

# VI FALA *outra* ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

03 a 06 de julho de 2013 ▪ Unicamp - Campinas

## CADERNO DE RESUMOS





Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

# CADERNO DE RESUMOS

Roda Escola-universidade/Universidade-Escola Diálogos

VI Seminário Fala (Outra) Escola  
Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária  
**03 a 06 de julho de 2013**

## **ORGANIZADORES DO CADERNO**

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Heloísa Helena Dias Martins Proença

Profa. Liana Arrais Seródio

Profa. Maria Fernanda Pereira Buciano

Profa. Maria Natalina de Oliveira Farias

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação - 2013

# COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral - UCPEL  
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior - PUC -MG  
Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa - SME - Paulínia  
Profa. Dra. Adriana Varani - UFSCar  
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão - UNICAMP  
Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior - UFES  
Profa. Dra. Carla Helena Fernandes - UNIVÁS  
Profa. Dra. Cláudia Regina Alves Prado Fortuna - UEL  
Prof. Dr. Cláudio Borges da Silva - SME - Campinas  
Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi - UNICAMP  
Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira - UEMS  
Prof. Dr. Elison Antonio Paim - UFSC  
Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNISAL  
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado - UNICAMP  
Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais - UERJ  
Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno - UEPB  
Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh - UNESP  
Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo - UERJ  
Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani - UNICAMP  
Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães - USF  
Profa. Dra. Maria Elena Bernardes - CMU - Unicamp  
Profa. Dra. Maria José de Oliveira Nascimento - IFECT/SP  
Profa. Dra. Renata Barrichelo Cunha - UNIMEP  
Profa. Dra. Rúbia Cristina Cruz - SME - Campinas/ UNISAL

## APOIO TÉCNICO AO EVENTO

Cármen Lúcia Rodrigues Arruda - Relações Públicas FE  
Edgar da Rocha - Ficha de Inscrição - Informática FE  
Roberta Rabello Fiolo Pozzuto - Webmaster FE  
Thais Rodrigues Marin - Relações Públicas - Eventos FE



# VI FALA <sup>outra</sup> ESCOLA

*Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária*

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Adriana Carvalho Koyama  
Profa. Adriana Stella Pierini  
Profa. Adriana Alves Fernandes Costa  
Profa. Alda Mendes Baffa  
Profa. Ana Maria Falcão de Aragão  
Profa. Ana Maria Campos  
Profa. Carla Clauber da Silva Ropelato  
Profa. Claudia Roberta Ferreira  
Profa. Cristina Maria Campos  
Profa. Elizete Oliveira de Andrade  
Profa. Fernanda Ferragut Favaro  
Profa. Glória Pereira da Cunha  
Prof. Guilherme do Val Toledo Prado  
Profa. Heloísa Helena Dias Martins Proença  
Profa. Itala Nair Tomei Rizzo  
Prof. José Antônio de Oliveira  
Prof. José Paulo Mendes da Silva  
Profa. Kátia Maria Eugênio  
Profa. Liana Arrais Seródio  
Profa. Luciana Moreira Haddad

Prof. Marcemino Bernardo Pereira  
Profa. Márcia Alexandra Leardine  
Profa. Maria Carolina Bovério Galzerani  
Profa. Maria de Fátima Guimaraes  
Profa. Maria Fernanda Pereira Buciano  
Profa. Maria José de Oliveira Nascimento  
Profa. Maria Natalina de Oliveira Farias  
Profa. Maria Ângela de Melo Pinheiro  
Profa. Marciene Aparecida Santos Reis  
Profa. Marissol Prezotto  
Profa. Nara Rúbia de Carvalho da Cunha  
Profa. Patrícia Yumi Fujisawa  
Profa. Patrícia Regina Infanger Campos  
Profa. Rosaura Angélica Soligo  
Profa. Rúbia Cristina Cruz Menegaço  
Profa. Tamara Abrão Pina Lopretti  
Profa. Vanessa França Simas  
Prof. Victor Teixeira Rysovas  
Prof. Wilson Queiroz



# SUMÁRIO

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>RODA ESCOLA-UNIVERSIDADE/ UNIVERSIDADE-ESCOLA</b> .....	15
<b>EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO</b> .....	17
Estética da docência: a arte no processo de formação sensível do professor .....	18
Convivendo na escola: experiências além do ensino musical .....	20
<b>EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO</b> .....	22
Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes .....	23
Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professor(a) alfabetizador(a) com e no cotidiano .....	25
Eles não sabem ler. E agora, o que faremos? Reflexões sobre alfabetização, leitura e escrita (entre) tecidas nos processos de pesquisa e formação de professores .....	27
Encontros: escola-universidade em diálogo e formação .....	29
<b>EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS</b> .....	31
A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção .....	32
<b>EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES</b> .....	34
Primaveras compartilhadas: uma experiência sensível de formação docente .....	35
<b>EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS</b> .....	37
A construção da identidade a partir da valorização da diversidade étnico cultural .....	38
<b>DIÁLOGOS</b> .....	40
<b>EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO</b> .....	41
“Um caminho de idas e vindas: olhares diferentes, criativos e mais atentos.” .....	42
A dança como leitura de si e leitura do mundo .....	43
Oficina de Artistas: as artes integradas .....	45
Objetos do cenário cotidiano de professores: uma reflexão sobre a imagem docente .....	46
O teatro e a prática de alfabetização: interlocuções na sala de aula .....	48
O outro lado de cá - cartão postal dos dois lados da janela .....	49
O rap da/na escola: uma escuta alteritária dos processos de ensinar-aprender .....	50
Projeto Universo - Uma abordagem educacional inspirada em Reggio Emilia .....	52

Ensino midiático - muitas ferramentas pela educação .....	54
Articulação de múltiplas linguagens pelas artes: um protótipo didático .....	56
Ausências e emergências de um fim de verão: o Bode e Nicolélis .....	58
A música na formação da criança .....	60
De mãos dadas na roda da dança: circulando valores .....	61
Eco Leão .....	63
Memórias de Vovó Katita .....	64
Cultura, arte e educação no diálogo com o currículo: um relato de experiência de ampliação de jornada de uma Escola Pública da cidade de São Paulo .....	66
O Arbitrário cultural dominante e a Educação escolar no contexto neoliberal: uma análise nos cCiclos de formação humana em Itabuna .....	68
Fui eu quem viu o bem-te-vi, um encontro com a infância e sua experimentação musical .....	70
Celebrando a chegada da primavera com a criação de haicais .....	72
A Arte como conhecimento (des)coberto no trabalho pedagógico .....	73
Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de "outredade" em Paulo Freire .....	75
Do canto poético ao encantamento pela leitura .....	77
Escuta essa: música como linguagem na educação de bebês numa creche municipal .....	79
Narrativa e dramatização nos entrelugares da Educação Infantil .....	81
Cinema na escola: singularidade como linha de fuga .....	82
A arte e a alegria como possibilidade em agrupamentos multietários .....	84
<b>EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO .....</b>	<b>87</b>
A Construção do Ser Humano Mediada pela Linguagem: A Alteridade e a Dialogicidade .....	88
Acompanhamento pedagógico específico para o programa mais educação: dialogando com as diretrizes curriculares do município de Campinas .....	89
Mediação pedagógica em aulas de alfabetização: parceria entre escola e universidade .....	90
Lateralidade e alfabetização: relato de uma atividade discente .....	92
Narrativas de Histórias – Memórias, Sentidos, Saberes e Sabores .....	94
Ler e escrever: uma experiência interdisciplinar .....	96
O exercício da escuta alteritária na constituição de um grupo de estudos sobre alfabetização .....	98
As interações mediadas que possibilitam o desenvolvimento da fluência leitora e suas implicações no desenvolvimento da leitura e escrita .....	100
Os modos de ensinar o bê a ba: o percurso de uma professora alfabetizadora em busca de práticas significativas .....	101
Do primeiro ao último texto: um processo da constituição leitor e escritor com crianças dos anos pós-alfabetização .....	103
Produção e texto e autoria na EJA .....	104



O ensino da escrita na escola como espaço de interação e alteridade .....	106
O jornal da turma: formando escritores e leitores .....	108
Geografia Literária: os saberes escolares no ensino médio e as culturas juvenis .....	110
Reflexões de professores sobre a produção de textos por alunos ingressantes no ensino fundamental II com problemas de alfabetização .....	112
O funcionamento do sujeito surdo entre duas línguas na escola .....	114
Sobre o processo de inclusão educacional e a escola medicalizada .....	115
Sarau de poesias, uma proposta com o gênero poema na Educação Infantil com crianças de três anos .....	116
Diálogo sobre a experiência do planejamento compartilhado .....	118
Possibilidades de constituição de redes textuais no segundo ano do Ensino Fundamental .....	120
Oficina de leitura e escrita ( O.L.E.) .....	121

<b>EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS .....</b>	<b>123</b>
A formação da alfabetizadora constituída com idosos .....	124
Formando para brincar: conhecendo as brincadeiras musicais da palavra cantada .....	125
Os fazeres pedagógicos num curso de formação continuada .....	126
Experiência na formação inicial: construindo significados para avaliação .....	127
O trabalho de parceria entre os professores de 5º ano .....	129
Grupo de Terça ou GEPEC de Terça: Que grupo é esse? .....	132
Importância da criação, utilização e manutenção de website para a escola pública .....	134
O trabalho coletivo na escola e a experiência de narrar-se .....	136
A Inserção do PIBID Pedagogia no Ensino Fundamental II .....	139
Formação na e a partir da escola: dimensões da ação da coordenação pedagógica .....	141
O uso da estratégia tematização da prática pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor .....	143
Formação contínua de professores: o papel do professor no processo de formação de seus pares .....	145
Um olhar para a potencialidade das parcerias na escola .....	147
Determinação de teores de gorduras totais em amostras de chocolates com interação universidade – escola pública .....	148
Projeto: Saberes e Sabores da Docência .....	150
Um mergulho nos sentidos da educação da escola pública numa petroperiferia .....	152
Possibilidades de intervenção do orientador pedagógico e as várias abordagens de formação .....	153
Sistema de pontuação: uma nova metodologia de ensino integrada à utilização do blog como ferramenta pedagógica .....	155
Coleção Espelho d'água: trajetória de registro de professora à escritora de literatura infantil .....	157
A prática pedagógica em escolas do campo: um pouco de experiência .....	158

