuou como bolsista de Iniciação Científica do subprojeto PIBID/Pedagogia-Araraquara.

JANAÍNA CASSIANO SILVA

Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela UFSCar e Mestre em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professora da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFG/ Regional Catalão. Membro da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Educação Infantil (UFSCar), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural (UNESP/Araraquara) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação- NEPIE (UFG/ Regional Catalão).

JOSÉ CARLOS MIGUEL

Graduado em Matemática pelas Faculdades Integradas de Marília. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. É Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Formação de Educadores (GP FORME) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), ambos da UNESP.

JULIO CESAR TORRES

Graduado em Administração Pública e licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva. Doutor e mestre em Sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista da UNESP/Araraquara. Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, UNESP/São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/

Marília. líder do Grupo de Pesquisa História e Política Educacional Brasileira. Foi Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UNESP.

KÁTIA M. R. DE O. KODAMA

Bacharel em Gravura pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Licenciada em Educação Artística pelas Faculdades de Artes e Comunicação, UNESP/ Bauru. Mestre em Projetos, Artes e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista e Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Pesquisadora do CELACC - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação - ECA/USP e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente. Coordenou o subprojeto Pedagogia/Presidente Prudente.

KATIA YENDO

Licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara e bacharelanda pela mesma instituição de ensino. Atuou como bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto PIBID/ Ciências Sociais-Araraquara.

LANNA RAMOS

Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Ciências Sociais/Marília.

LAURA NOEMI CHALUH

Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, Argentina. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professora do Departamento de Educação na Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, UNESP/Rio Claro. É creden-

ciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens Experiência e Formação e coordenadora do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade. Coordenou o subprojeto Pedagogia/Rio Claro.

LETÍCIA LIMA DE SOUZA

Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Ciências Sociais/Marília.

MARCELO AUGUSTO TOTTI

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Doutor e Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Araraquara. Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Líder do grupo de pesquisa Intelectuais, esquerdas e movimentos sociais e pesquisador do grupo de pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural. Coordenou o subprojeto Ciências Sociais/Marília.

MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professora da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Ourinhos. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de pesquisa em ensino de Geografia: articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Coordenou o subprojeto Geografia/Ourinhos.

MÁRCIA PEREIRA DA SILVA

Graduada e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Franca. Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Ciências Humanas

e Sociais, UNESP/Franca e docente do Programa de Pós-Graduação em História na mesma instituição. Coordenou o subprojeto História-Franca.

MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária e membro do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Ensino e Avaliação. É credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro.

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

Licenciada em Geografia, com especialização em Ensino de Geografia. Doutora e mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista da UNESP/Araraquara. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade. Foi Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBI/UNESP.

MARIA PEREGRINA DE FÁTIMA ROTTA FURLANETTI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente. Pesquisadora CNPQ.

MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI

É doutora em Educação/PUC/SP e mestre em Matemática/UFSCar. É professora do Departamento de Matemática e Computação e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, Campus de Presidente Prudente. Foi coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2014/2016) e Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UNESP (2016/2018). É coordenadora do Grupo de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores” e vice-líder do Grupo de Pesquisa “Práticas Colaborativas em Educação Matemática”. Atualmente é Coordenadora do Projeto LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM REDE: UNESP/UFAM e UNIVERSIDADE DO MINHO, do Programa Licenciaturas Internacionais/PLI Portugal/CAPES.

MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO

Licenciatura em Ciências pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Livre Docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista. Professora na Universidade Estadual Paulista, junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências. É credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Instituto de Biociências - Rio Claro, Coordenou o subprojeto Interdisciplinar/Rio Claro.

MAYARA GREGORACCI DOS SANTOS

Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Atuou como bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto PIBID/Ciências Sociais-Araraquara. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

ONAIDE SCHWARTZ MENDONÇA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente. Coordenou o subprojeto Pedagogia/Presidente Prudente.

ORION FERREIRA LIMA

Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. É mestre em Filosofia pela mesma instituição. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Botucatu. Professor da Secretaria Estadual de Educação/SP. Supervisor do subprojeto Filosofia/Marília.

PRISCILA FERNANDA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Araraquara. Atuou como bolsista de Iniciação Científica do subprojeto PIBID/Pedagogia-Araraquara.

RICHARD VAMBASTERS CAMARGO CRUZ

Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Ciências Sociais/Marília.

RITA MELISSA LEPRE

Livre-Docente em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis. Professora do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UNESP/Assis, e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, UNESP/Bauru. Membro do Grupo de Trabalho Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Psicologia (ANPEPP). Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação. Participante dos Grupos de Pesquisa: GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (CNPq), Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano (CNPq) e Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes. Coordenou o subprojeto PIBID/ Pedagogia-Bauru.

RODRIGO PELLOSO GELAMO

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutor em Filosofia Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Marília. É professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Coordenou o subprojeto Filosofia/Marília.

RONALDO REVEJES PEDROSO

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Professor Coordenador da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Araraquara-SP. Supervisor do subprojeto PIBID/ Interdisciplinar da UNESP/Araraquara. Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

SIMONE DA CONCEIÇÃO SILVA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Mestre em Ciências Sociais pela UNESP/Marília e Doutoranda em Ciências Sociais pela mesma instituição. Professor da Secretaria Estadual de Educação/SP. Supervisor do subprojeto Ciências Sociais/Marília.

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Didática, UNESP/Marília. Coordenadora do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UNESP/Marília. É líder do Grupo de Pesquisa Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. Coordenadora Institucional do PIBID/UNESP.

VANDEÍ PINTO DA SILVA

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Salesiana. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Desenvolve estágio de Pós Doutorado no PPGE da Universidade Federal de Uberlândia. Professor do Departamento de Didática e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Coordenou o subprojeto Filosofia/Marília. Atuou como coordenador de gestão de processos educacionais do Projeto PIBID/CAPES da UNESP de 2014 a 2016.

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba. Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá-Espanha. Livre Docente em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Professora do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa em Docência para a Educação Básica, todos vinculados à UNESP/Bauru. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e membro do Observatório Nacional de Educação Especial. Coordenou o subprojeto PIBID/Pedagogia-Bauru.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização e Revisão

Karenina Machado

Capa e diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Assessoria Técnica

Maria Rosângela de Oliveira
CRB - 8/4073
Renato Geraldi

Oficina Universitária

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

1.000

Impressão e acabamento

Gráfica Shinohara
Marília - SP

2018

“Temos um longo caminho a percorrer para conquistarmos uma educação pública, de qualidade, sendo que as experiências e reflexões apresentadas na Coletânea PIBID/UNESP nos mostram que os educadores estão caminhando na direção certa. A conjuntura de desmonte do Estado de Direito, crise de representatividade e ameaças à soberania do país representam um duro golpe na perspectiva de avanços que observávamos nos últimos 13 anos. Mas, a esperança no futuro é renovada, quando percebemos que a despeito do poder destrutivo das forças conservadoras e ultraliberais, continuamos resistindo, trabalhando como servidores fiéis aos nobres valores da educação como transformação social, atuando ativamente na escola pública chamada por Anísio Teixeira, como a “máquina de fazer democracia”. Semeando conhecimento e valores humanos como os que são explicitados pelos educadores autores da Coletânea PIBID/UNESP, estaremos construindo juntos, certamente, um amanhã melhor que hoje.”

Alessandra Santos de Assis

ISBN 978-85-7983-972-6



9 788579 839726

PIBID - CAPES (Processo n. 23038000787/2014-91)