Promovendo possibilidades: uma experiência de avaliação institucional participativa na educação infantil.....	159
Comunicar a outros conhecimentos construídos na prática - A importância do Seminário como dispositivo de formação .....	160
Narrando a infância no interior dos muros escolares.....	162
Professoras alfabetizadoras vivenciando um processo dialógico na formação .....	163
Adaptação de materiais didáticos para salas de recuperação intensiva .....	165
Prática pedagógica de professores de 0-2 anos: reflexões sobre a qualidade da educação .....	167
A expressividade do coletivo e seus contributos para consolidação do PP .....	169
A importância do PIBID na formação do professor: aproximações e contribuições ao estágio supervisionado em Geografia .....	171
Saber docente e acadêmico: possibilidade para uma formação coerente .....	173
Formação continuada: uma experiência entre escolas municipais de E. I. Em campinas .....	176
Estourando milhos e lendo pipocas na formação inicial .....	178
Um estágio que sendo mesmo se torna outro: relatos das experiências vivenciadas na Educação infantil .....	180
Espaço escolar e a crise da autoridade docente na atualidade .....	182
Avaliação da escola: um estudo sobre as consequências da avaliação externa no cotidiano escolar.....	184
Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no movimento de professores da pedagogia Freinet .....	186
Escrever é preciso: a função do registro do professor coordenador como instrumento de fortalecimento das ações de formação na escola.....	187
Diálogos: a professora iniciante e o cotidiano da escola .....	190
Em diálogo: a construção da profissionalidade na educação infantil .....	192
As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças .....	194
A formação de professores no cotidiano da escola: desdobramentos do trabalho do professor-coordenador .....	196
A utilização de análises de gravações da prática educacional em vídeo: Possibilidades de alteridade .....	197
Percepções e sentidos de professores sobre a formação e a atuação em salas de recursos multifuncionais .....	199
As regiões brasileiras: uma proposta interdisciplinar para além da sala de aula .....	201
As vivências do PIBID nos espaços institucionais: uma proposta de participação comprometida e politizante .....	203
Narrativas de professoras iniciantes: relatos sobre educação não-formal .....	205
A Pesquisa-Ação como complemento à Escuta Alteritária .....	206
A formação de pedagogas/os na educação infantil a partir do diálogo com as crianças e seu brincar.....	208
ATPC – A construção de um importante espaço de formação na escola .....	210
Trabalho integrado na escola pública: um caminho para a formação continuada .....	212

# ÁBRIO

O trabalho com gêneros textuais em um curso de formação continuada .....	214
O coordenador pedagógico e o espaço de formação dentro da escola – conquistas recentes .....	216
TDAH ou falta de limites na educação infantil .....	218
Universidade da Califórnia - um relato de experiências formadoras .....	220
“NEPSO” – A pesquisa de opinião como prática pedagógica na educação básica e na apropriação de práticas de numeramento/ letramento .....	221
A “leitura” de um professor sobre a sua aula de leitura .....	223
Projetos de trabalho na Educação Infantil: novos caminhos para uma formação cidadã .....	224
Professor e orientador pedagógico: parceria no uso das tecnologias nas aulas .....	227
Curso de formação : o prazer de contar histórias .....	228
Professora sim, ancestralidade não? Corpo, improvisação e atitude criativa nos saberes docentes .....	229
Percurso Geográficos Educativos: a contribuição da Geografia para estudos interdisciplinares na escola pública .....	231
O lado B do long play, da escola e da vida .....	233
Rodas da conversa na educação infantil: o que é e para quê serve? .....	235
<b>EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES .....</b>	<b>237</b>
Diálogos com narrativas míticas contemporâneas e leituras a contrapelo sobre o progresso histórico .....	238
Diversidade, memória e culinária .....	240
Práticas de leitura: resgatando memórias .....	241
Alteridade em face à formação do professor e ao livro didático de ensino religioso .....	242
Viracopos a velocidade do futuro .....	244
Baía de Guanabara: práticas educativas desenvolvidas no 4º ano de escolaridade .....	246
Investigando memórias e histórias de uma escola pública a partir de uma pesquisa com alunos do ensino fundamental .....	247
Narrativas em três atos: bebês, educadoras (e um educador) e famílias entre muitas histórias .....	249
Releitura de imagens do acervo fotográfico escolar .....	251
Trajetórias de leitura rememoradas na escola .....	252
<b>EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>253</b>
A educação para a paz: possibilidades e desafios vivenciados dentro da escola .....	254
O ensino de português como segunda língua para surdo em uma escola Bilíngue .....	256
Quando a escola se faz outra por uma criança: lições experienciadas a partir de um caso de inclusão .....	259
Projeto Individual: uma possibilidade de trabalho compartilhado .....	262
Educação Inclusiva: parcerias uma necessidade especial .....	263
O ensino de “História” em uma abordagem bilíngue para alunos surdos e ouvintes .....	264

# S U M M

Pedagogia Hospitalar e a afetividade: um relato de experiência no Hospital Universitário - Unidade Materno Infantil em São Luis/MA .....	266
A Roda Sensorial – uma experiência de leitura corporal na Educação Infantil .....	269
O trabalho com Mascotes .....	270
<b>EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA .....</b>	<b>271</b>
Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre – família e criança na contramão do apelo mercadológico .....	272
Sr Saresp: uma experiência com outra linguagem na formação de professores .....	274
Gestão escolar e conselho de escola que relação é esta? Uma análise das experiências de participação da comunidade na escola a partir dos conselhos de escola na região de Sorocaba – SP .....	276
A valorização de espaços de diálogo e escuta nas relações educativas: Reflexões a partir da Escola Básica .....	278
Construção do Projeto Político Pedagógico: formação, diálogo e conflitos .....	280
A política de avaliação institucional participativa: os âmbitos da avaliação, as estratégias de formação e o protagonismo dos atores .....	282
Promase: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo .....	283
Avaliação da escola: um estudo sobre as consequências da avaliação externa no cotidiano escolar .....	285
www.emefpadrefsilva.com.br : uma construção coletiva .....	287
<b>EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS .....</b>	<b>289</b>
História da África – Construindo um cotidiano na escola .....	290
Políticas de ações afirmativas em Campinas/SP: pedagogias multiplicadas no caso da lei nº 10.639/03 .....	292
Educação e relações étnico-raciais .....	294
“África entre nós”: Projeto interdisciplinar sobre cultura afro-brasileira desenvolvido na EMEF Profª Geny Rodriguez .....	296
A educação como expressão da diversidade cultural: as escolas zapatistas em perspectiva .....	297
Do projeto interdisciplinar às práticas pedagógicas – “as cores do Brasil” .....	299
De docência e militância: diálogos sobre a formação docente e pedagogia étnica .....	301



# APRESENTAÇÃO

## NOSSOS SEMINÁRIOS...

O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – tem sido espaço privilegiado para sistematizar e aprofundar a produção de conhecimentos e saberes na escola e na universidade, fomentando estudos e pesquisas de e com profissionais da educação.

Desde 1999 o grupo organiza encontros em que as diversas vozes da escola veiculam suas produções. Assumindo a escola como um lugar que transcende a ação docente, em 2002, criamos o Seminário “Fala Outra Escola”, engendrando assim, um campo no qual são manifestas as possibilidades da escola intervir na construção social de uma “educação outra”, mais humana, não-mercadológica, pautada na formação do educando como sujeito histórico e produtor de sua história.

Na segunda edição do Seminário foram propostos três eixos para debate das práticas e pesquisa na escola: humanização das relações; trocas culturais e produção de conhecimentos.

A terceira edição se propôs a trabalhar com experiências que movimentam pesquisas culminando na (re)invenção e (re)constituição do fazer pedagógico.

Em 2008, com o desejo de provocar diálogos sobre as produções cotidianas no trabalho escolar cinco eixos básicos incentivaram os debates: Formação no cotidiano escolar; Narrativa memória e autoria; Práticas curriculares em e com diferentes áreas de conhecimento; Experiências pedagógicas compartilhadas e Reflexividade e Trabalho coletivo.

Em 2010, histórias de vida e de docência de quatro professoras do estado de Sergipe, retratadas no filme “Carregadoras de Sonhos”, inspiraram o Seminário “Carregando sonhos”. Vivemos a partilha de experiências que alimentaram sonhos em nossas aulas... Narramos e questionamos, produzindo práticas diferenciadas na construção da escola de nossos sonhos (compartilhados)!

O VI Seminário a ser realizado em 2013, tem como tema Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária.



Queremos que nosso encontro seja um exercício consciente de escuta de quem somos quando juntos, de quem somos com os estudantes e de quem são eles em diálogo conosco. É deste diálogo que tratamos: do encontro amoroso entre homens em processo de libertação, como nos ensina o Mestre Paulo Freire.

É por uma escuta outra que nos movemos nesta edição! Fazemos um convite à ousadia que é a partilha deste processo, nem sempre harmonioso, cheio de boniteza, dúvidas, apostas, conflitos...

Nesta edição, sete eixos reunirão as práticas profissionais escolares e/ou práticas de pesquisas com/na/de escolas.



### **EIXO 1 - CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO**

Este eixo engloba experiências com educação escolar e/ou práticas de pesquisa que apontem as potencialidades de diversas linguagens artísticas (fotografia, música, dança, cinema, artes plásticas, literatura, etc.) e midiáticas.



### **EIXO 2 - LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO**

Desejamos reunir trabalhos sobre o conhecimento produzido na formação humana em alfabetização e linguagem; partindo do princípio que a leitura do mundo e da palavra é um processo contínuo que se dá no decorrer das relações estabelecidas em diferentes espaços educativos.



### **EIXO 3 - FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS**

Propomos diálogos referentes à formação humana e aos saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar, com e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.





#### EIXO 4 - PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Propomos a reflexão sobre as práticas de memória, na relação com a história, focalizando os processos de educação das sensibilidades, em comunidades de aprendizagem, buscando compartilhar metodologias criativas, plurais, fundadas na racionalidade estética.



#### EIXO 5 - AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Reuniremos práticas educativas que contribuam para uma compreensão integrada do desenvolvimento humano, apontando relações de interdependência entre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos no âmbito da ação educativa no cotidiano escolar.



#### EIXO 6 - ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

Refletiremos sobre as ações pedagógicas que potencializam a responsabilidade ética e política no fazer educativo, desvelando possibilidades de diálogos outros.



#### EIXO 7 - PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Dialogaremos sobre a temática étnico-cultural, especialmente sobre as culturas africanas e indígenas no Brasil, reunindo práticas escolares de desconstrução do racismo e de valorização da diversidade cultural.





FINANCIAMENTO



**FAEPEX**

FUNDO DE APOIO AO ENSINO À PESQUISA E À EXTENSÃO

APOIOS



# RODA

ESCOLA-UNIVERSIDADE / UNIVERSIDADE-ESCOLA



VI FALA *outra* ESCOLA  
*Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária*  
**CADERNO DE RESUMOS**  
Roda Escola-universidade/Universidade-Escola Diálogos

Editoração e Arte: Luis Paulo Silva

# EIXO 1

## CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO

Experiências com educação escolar e/ou práticas de pesquisa que apontem as potencialidades de diversas linguagens artísticas (fotografia, música, dança, cinema, artes plásticas, literatura, etc.) e midiáticas.



# Estética da docência: a arte no processo de formação sensível do professor

Luciana Haddad Ferreira  
nana\_hadd@hotmail.com

Sumaya Mattar  
sumayamattar@usp.br

A proposta deste trabalho é compartilhar descobertas acerca da docência propiciadas por experiências desenvolvidas por professores-pesquisadores que trabalham com a formação docente, especialmente, com processos que envolvem e integram a formação estética e artística de professores que atuam na Educação Básica, em diferentes espaços educativos. Entram, nesta roda, a escola e a universidade, o pesquisador e o professor, a pesquisa e a sala de aula.

O tema escolhido para esta roda não representa novidade quando analisado em suas partes. Afinal, muito já se discute sobre a formação continuada de professores, bem como tem sido crescente a produção de pesquisas relacionadas à educação estética e aos processos de ensino/aprendizagem da arte. Diferencia-se de outros trabalhos, entretanto, por contar com a produção do conhecimento que surge da própria prática educativa, uma vez que os pesquisadores são os professores propositores das abordagens relatadas e as conceberam de modo a acolher e potencializar os saberes trazidos/construídos por todos os educadores envolvidos.

Enfatiza-se que a voz do professor está marcada, neste trabalho, não só pelos depoimentos e aproximações dos participantes dos grupos formativos aqui caracterizados. Fala o pesquisador que é também professor e nunca deixou de atuar na escola básica, que se compreende em constante formação e percebe suas práticas ressignificadas no momento em que as compartilha com outros professores.

Destaca-se, ainda, que as pesquisas aqui apresentadas valorizam os processos sensíveis e reflexivos vividos por professores em momentos de formação, realizados nos contextos narrados neste trabalho: um curso voltado a professores de arte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desenvolvido ao longo do ano de 2012, e cursos de formação oferecidos aos professores, assistentes e gestores de Educação Infantil das redes municipais de Campinas e de Santana de Parnaíba, também no ano de 2012.

Trata-se de dois relatos de experiências pautadas em olhares diferenciados e instigantes para a formação profissional docente, que se aproximam por se fundamentarem no desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora do professor. Trabalhos singulares em diversos aspectos, que partilham de princípios teóricos semelhantes e das mesmas concepções de docência, formação e experiência, marcados, essencialmente, pelo viés da Arte e pelo desejo de aproximação da Universidade com a Escola Básica.

Buscando ir além da mera comunicação das intervenções realizadas e das realidades constatadas, a roda que aqui se propõe tem como objetivo abrir o debate acerca das possibilidades de proposição e de investigação de processos de formação docente que envolvam a arte e coloquem no centro o educador, concebido como sujeito em constante aprendizado, capaz de fazer-se e refazer-se com base na própria experiência, nos conflitos que advêm de sua práxis e no diálogo estabelecido com seus pares em seu campo de trabalho. Partindo desta premissa, a formação necessária ao docente não é aquela que supre apenas as necessidade pontual de domínio técnico-didático, mas, sobretudo, a que oferece subsídios para que ele produza conhecimentos genuínos e atue de modo



mais sensível e autoral em sala de aula.

O trabalho contempla também a análise e a relação das experiências estéticas vividas por professores com a sua formação profissional, contando, para tanto, com a interlocução de teorias do campo da Educação e da Arte, movimento que gera contrapontos e diferentes perspectivas que se complementam e se constituem nesta roda. Se por um lado a análise revela lições, aprendizados e pontos a serem ampliados e potencialmente desenvolvidos sobre a educação dos educadores, por outro, torna evidente descobertas, reflexões e saberes potentes para a compreensão dos processos de criação artística dos professores.

**Palavras-chave:** Educação; estética; formação docente; ensino; aprendizagem; arte



# Convivendo na escola: experiências além do ensino musical

Adriana do Nascimento Araújo Mendes  
aamend65@gmail.com

Liana Arrais Seródio; Ilza Zenker Leme Joly  
laserodio@gmail.com; ilzazenker@gmail.com

A proposta deste trabalho é compartilhar descobertas acerca da docência propiciadas por experiências desenvolvidas por professores-pesquisadores que trabalham com a formação docente, especialmente, com processos que envolvem e integram a formação estética e artística de professores que atuam na Educação Básica, em diferentes espaços educativos. Entram, nesta roda, a escola e a universidade, o pesquisador e o professor, a pesquisa e a sala de aula.

O tema escolhido para eszr, muito já se discute sobre a formação continuada de professores, bem como tem sido crescente a produção de pesquisas relacionadas à educação estética e aos processos de ensino/aprendizagem da arte. Diferencia-se dze outros trabalhos, entretanto, por contar com a produção do conhecimento que surge da própria prática educativa, uma vez que os pesquisadores são os professores propositores das abordagens relatadas e as conceberam de modo a acolher e potencializar os saberes trazidos/construídos por todos os educadores envolvidos.

Enfatiza-se que a voz do professor está marcada, neste trabalho, não só pelos depoimentos e aproximações dos participantes dos grupos formativos aqui caracterizados. Fala o pesquisador que é também professor e nunca deixou de atuar na escola básica, que se compreende em constante formação e percebe suas práticas ressignificadas no momento em que as compartilha com outros professores.

Destaca-se, ainda, que as pesquisas aqui apresentadas valorizam os processos sensíveis e reflexivos vividos por professores em momentos de formação, realizados nos contextos narrados neste trabalho: um curso voltado a professores de arte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desenvolvido ao longo do ano de 2012, e cursos de formação oferecidos aos professores, assistentes e gestores de Educação Infantil das redes municipais de Campinas e de Santana de Parnaíba, também no ano de 2012.

Trata-se de dois relatos de experiências pautadas em olhares diferenciados e instigantes para a formação profissional docente, que se aproximam por se fundamentarem no desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora do professor. Trabalhos singulares em diversos aspectos, que partilham de princípios teóricos semelhantes e das mesmas concepções de docência, formação e experiência, marcados, essencialmente, pelo viés da Arte e pelo desejo de aproximação da Universidade com a Escola Básica.

Buscando ir além da mera comunicação das intervenções realizadas e das realidades constatadas, a roda que aqui se propõe tem como objetivo abrir o debate acerca das possibilidades de proposição e de investigação de processos de formação docente que envolvam a arte e coloquem no centro o educador, concebido como sujeito em constante aprendizado, capaz de fazer-se e refazer-se com base na própria experiência, nos conflitos que advêm de sua práxis e no diálogo estabelecido com seus pares em seu campo de trabalho. Partindo desta premissa, a formação necessária ao docente não é aquela que supre apenas as necessidade pontual de domínio técnico-didático, mas, sobretudo, a que oferece subsídios para que ele produza conhecimentos genuínos e atue de modo mais sensível e autoral em sala de aula.



O trabalho contempla também a análise e a relação das experiências estéticas vividas por professores com a sua formação profissional, contando, para tanto, com a interlocução de teorias do campo da Educação e da Arte, movimento que gera contrapontos e diferentes perspectivas que se complementam e se constituem nesta roda. Se por um lado a análise revela lições, aprendizados e pontos a serem ampliados e potencialmente desenvolvidos sobre a educação dos educadores, por outro, torna evidente descobertas, reflexões e saberes potentes para a compreensão dos processos de criação artística dos professores.

**Palavras-chave:** música na escola básica; formação do educador musical; educação musical e convivência



# EIXO 2

## LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

O conhecimento produzido na formação humana em alfabetização e linguagem; partindo do princípio que a leitura do mundo e da palavra é um processo contínuo que se dá no decorrer das relações estabelecidas em diferentes espaços educativos.



# Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes

Aline Gomes da Silva  
aline.unirio@gmail.com

Jacqueline de F. dos Santos Morais; Mairce da Silva Araújo  
jaquelinemorais@hotmail.com; mairce@hotmail.com

A roda é constituída por duas pesquisas articuladas em torno do diálogo universidade-escola básica, tendo como um de seus princípios teórico-metodológico a emergência de uma “ecologia de saberes”, Santos (2006), que colocando em questão uma monocultura do saber e do rigor científico, ainda hegemônica na universidade, tem nos instigado a identificar/produzir outros saberes construídos no e com o cotidiano escolar. Tais investigações são desenvolvidas em São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro e vinculadas ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nossas pesquisas buscam construir diálogos com a escola e seus sujeitos a partir das narrativas docentes já que tal perspectiva instituinte potencializa a construção de uma cultura escolar outra, que entende a escola como centro (re)criador de memórias, histórias e cultura local.

A primeira pesquisa é desenvolvida a partir dos dados produzidos no “Forum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo”. Esta é uma ação centrada na formação continuada de professoras alfabetizadoras que tem no diálogo escola-universidade seu eixo. Este projeto acontece como resultado de uma ação em rede e interinstitucional que integra duas universidades públicas: UNIRIO, situada no Rio de Janeiro e a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, localizada em São Gonçalo. Buscamos compreender processos coletivos de formação docentes e dar visibilidade a práticas alfabetizadoras que anunciam e afirmam a palavrando como texto alfabetizador, como anuncia e defende Paulo Freire. Também objetivamos a potencialização de espaços de socialização de experiências e narrativas de docentes alfabetizadores gonçalenses, fortalecendo neste município espaços de produção de um conhecimento-emancipação (SANTOS, 1999). Nesta apresentação traremos algumas experiências vividas nos encontros de formação continuada que acontecem em São Gonçalo já que revelam que ainda hoje o grande desafio para a escola se coloca na alfabetização. Levando em conta que os índices oficiais apontam um fracasso escolar no ensino da língua, o que temos visto é que a solução deste problema historicamente tem sido buscar um método de alfabetização, entendido como uma seqüência rígida de passos. Esta opção metodológica tem invisibilizado a importância das narrativas docentes e das experiências reais vividas pelas professoras na escola, além de secundarizar os múltiplos e complexos processos de aprendizagem que vivem os alunos. Nos encontros que temos realizado com professoras em São Gonçalo na FFP-UERJ, professoras alfabetizadoras e pesquisadoras narram suas práticas e compartilham reflexões sobre a aprendizagem da língua escrita. Os dados permitem apontar o cotidiano escolar como lócus de construção de saberes múltiplos, espaço-tempo de histórias, lugar privilegiado de investigação das professoras que vão se assumindo como pesquisadoras de sua prática.

A segunda pesquisa tem como foco a construção de comunidades investigativas no cotidiano escolar, em busca de fortalecer ambientes alfabetizadores ( ARAUJO, 2004) potentes nas escolas públicas, colocando em diálogo professoras em formação inicial e professoras em exercício. Em encontros, nomeados por nós de investigativos-formativos, realizados na escola, dentro do horário de centro de estudos, buscamos compartilhar experiências, questionamentos, “narrativizações”, com intuito de trazer à tona “o investigador que existe em cada um de nós” (JOSSO, 2002) que aprende consigo próprio e na interlocução com o outro, se formando e se re-formando ao ser formado (FREIRE, 1996). Encontramos nesse movimento um valioso instrumento



de (auto)formação para os/as professores/as-pesquisadores/as que somos e que buscamos contribuir para formar. Tendo a prática docente como objeto de investigação, coletivamente, temos desvelado armadilhas e identificado caminhos potentes para as práticas alfabetizadoras que apontando para a (re)invenção da escola, possibilitam a emergência de outros saberes, na perspectiva apontada por Santos (2006).

Pensamos que estas duas experiências possam trazer elementos para pensarmos as complexas relações entre escola e universidade, marcadas por tensões mas também por inúmeras possibilidades.

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO



# Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professor(a) alfabetizador(a) com e no cotidiano

Carmen Sanches Sampaio  
carmensanches.unirio@gmail.com

Igor Helal; Ana Paula Venâncio Pereira  
igor.helal@gmail.com; anapaulavenancio@infolink.com.br

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Tornar-se professor(a) alfabetizador(a) no exercício da práxis cotidiana é um movimento atravessado por memórias, experiências e narrativas. Ademais, por não ser estanque, esse processo de estar sendo nos convida a pensarmos em práticas alfabetizadoras outras, alicerçadas em princípios caros à nós: o da alteridade, o da experiência e o da formação docente em redes.

Considerando a dinâmica de revisitar a história vivida, na perspectiva dos estudos (auto)biográficos (NÓVOA, 1992; SOUZA, 2006) como uma possibilidade de investigação que busca revelar, desvelar, suscitar a questão pedagógica que há na experiência compartilhada (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 39), memórias e experiências despertam sentimentos nem sempre confortantes, porém fundamentais para a problematização de nosso processo formativo e de como vimos enxergando/compreendendo a educação no movimento de nos formarmos permanentemente no chão da escola, na pesquisa, na vida.

Há mais de duas décadas que vivemos, professoras e estudantes vinculados à universidade e professoras vinculadas à escola básica, no cotidiano de uma escola pública, o processo de desnaturalizar e interrogar modos aprendidos de ensinar/aprender abrindo-nos à possibilidade de viver o movimento de, no exercício da docência, experimentar o processo de investigar a própria prática. Investimos em uma ação alfabetizadora que aposta no diálogo, no fazer como ação coletiva, solidária, cooperativa, no uso da linguagem em sua pluralidade, em uma alfabetização como experiência (SAMPAIO, 2012). Uma alfabetização que possa modificar a relação da criança consigo mesma, com os outros, com o conhecer, com o viver. Aprender a ler e a escrever não para fazer dever, como tantas vezes ouvimos das crianças. Aprender a ler e a escrever para usar e praticar a linguagem escrita ampliando modos de dizer, de ouvir, de compreender, de saber e de querer saber...

Mas, esse processo longe de ser solitário vem sendo vivido com outras professoras e professores que participam de coletivos docentes que discutem e pensam suas práticas em comunidades de atenção mútua (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Espaços/tempos de afeto, diálogo, ensinamentos e aprendizagens que buscam a horizontalidade e a garantia de voz entre os sujeitos que deles participam.

Nesses coletivos — o Grupo de Estudos: Formadores de Escritores e Leitores (GEFEL), o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) e o Grupo de Estudos e Pesquisa: Professoras Alfabetizadoras Narradoras (GEPPAN) — as questões são compartilhadas e conversadas. Interrogantes pessoais abrem possibilidades de múltiplas experiências e inquietações particulares serem compartilhadas entre os diferentes sujeitos, possibilitando (re)pensarem suas práticas e se repensarem, em seus inacabamentos, num processo de se tornarem melhores/as professoras/as no encontro com o outro. Grupos que se articulam à Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). Rede que se vincula a outras redes, do nosso país e de outros países da América Latina e que têm em comum a crença e a prática de uma perspectiva outra de formação docente. Uma perspectiva que compreende a professora/professor como ator/autor(a) do próprio trabalho e que investe em ações solidárias e coparticipativas. No encontro com o outro, a possibilidade de interrogar e ampliar e/ou modificar modos de pensar e fazer a prática pedagógica, cotidianamente, realizada com as crianças. A possibilidade de ir contra o curso natural



das coisas, como nos alerta Rancière, com Jacotot (2004).

Defendemos que em sua formação permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997). Entendendo a pesquisa como parte constitutiva da formação docente, incita-nos refletir sobre o modo como vimos nos tornando os professores que somos, assumindo a formação em redes como potencializadora para tal processo. Isso porque tal dinâmica não é isenta de tensões, conflitos e inseguranças e precisa possibilitar ao sujeito em formação a percepção de sua incompletude.

Essa ideia se articula ao defendido por Souza (2006), para quem a formação é um processo constituído por uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. As tensões e conflitos vividos nesta esfera precisam ser retextualizadas e reinterpretadas: fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2006, p. 35). Justamente sobre esse nosso processo individual/coletivo é que pretendemos puxar os fios para tecer este texto.

A opção pelas narrativas que se instauram em diferentes espaços de formação docente compartilhada (SAMPAIO, 2010) se deve ao aprendido com Benjamin (1994): o narrador toma a memória (também) como fonte de experiência e a experiência como fonte da sua narrativa. Aprendemos com Connelly e Clandinin (2008) que a narrativa é objeto de análise quanto o próprio fenômeno de narrar-se.

Nesse sentido, as ações de formação-investigação vivenciadas pelos grupos aos quais nos vinculamos investem na resignificação e transformação de modos apre(e)ndidos de formar-se professor(a) alfabetizador(a). É através da prática alfabetizadora, escolha pela qual politicamente vimos nos colocando no campo das relações coletivas, reflexiva, libertadora e solidária, que nos colocamos no lugar do risco, das tentativas, da (in)certeza, da (im)previsibilidade, dos conflitos e das múltiplas possibilidades de ver/sentir/ouvir o cotidiano; daí a assunção de que não podemos pesquisar o cotidiano, mas com o cotidiano (GARCIA, 2003): atentar para o invisibilizado, o desimportante tão importante que aí é, cotidianamente, produzido.

**Palavras-chave:** professor(a); alfabetizador(a); cotidiano escolar; narrativas e experiências



# Eles não sabem ler. E agora, o que faremos?

## Reflexões sobre alfabetização, leitura e escrita (entre)tecidas nos processos de pesquisa e formação de professores

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto  
cbometto@yahoo.com.br

Valdemar de Camargo Filho; Cristiane Cristina Borges Sartori  
valdemarcoordenador@ig.com.br; ccrisborges@yahoo.com.br

### EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

A proposta de discussão para a “Roda Escola-Universidade/Universidade-Escola” é fruto de um projeto de pesquisa gestado durante da participação da pesquisadora nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) como colaboradora de um projeto em andamento que busca compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação e em que medida contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

No decorrer dos encontros tanto a coordenação quanto os professores das diversas disciplinas relatavam a problemática dos alunos que ingressam no sexto ano do ensino fundamental sem ainda estarem alfabetizados e/ou com graves problemas na leitura e na escrita. A atual pesquisa em parceria colaborativa tem um duplo objetivo que não se encontra dissociado: a formação dos professores mediada pelo próprio trabalho e a compreensão de aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica.

Algumas questões têm norteado nossas discussões: Os professores reconhecem desconhecer práticas de linguagem que favoreçam o processo de consolidação da alfabetização, neste sentido, quem vai se responsabilizar por essas orientações na escola? Como organizar um trabalho no sentido de sanar tais dificuldades? O que fazer para alfabetizar esses alunos que já passaram pelos quatro (ou cinco) anos do ensino fundamental e ainda não se alfabetizaram?

#### **Vozes da pesquisa**

Conceber a pesquisa em articulação com as atividades de ensino encontra ancoragem nas teorias de Vigotski (1989) que insistia no fato de que ao estudar a produção escolar de professores e alunos há que se considerar uma metodologia que se aproxime de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção. Os problemas centrais da existência humana tais como sentidos na escola, no trabalho, na clínica, segundo ele, deveriam ser investigados nas condições concretas da existência, pois é a partir dessa expressão local e de suas circunstâncias que se realiza a educação. Do nosso ponto de vista uma parceria colaborativa que se coloque a favor de uma atuação profissional que possibilite aos sujeitos envolvidos no processo a efetiva inserção em práticas da cultura escrita parece-nos fundamental, uma vez que a linguagem escrita é considerada por Vigotski (1989) um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural do sujeito.



### **Vozes da coordenação pedagógica**

A chegada dos alunos ao sexto ano do ensino fundamental em condições de analfabetos ou semi-analfabetos é uma realidade da qual não se pode fugir. Eles não podem ser devolvidos ao quinto ano - nem é esse o nosso desejo - e também não podemos fechar os olhos a eles. É preciso encarar a situação e definir ações na tentativa de resolver o problema, pois os maiores prejudicados nessa situação são os alunos e eles não podem ser culpabilizados por isso. Acredito que a união dos professores da escola em torno do problema, em parceria com a universidade, seja essencial para o sucesso da melhora da qualidade da aprendizagem dos discentes, uma vez que trocamos ideias sobre práticas de sala de aula e sobre sugestões de atividades significativas que possam ajudar a motivá-los para a aprendizagem. A prática de leitura deve ser uma constante em todas as disciplinas, de todas as áreas do conhecimento, e a solução deve ser encarada como um desafio por todos e não somente pelo professor de Língua Portuguesa. Uma pessoa que se torna adulta analfabeta ou com graves deficiências na leitura e na escrita poderá ter prejuízo também na sua formação humana, além da intelectual.

### **Vozes da docência**

Esse modo de intervenção da pesquisa junto aos professores tem se mostrado importante uma vez que cada vez mais nos deparamos com alunos que não leem e, por consequência, também não escrevem, ou seja, este é o nosso grande desafio. Nossas reflexões nas ATPCs pautam-se na premissa de que toda a comunidade escolar deve estar envolvida no trabalho: gestores, professores, alunos, pais e responsáveis. Precisamos mostrar aos alunos que tudo pode ser diferente, que a vida pode ser modificada para melhor; que aquilo que ele diz não saber não precisa ser um ponto final, ainda que tudo ao seu redor lhe mostre o contrário, como por exemplo, seu pai e mãe serem analfabetos. A experiência vivida tem possibilitado que o conhecimento se torne significativo para nós e para os alunos, uma vez que no processo apoiamos-nos e incentivamos-nos reciprocamente. Aprendemos porque nos experimentamos em novas práticas que, por sua vez, mediam nossas vivências junto aos alunos, criando oportunidade de aprendizado. Esta aprendizagem é uma via de mão dupla: todos ganham, apesar das adversidades.

### **Considerações**

Segundo Malta Campos (1984) há que se estabelecer uma “convergência de interesses” entre professores e pesquisadores, em termos do tema a ser estudado e das possibilidades, abertas pela realização da pesquisa, para o desenvolvimento de uma reflexão conjunta sobre os pressupostos teóricos assumidos e sobre a prática (docente e de pesquisa) desenvolvida.

Neste sentido, o contato direto com profissionais da escola, como locus privilegiado de atuação, tem mobilizado reflexões e ações, incentivando observações atentas, sensibilizado a atuação no sentido da chamar à responsabilidade que temos, nós, pesquisadores e professores, diante do difícil problema de alunos ainda não alfabetizados quando do ingresso na segunda etapa do ensino fundamental, isto é, aos problemas relativos ao ensino da leitura, da escrita e da alfabetização não só no que diz respeito ao domínio da escrita propriamente dita, mas às repercussões dessa aprendizagem nos vários aspectos da escolaridade e do uso da escrita da vida em sociedade.



## Encontros: escola-universidade em diálogo e formação

Laura Noemi Chalu  
chalu@uol.com.br

Camila Cilene Zanfelic; Bétsamar Scopinho Martins  
ca-zanfelic@yahoo.com.br; di\_bet@hotmail.com

Neste trabalho socializamos uma experiência que articulou um projeto de pesquisa, intervenção e formação e que foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Rio Claro-SP, ao longo de dois anos letivos. Professoras da escola e pesquisadora responsável pela coordenação do projeto na escola trazem para a discussão a importância dessa parceria para a formação de todos os que estiveram envolvidos na referida proposta.

Uma das questões que embasava o referido projeto era a necessidade de olhar para a escola como locus de formação, uma formação que considerasse a gestão coletiva dos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como uma das instâncias para se pensar na construção coletiva da escola.

Por esse motivo o desenvolvimento da pesquisa levou em consideração três dimensões que poderiam contribuir com mudanças na escola e que poderiam ser constitutivas no processo de formação coletiva dos professores: a narrativa e a experiência; os saberes e a autoria dos professores; e a constituição do trabalho coletivo. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar e compreender o processo de formação continuada na escola que favorece a interlocução dos professores na busca coletiva pela legitimação da autoria dos seus saberes e de concepções e práticas condizentes com uma escola inclusiva, na perspectiva da escola democrática.

A inserção da pesquisadora na escola tinha como foco: a participação nos encontros dos HTPCs; a colaboração e a intervenção nos processos formativos que iria promover nos espaços coletivos de reflexão (HTPC); a socialização de leituras; a promoção da sistematização dos registros e dos saberes produzidos pelas professoras e equipe de gestão; a busca pela construção coletiva do projeto político pedagógico da escola.

A pesquisa contou com a colaboração de alunos-pesquisadores da Licenciatura de Pedagogia que desenvolveram atividades relacionadas com a docência e a pesquisa. A entrada desses estudantes na escola teve como intenção o acompanhamento semanal em sala de aula de uma professora, ao longo do ano letivo. Eles colaboravam e participavam nas atividades propostas pela professora na sala de aula e/ou no planejamento do trabalho pedagógico (sempre que a professora da sala concordasse e/ou solicitasse). No ano de 2010, três alunos-pesquisadores estiveram envolvidos com o trabalho pedagógico na sala de aula e, no ano de 2011, foram cinco. Ao todo foram oito professoras que tiveram a possibilidade de vivenciar essa parceria.

No período referido, a equipe escolar esteve composta por: diretora, vice-diretora, coordenação pedagógica, 08 professoras, 02 professores de Educação Física, 08 funcionários, 01 dentista, 01 professor de xadrez e 02 monitoras (projeto). No ano de 2010, os professores ministraram aula nos seguintes anos/séries: 1º ano (uma professora), 2º ano (duas professoras), 3º ano (duas professoras), 4ª série (três professoras). No ano de 2011 os professores ministraram aula nos seguintes anos: 1º ano (duas professoras), 2º ano (uma professoras), 3º ano (duas professoras), 4º ano (duas professoras). No ano de 2010 a escola acolheu 183 alunos e no ano de 2011, 162 alunos.

Ao final de dois anos de trabalho, consideramos que a pesquisa promoveu a utilização do espaço formador do HTPC pelos professores tornando este, de fato, um trabalho coletivo. Promoveu o reconhecimento da prática da escrita como fundamental e necessária para a legitimação dos saberes produzidos no cotidiano escolar, além de contribuir para a reflexão sobre as posturas e os



encaminhamentos adotados diariamente pelos professores na escola. A presença dos alunos-pesquisadores, semanalmente, em algumas salas de aula, proporcionou trocas ricas e produtivas entre professores e graduandos da Pedagogia. Houve oportunidade para reflexões envolvendo a prática cotidiana da sala de aula, os saberes produzidos na escola e os saberes teóricos.

Como fruto desse trabalho, houve a participação da escola na publicação de um livro que incluiu textos dos diferentes sujeitos - pesquisadora, alunos-pesquisadores, professores da universidade, professores e coordenação pedagógica da escola – legitimando assim a importância do diálogo e do encontro escola-universidade na constituição e formação de todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** formação de professores; narrativa; trabalho coletivo

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO



# EIXO 3

## FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Diálogos referentes à formação humana e aos saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar, com e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.



# A parceria universidade-escola: redimensionando práticas de pesquisa, formação e intervenção

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha  
renata\_bcunha@yahoo.com.br

Antonio Celso de Mello ; Maria Regina Addad Ramiro  
celsoweb@gmail.com; reramiro@yahoo.com.br

A discussão a ser apresentada na “Roda Escola-Universidade/Universidade-Escola” é fruto de reflexões sobre a parceria colaborativa decorrente do projeto de pesquisa “Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola”, iniciado em 2012, que reúne professores da universidade e de uma escola da rede estadual paulista e tem como objetivo principal compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) vão se constituindo e sendo apropriadas pelos professores e equipe gestora como experiências de formação. Sistematizamos para essa “Roda” as questões e o esforço de compreensão de uma das pesquisadoras, da diretora e do coordenador do Ensino Médio frente à relação universidade-escola na expectativa de problematizar as contribuições dessa parceria para o redimensionamento das práticas de pesquisa, formação e intervenção na escola.

Compreendemos a parceria colaborativa entre universidade e escola básica na perspectiva anunciada por Giovanni (1998), isto é, como um processo de formação continuada de professores e pesquisadores, com ênfase no trabalho coletivo, capaz de articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, pode ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais.

O que cada um de nós tem aprendido com essa experiência?

Do lugar da pesquisadora

Desenvolver pesquisa na e com a escola e não sobre a escola tem exigido uma reflexão permanente sobre a relação que estabelecemos com os profissionais que nela trabalham. Do ponto de vista metodológico, temos pensando que os pesquisadores não podem “atrapalhar” a rotina e precisam ter sensibilidade para ocupar os espaços e tempos da escola. Observamos que os profissionais vivem às voltas com uma heterogeneidade de exigências e imprevistos e a presença dos pesquisadores não pode impor mais demandas. Compartilhar o cotidiano da escola pública põe à prova as hipóteses, expectativas e necessidades da pesquisa, uma vez que os desafios da escola pública são inúmeros. Compreendemos que não é possível pensar a formação dos professores e dos estudantes sem considerar o contexto político, institucional, social, econômico, bem como as das políticas públicas. Uma pesquisa, portanto, não pode se prestar à identificação de problemas e à prescrição de receitas fáceis. Talvez a tarefa dos pesquisadores seja buscar compreender a dinâmica das escolas e sistematizar com os professores um conhecimento que possa ajudá-los a contrapor-se ao discurso de responsabilização e oferecer resistência aos processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Do lugar da diretora da escola

A Secretaria de Educação Estadual oferece muitos cursos, no entanto, é das ATPCs que a maioria dos professores participa



e tem o melhor momento para estudo, reflexão e troca de experiências. Neste contexto, a parceria com a universidade tem mostrado bons resultados, pois a experiência e a formação teórica dos professores da universidade são imprescindíveis para que os todos os profissionais percebam a importância do trabalho coletivo e as mudanças necessárias para atender as demandas da escola. O fortalecimento da equipe e do trabalho colaborativo é árduo e contínuo. A alta rotatividade do quadro de professores gera um movimento de retomada no início de cada ano, o que dificulta a continuidade do trabalho de formação e pesquisa. Esse é um dos desafios a serem enfrentados na colaboração universidade-escola, o qual tem mobilizado nossos esforços.

#### Do lugar do professor coordenador

A parceria universidade-escola tem sido para mim uma “bússola” a ser seguida na busca pela formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. Como professor coordenador tenho percebido grande dificuldade dos professores em admitirem a escola, em especial os encontros de trabalho coletivo, como espaços privilegiados para estudos e pesquisas do próprio cotidiano. Muitos professores fazem desses encontros um “muro de lamentações” sobre o dia a dia na escola, reclamando dos alunos, da desvalorização da profissão ou do próprio período das ATPCs. Como professor também já passei por isso, mas foi exatamente através da universidade, em um curso de pós-graduação da área de educação e através da parceria com as pesquisadoras, que pude entender melhor as demandas pedagógicas da escola e, a partir deste diagnóstico, começar a desenhar um plano de ação que envolvesse professores e alunos na revisão de nossa prática pedagógica. Essa parceria me permitiu reconhecer a possibilidade de pesquisar o próprio cotidiano da escola relacionando as teorias acadêmicas e a realidade do espaço escolar.

#### Considerações finais

Compreendemos que tanto os professores como os pesquisadores têm, em ambas as instituições, a partir do diálogo, a oportunidade de redimensionar suas ações na direção de seu desenvolvimento profissional, da renovação das práticas de ensino e pesquisa e o acesso a outros campos de conhecimentos e experiências.

A parceria estabelecida tem possibilitado construir sentidos para a experiência compartilhada por meio da alternância entre nossas posições de interlocutores, intérpretes e tradutores.

É do jogo de identidades e alteridades que a combinação de interpretações e a composição de saberes, segundo Schmidt (2006), permite atribuir sentido à investigação e aos encontros que possibilitam pensar possibilidades e desdobramentos no cotidiano da escola e da própria pesquisa.



# EIXO 4

## PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

reflexão sobre as práticas de memória, na relação com a história, focalizando os processos de educação das sensibilidades, em comunidades de aprendizagem, buscando compartilhar metodologias criativas, plurais, fundadas na racionalidade estética.



# Primaveras compartilhadas: uma experiência sensível de formação docente

Nara Rúbia de Carvalho Cunha  
nrcdois@yahoo.com.br

Sergio Augusto da Costa Reis  
sergioaugust@hotmail.com

## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

Primaveras Compartilhadas é uma pesquisa-ação desenvolvida entre maio de 2012 e maio de 2013 no Museu Casa Guignard, em Ouro Preto-MG, composta por professores de educação básica lotados em escolas públicas da mesma cidade, com o intuito de favorecer a re-significação da docência, considerando-se a reflexão sobre nossas relações com os espaços-tempos em que nos inserimos. Tal projeto é parte da pesquisa de doutoramento de Nara Rúbia de Carvalho Cunha, realizada junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp-SP, e orientado pela professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani. Nesse projeto focamos os diálogos entre experiências vividas pelos sujeitos que compõem a pesquisa-ação, bem como aquelas vividas pelos sujeitos com os quais nos relacionamos (pessoalmente ou através de suas marcas), e docência, isto é, a formação de nossas sensibilidades docentes. Enfatizamos, especialmente, as experiências urbanas, vividas em diferentes tempos e espaços e re-significadas nos movimentos de rememoração.

A cidade de Ouro Preto, por ser Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade e Monumento Nacional, bem como por ser repleta de museus e “lugares de memórias”, traz para professores e alunos uma grande demanda por ações educativas na relação com seus espaços e equipamentos urbanos. Grosso modo, a cidade nos convida, por meio de suas instituições culturais e educativas, a desenvolvermos ações de Educação Patrimonial que muitas vezes são vistas como formas de promover um enraizamento cultural dos moradores ou de promover a “valorização” de espaços e monumentos sacralizados através dos tombamentos oficiais.

Infelizmente, é comum os museus e a própria cidade serem vistos, na ótica de tais ações educativas, simplesmente como alvos de contemplação. No entanto, acreditamos que esses são, por excelência, lugares de formação e intercâmbio de experiências, de tensões e conflitos. Por isso o Primaveras Compartilhadas propõe a fruição de museus e cidades, aliada à reflexão sobre nossas relações com os mesmos em diferentes tempos.

Temos como referencial teórico-metodológico autores que se dedicam à análise da relação entre experiências e modernidade, como o filósofo alemão Walter Benjamin, ou que discorrem sobre experiência e educação, como o historiador inglês Edward Palmer Thompson. No Brasil, damos destaque aos pesquisadores dedicados às temáticas das cidades, museus, educação e experiências vividas, como é caso da Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e da Dra. Júnia Salles Pereira, entre outros, e da Ms. Elizabeth Salgado de Souza, que conta também com uma larga trajetória educativa em museus, coordenando por mais de 25 anos a Área Pedagógica do Museu da Inconfidência, em Ouro Preto-MG.

Nesta Roda apresentaremos as linhas gerais do projeto de pesquisa dentro do qual a pesquisa-ação Primaveras Compartilhadas se insere, inicialmente, e a forma como ela foi se consolidando e se transformando no cotidiano de nossos encontros, momentos em que ganham destaque os movimentos de rememoração e produção de narrativas. Além disso, trazemos



também a visão dos professores que dele participaram, estabelecendo relações com suas visões de mundo e sensibilidades. E neste caso, por falarmos de um projeto que se desenvolve em Ouro Preto-MG, falamos de sensibilidades que se formam na relação com as especificidades dessa cidade, sobretudo.

Assim, esperamos promover um debate sobre a potencialidade do trabalho com memórias e narrativas, a fim de pensar a formação docente como um processo amplo de resignificação de experiências vividas, de questionamentos de sensibilidades historicamente constituídas e de resistência ao apagamento das marcas de construção de nossa humanidade, tanto em ações educativas no espaço museológico ou da cidade, quanto na educação de forma geral.

**Palavras-chave:** formação docente; memórias; experiências vividas.

## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES



# EIXO 7

## PEDAGOGIAS ÉTNICAS

A temática étnico-cultural, especialmente sobre as culturas africanas e indígenas no Brasil, reunindo práticas escolares de desconstrução do racismo e de valorização da diversidade cultural.



# A construção da identidade a partir da valorização da diversidade étnico cultural

Giselle Cristina Gaudencio Vale  
gaudile@yahoo.com.br

Juliana Terra; Renata Sieiro Fernandes  
juliterra@uol.com.br; rsieiro@hotmail.com

A diversidade étnico-cultural está presente no cotidiano escolar porque nossa sociedade é mestiçada e diversa em termos sociais, culturais e étnicos, o que se reflete no ambiente da escola. Evidentemente, muitas vezes, a diversidade é inviabilizada ou silenciada dentro deste contexto, porém, quando há um diálogo em que o professor escuta seus alunos e estabelece com eles uma relação de troca isto contribui para a valorização e a desconstrução dessa vivência na escola, o que os leva a uma reflexão e à consciência do eu e do outro, colocando em dúvida padrões sociais, crenças e regras pré-estabelecidas, proporcionando o autoconhecimento e respeito à pluralidade e à diferença.

O trabalho, aqui apresentado, foi realizado com uma turma de educação infantil e favoreceu o contato das crianças com outra cultura, ampliando-lhes o conhecimento de mundo e possibilitando-lhes um olhar diferenciado do próprio grupo para a convivência e o respeito às diferenças étnicas e culturais. Isto levou as crianças a questionamentos sobre religião, gênero, miscigenação e etnias, o que se deu por meio do conhecimento de alguns elementos da cultura egípcia como as cheias do rio Nilo, a simbologia do escaravelho, o poder dos faraós, a escrita, os mistérios das múmias e o processo de mumificação, em que as crianças puderam (re) elaborar conceitos, regras e crenças arraigadas no cenário social em que estão inseridas.

A pluralidade étnica dentro do grupo, como descendentes de japonês, negro e branco, favoreceu o desenvolvimento do trabalho realizado com treze crianças de quatro e cinco anos que apresentavam características como: dificuldade de aceitação do eu, pouco questionamento em relação às atividades propostas, diversidade e conflito de ideias religiosas, ausência de identidade, extroversão, comunicação e boa recepção a outras crianças e ao corpo docente da escola. As habilidades desenvolvidas seguiram no sentido de favorecer as características do próprio grupo, valorizando a autoimagem, o questionamento, o levantamento de hipóteses, o respeito à cultura e às crenças diferentes das suas.

. Todo o processo desencadeou no grupo o cuidado com o outro e consigo mesmo, despertando o interesse pelo corpo humano e suas particularidades. A curiosidade sobre a morte, as doenças, a boa e a má alimentação serviram de suporte para a afirmação das diferenças individuais bem como para a compreensão de situações inerentes ao ser humano.

Para que isso pudesse acontecer, várias áreas do conhecimento serviram de suporte e estiveram no eixo da pesquisa: a história da arte sustentou as descobertas sobre as pinturas, esculturas e a arquitetura egípcia, já a antropologia e a filosofia ajudaram na compreensão da distinção religiosa existente entre egípcios e cristãos, a arqueologia ofereceu ferramentas para o entendimento das descobertas modernas no processo de mumificação e a biologia contribuiu para a percepção dos variados fenótipos existentes na turma.

O ponto de partida para a realização das atividades foi a escolha de um símbolo que pudesse gerar uma identidade de grupo dentro da escola. A turma optou pelo rio Nilo, fato que gerou, primeiramente, um questionamento sobre diversidade cultural explícita nas vestimentas, na escrita, no papel da mulher na sociedade, levando as crianças a relacionar a antiguidade egípcia



com a atualidade nos momentos familiares e escolares vivenciados pelos próprios integrantes do grupo em seu cotidiano. Essas discussões culminaram no interesse pela diversidade das crenças religiosas que trouxeram para a roda de diálogos as religiões africana, cristã e politeísta como centro para a compreensão e percepção da diversidade existente na turma.

O lúdico, por meio das brincadeiras, do faz-de-conta, bem como recursos áudio visuais e imagéticos favoreceu o desenvolvimento e compreensão de assuntos abstratos e distantes da realidade das crianças, proporcionando-lhes a vivência prática e autoral dos mesmos.

Os assuntos foram abordados à medida que as discussões surgiam no grupo a partir de pesquisas em livros, filmes, revistas e principalmente pelos próprios questionamentos levados pelas crianças.

A prática, a exploração e a vivência foram as estratégias de trabalho mais utilizadas: das escavações à mumificação de uma boneca, do corte de um coração de boi ao de um de galinha, da escrita dos egípcios a nossa escrita, além da descoberta acerca da diversidade religiosa e cultural o grupo elaborou e (re) formulou valores e crenças, ideias e pensamentos criando a partir do coletivo uma maneira individual de discernimento sobre as questões trabalhadas.

Ao elaborar, questionar, criar e participar da prática de maneira interventiva as crianças apropriaram-se da construção do conhecimento tornando-se agentes transformadores da sua realidade e do contexto histórico no qual estão inseridas. Diante disso, algumas características do grupo foram se transformando à medida que o projeto caminhava: o silêncio não estava mais presente nas rodas de conversa, a imposição de valores nas brincadeiras abriu espaço para escuta do outro e do diálogo consensual, todo assunto passou a ser questionado não sendo aceito como verdade absoluta, a passividade abriu espaço para os conflitos de ideias e opiniões e o vínculo do grupo se fortaleceu na medida em que a relação de aprendizagem do eu com o outro se construiu no respeito à diversidade e à diferença.

**Palavras-chave:** identidade; diversidade; diálogo.



# DIALOGOS



# EIXO 1

## CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO

Experiências com educação escolar e/ou práticas de pesquisa que apontem as potencialidades de diversas linguagens artísticas (fotografia, música, dança, cinema, artes plásticas, literatura, etc.) e midiáticas.



## “Um caminho de idas e vindas: olhares diferentes, criativos e mais atentos.”

Autor: Adriana Aparecida Girello Noronha  
e-mail: adriana.ap.noronha@gmail.com

Na essência da Educação Infantil e do trabalho pedagógico desta CEI, a perspectiva do educar e cuidar, do trabalho em projetos, com temas pautados nos interesses de cada agrupamento e tendo como eixo condutor “Arte, Memória e Meio Ambiente”, procuro fazer parte desta caminhada e contribuir para o seu desempenho, estimular as habilidades, os interesses, a criatividade, a leitura, a integração de todos da escola e dos projetos, nos diversos espaços internos da escola: salas de aula, atelie, parques, solários, biblioteca e refeitório, como nos espaços externos: quadra de esporte, ao redor da escola e outros meios públicos, sem caracterizar o contexto escola somente a sala de aula.

“ESTIMULAÇÃO quer dizer despertar, desabrochar o movimento. Dirige-se prioritariamente a recém-natos e pré-escolares. Compreende por estimulação as contribuições e atividades que possibilitam o desenvolvimento e crescimento harmonioso da criança, que vão ao encontro das condições que o indivíduo apresenta, a sua maturidade, ao seu conhecimento, procurando despertar o corpo e a atividade.” (BUENO, 1997, p.83).

A proposta de trabalho é com olhares de possibilidades e transformações, para interagir com as diferentes linguagens, incentivar a continuidade da circulação de todos nos espaços da escola, para acolher, estimular, sentir e aproveitar os ambientes físicos de forma saudável e significativa à todos, como também a contação de histórias, painéis de imagens, fotografias, informações diversas e livros, para enriquecer os saberes.

O educador é um mediador, mediador da cultura, das relações sociais; ensina a partir de referenciais e significados próprios. Educando aprende a partir de suas próprias referências e significados.

Segundo Alícia Fernandez (1994) o educador deve possibilitar ao processo ensino-aprendizagem o movimento de ir e vir, para que educador e educando tornem-se aprendentes e ensinantes.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (CURY, 2003)

EDUCADOR E EDUCANDO saibam olhar-se e olhar o outro.

A criança é um ser único; um ser biopsicossocial, com estruturas cognitivas, lógicas, afetivas e culturais que estão presente no momento com o educador.

Uma educação transformadora caminha no sentido de respeitar as diferenças e de estimular a riqueza da diversidade, permitindo a cada um contribuir com sua cultura e suas peculiaridades.

Saber escutar é ter um olhar diferente; um olhar mais atento; um olhar singular; é saber ampliar o olhar; é ter um diálogo para o ensinar e o aprender à cada ser humano; é ter uma prática transformadora.

**Palavras-chave:** Multiplicidade; Diversidade; Estímulos.



# A dança como leitura de si e do mundo

Autor: Adriana dos Santos Teixeira Barcellos  
e-mail: adrianastbarcellos@gmail.com

A Dança faz parte da vida do homem desde a antiguidade, sendo representativa dos mundos vividos e imaginados. Com a evolução do homem e da sociedade, a Dança transformou-se: ganhou virtuosismo, estruturou-se em estilos, esvaziou-se de significados e elitizou-se, afastando-se do humano que a caracterizava.

A Dança faz parte de um tipo específico de linguagem utilizada pelos homens: a linguagem artística. Indo além da simples codificação do mundo, esta linguagem tem a capacidade de somar aos sinais e signos instituídos por nossa escrita ortográfica, a possibilidade de abstração e de imaginação; a possibilidade de criação de novas realidades.

## A Dança na escola

A Dança expressa ideias, emoções, sensações, além de ilusões, desejos e sonhos. Desdobrando-se no espaço, ela amplia o corpo do homem quando potencializa a presença de sua individualidade no mundo. Existindo de várias formas na sociedade (Dança cênica, urbana e folclórica), a Dança como manifestação expressiva e cultural, chegou as escolas e currículos, no entanto, sem uma determinação de como essa linguagem deveria ser desenvolvida. Assim, a primeira questão que se coloca, é como a Dança pode fazer parte dos conteúdos formais da educação sem reforçar a padronização de corpo e movimento, que contamina o pensamento e a ação (tão característicos da escola atual, onde a imobilidade impera)? Como a Dança, (enquanto linguagem artística) pode se estabelecer nas aulas trabalhando a humanidade dos alunos de forma crítica, produzindo indivíduos atuantes?

A Dança acontece no corpo, corpo este carregado de significações, construído socioculturalmente, e que carrega as marcas do vivido. O corpo na escola é ensinado desde cedo a manter uma imobilidade, sinônimo de educação, intelectualidade e civildade. Esse pensamento é carregado para a vida mantendo a imobilidade do corpo e indiretamente do pensamento. (STRAZZACAPPA, 2001)

O movimento consciente liberta a individualidade, pois confere autonomia e segurança pelo conhecimento. A Dança pressupõe um trabalho corporal, mas é necessário distinguir os objetivos que podem nortear este trabalho na escola.

Sem uma normatização nestes fazeres, a dança hoje é amparada por uma legislação que a legitima como conteúdo pertencente aos PCNs desde 1997, no entanto, existem discussões quanto ao conteúdo a ser tratado e a formação necessária ao educador desta disciplina.

## Helenita de Sá Earp e Paulo Freire

Helenita de Sá Earp desenvolveu na UFRJ (na década de 40 do século passado), uma teoria denominada “Fundamentos da Dança”. Essa teoria prevê um estudo minucioso do corpo humano com um olhar não apenas para a capacidade física, mas também para as capacidades intelectual, emotiva e social, trabalhando em duas vertentes: a pesquisa do movimento baseada nas leis que orientam o funcionamento do corpo humano, e a transformação deste estudo em trabalho artístico.

O movimento deve exprimir a emoção, assim ele nasce do interior do indivíduo e se materializa no espaço. Este movimento não



se prende à modelos estabelecidos de execução e vai muito além do ato mecânico, sendo definido por ela como movimento real.

O espaço é um parâmetro importante na Dança, pois é onde concretiza-se a materialização da efemeridade do movimento, desta forma, é um ponto de observação e pesquisa, as escolhas dos locais de trabalho que podem se relacionar desde o início com a elaboração do discurso coreográfico.

O método de alfabetização de Paulo Freire é a viabilização de um tipo de linguagem, que em sua abordagem, é entendido como processo, então é uma construção que vai acontecendo ao longo do tempo, das interferências, das repercussões e ressonâncias. Torna-se uma construção viva, sem a comodidade e a segurança dos resultados.

Partindo da fala para a escrita, Paulo Freire trabalha com um elemento que já existe na vida do indivíduo e o desdobra em outro suporte, que ganha corpo (grafia) e significação. Da fala surgem as palavras geradoras que fazem referência com a vida do sujeito e que são trabalhadas na sua materialidade (escrita, fonemas), assim como os significados, usos e sentidos.

Traçando um paralelo busca-se o gesto como a fala de um vocabulário corporal. O gesto surge no corpo a todo momento como a reforçar, ou completar o que a fala quer dizer, e nessa linguagem muda vai preenchendo as palavras de significados moventes.

O gesto é percebido a partir de conversas, perguntas e questões que são discutidas e que vão revelando o universo individual, afetivo, cultural e coletivo. O gesto evolui para o movimento explorando as potencialidades das partes do corpo relacionadas a ele. O próximo passo é levar o movimento para o espaço, compondo com alturas, profundidades, direções, sentidos, deslocamentos, voltas e outros desejos de espacialidades que o gesto pode intuir, sugerir ou significar.

Dos dois teóricos e suas teorias, surge então uma proposta com as seguintes características: da teoria Fundamentos da Dança, mantém-se a pesquisa corporal de movimentos que traz conhecimento sobre as partes do corpo e suas ações. A pesquisa e trabalho corporais levam o educando a aprender sobre o seu próprio corpo, a lidar com as diferenças, a se entender incompleto e continuar o trabalho de formação que não acaba nunca. A consciência, alcança o corpo através do seu conhecimento.

Do método de alfabetização (e ação) de Paulo Freire, carrega-se a filosofia do educador que está na posição de educando num eterno processo dialógico. A transformação acontece a cada dia, a cada proposição, a cada intuição que decide-se seguir, com atenção às construções, às soluções e aos mundos compartilhados nas aulas. O questionamento com os educandos da vida, dos movimentos, dos conceitos; assim como as dúvidas que vão surgindo num processo constante de aprendizado, instiga a curiosidade e a visualização de um mundo que não é único e não se encontra pronto.

Nesse processo de construção artística corporal, o educando toma posse do seu corpo; e na ocupação do espaço pelo movimento, ele assume sua identidade e sua individualidade. Este corpo deve ter a sua fala, e o espaço para se fazer, para criar o seu discurso em sua voz, para vir a ser. Olhar o educando, seu corpo e seu gesto, permite vislumbrar o ser humano com toda a sua potência de existência e significação.

**Palavras-chave:** Dança — Educação, Paulo Freire, Helenita de Sá Earp.



## Oficina de Artistas: as artes integradas

Autor: Adriane Marques Fernandes Pinheiro  
e-mail: adriane\_artes@hotmail.com

Este diálogo relata o trabalho desenvolvido na EMEF “Odila Maia Rocha Brito” entre 2005 a 2011 com alunos do 1º ao 9º ano, EJA e comunidade em torno da escola. Sabemos que a Arte, aliada às diversas áreas de conhecimentos, estimula e proporciona mudanças nas práticas educativas. O projeto “Oficina de Artistas” criou uma nova dinâmica no contexto das aulas de Educação Artística repercutindo diretamente no ambiente escolar e na comunidade e interagindo com as demais disciplinas (português, história, ciências e geografia). Partindo da observação e conhecimento da história e cultura da comunidade escolar, o projeto sensibilizou os alunos para as diversas formas de expressão (dramática — dança e teatro, plástica, musical e poética) atendendo a todas as suas potencialidades, ampliando o leque cultural e abrindo novas possibilidades e expectativas. O trabalho resultou vários estudos coreográficos e cênicos e três grandes espetáculos: “Romeu e Julieta — O amor em azul e amarelo”, releitura do clássico de Shakespeare e Ruth Rocha, apresentação no Teatro Municipal de Vinhedo, 2006; “Vitória Régia”, espetáculo baseado na obra “A floresta do Amazonas” de Heitor Villa Lobos; “Borboleta parece flor que o vento tira pra dançar”, mostra dos estudos de iluminação cenográfica como linguagem artística e estudos coreográficos. Os dois últimos espetáculos aconteceram no Auditório Municipal de Valinhos nos anos 2008 e 2011 respectivamente, refletindo aquilo que viram, sentiram e vivenciaram. O processo foi construído coletivamente (professor, aluno e comunidade) e enriquecido pelas experiências, vivências e conhecimentos individuais de todos os envolvidos. As pesquisas, os estudos aprofundados dos temas propostos em comum acordo e a procura dos materiais para a ação deram oportunidade aos alunos de explorar e criar com o corpo — primeiramente o próprio corpo para interagir e relacionar com o outro. Levaram à reflexão de que “o ser se reflete no outro”, com foco na relação: “eu existo a partir do outro” (Bakhtin). A necessidade de explorar a dança ficou latente no decorrer do processo. Foram apresentados aos alunos, os diversos estilos de dança, desde os mais conhecidos pela comunidade escolar (hip hop, funk, axé, forró), passando pelos conhecidos, mas, não vivenciados (ballet clássico e jazz), até os totalmente desconhecidos (sapateado americano e irlandês, dança moderna e contemporânea). Os alunos assistiram a vídeos, ouviram músicas específicas e foram ao teatro. Participaram de oficinas e rodas de discussões e diálogos. Os valores humanos estavam sempre presentes nas conversas. A diversidade, etnia e gênero foram temas geradores de inúmeros trabalhos de pesquisas. O hip hop era considerado uma dança para meninos e para “manos” e o balé para meninas ricas e “patricinhas”. Este preconceito foi quebrado quando foram oferecidos aos alunos subsídios para o conhecimento e exploração. “Conhecer para Respeitar” foi o lema escolhido pelo grupo. Os alunos passaram a interagir com todos os estilos de dança nas oficinas oferecidas, participando de forma direta (fazendo as aulas da dança específica) ou indiretamente (pesquisa e/ou fabricação dos figurinos e acessórios e escolhas das músicas). O projeto tornou possível a harmonia naquela realidade escolar e a distância entre as classes sociais, os interesses antagônicos convergiram em uma só língua, mostrando que o desenvolvimento integral do aluno dentro da Escola é possível.



# Objetos do cenário cotidiano de professores: uma reflexão sobre a imagem docente

Autor: Alessandra Ancona de Faria  
e-mail: leleancona@hotmail.com

Co-autores: Ana Angélica Medeiros Albano

A pesquisa aqui apresentada tem como foco a investigação das relações possíveis entre a imagem docente e o teatro. No trabalho realizado com alunos de pedagogia de uma universidade pública e com professores de diferentes áreas de uma escola de uma fundação que desenvolve trabalhos assistenciais, investigamos a imagem docente tendo como base as possibilidades criadas na improvisação teatral. Tal improvisação partiu dos elementos da cena e das memórias dos participantes sobre seus professores. Um dos aspectos explorados foi o cenário e apresentaremos aqui uma análise parcial dos dados coletados referentes a este elemento da cena teatral.

Investigamos a seguinte hipótese: tornar o professor(a) consciente, através do ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar, pode possibilitar reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência?

Esta pesquisa, que se configura como uma investigação-formação, teve como base a retomada de lembranças sobre os professores com os quais os participantes conviveram, recriadas na exploração teatral. As propostas desenvolvidas tendo a história de vida dos estudantes/professores como possibilidade de reflexão e formação do professor são inúmeras e caminham por diferentes percursos, mas em todas elas temos a referência das experiências vividas como fonte de reflexão.

A escolha pela improvisação sobre as narrativas de história de vida ocorre pelo entendimento de que tal vivência permite uma nova percepção sobre o fato narrado, estabelecendo diálogo com possibilidades de encenação do mesmo.

Dos elementos do cenário, optamos por trabalhar com os objetos, pois a exploração corporal dos mesmos, recriadas pela exploração teatral, possibilitaria a observação da simbologia de cada um. Os objetos que compõe o cenário, também compõe o espaço da sala de aula e os muitos espaços nos quais ocorrem as relações entre professor e aluno, interferindo na maneira pela qual estas relações entre alunos e professores se estabelecem.

O trabalho com os objetos aconteceu na primeira metade de uma sequência de propostas nas quais foram abordados outros aspectos do fazer teatral e das situações escolares, tendo, em todos eles, a figura do professor como foco.

Pela opção de trabalharmos com a improvisação teatral, em todo o processo foi dada uma grande importância para a expressão do corpo. Para tanto, foram estabelecidas propostas que exploravam o contato com o próprio corpo e com o corpo dos colegas, permitindo um maior conhecimento e domínio das possibilidades expressivas corporais.

Iniciamos o trabalho corporal pelas mãos. Foi solicitada a percepção das formas corporais de cada participante, que ocorreu pelo toque e pelo olhar. Na continuidade, foram observadas as mãos dos colegas e foram criadas diferentes formas corporais, em grupos que aumentaram gradativamente, até que se tornasse um único grupo. Estas propostas, além de explorarem o contato entre os participantes, por meio de seus corpos, também intensificou a percepção das múltiplas formas corporais que nosso corpo pode assumir.

Foi solicitado que cada participante se lembrasse de um professor e o associasse a um objeto. Depois de feita esta



associação e do desenho deste objeto, os participantes realizaram estas mesmas formas com seus corpos.

A diversidade de objetos e as razões pelas quais estas escolhas foram feitas, permitiu que se refletisse sobre aspectos marcantes dos professores, que, muitas vezes, são ignorados ou desconsiderados como parte da docência.

Nas cenas que tinham como proposição uma reunião de professores, os integrantes se movimentando conforme o objeto escolhido. Este fato gerou alterações não apenas nos gestos dos participantes, mas também em sua forma de falar e, o que foi mais surpreendente, em suas opiniões. Os objetos falaram nas cenas, interferiram diretamente na forma pela qual o professor atuou.

Todo este processo possibilitou atualizar a lembrança deste professor, pois ao assumir a característica do objeto escolhido ficou mais presente a característica do professor lembrado.

A realização das improvisações também permitiu que refletíssemos sobre as relações estabelecidas entre os professores. Ficou evidente o quanto os professores tem muita dificuldade de realizar uma das solicitações, permanentemente, feita aos alunos: de que atuem como grupo. Foi possível questionar o que fazemos como professores para tornarmos-nos grupo, grupo de professores e grupo junto com os alunos.

A observação dos objetos do cenário cotidiano de professores e a criação experimentada pela improvisação permitiram nova abordagem para a reflexão sobre a imagem docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores, teatro, memória.



# O teatro e a prática de alfabetização: interlocuções na sala de aula

Autor: Augusta Tie Yamamoto  
e-mail: augustatie@gmail.com

Co-autora: Nilce Deciete

O presente estudo é resultado do trabalho realizado por uma professora de 1º ano do ensino fundamental, de uma escola da periferia de Campinas SP, em parceria com uma pesquisadora de mestrado, do grupo GPPL, da Faculdade de Educação — UNICAMP. Apresentamos aqui algumas reflexões sobre a prática de alfabetização de uma professora do 1º ano do ensino fundamental e as nuances de um trabalho com teatro visando o ensino da leitura e da escrita, bem como o envolvimento da turma em uma proposta que fosse significativa. Esse trabalho resultou de uma prática diária com a leitura (roda de leitura, sacola de livros, empréstimos pelas crianças) e da parceria com uma pesquisadora de mestrado da Faculdade de Educação, cuja proposta visava o olhar para a prática alfabetizadora. Os momentos de leitura com a turma instigaram a professora e as crianças a colocarem uma história em prática, pela apresentação teatral. A história escolhida pela turma, em votação, foi “O mágico de Oz” e todas as crianças se engajaram na proposta que foi desenvolvida a partir dos seguintes passos: a) releitura para toda a turma do livro “O mágico de Oz”, de Tatiana Belinky; b) exibição do filme de Victor Fleming (1939) e discussão sobre o tipo de produção da década de 30; c) adaptação do texto e das músicas, a partir das cenas do livro e do filme; d) escolha dos atores a partir de um teste, onde o grupo interessado pelo papel encenava um trecho da peça e o restante da turma votava; e) ensaios semanais; f) confecção do figurino e cenários pelo grupo de crianças que optaram por esse tipo de trabalho; g) apresentação do teatro na “Mostra Cultural” promovida pela escola no final do ano letivo. A partir desse trabalho que teve a duração de quatro meses, ressaltamos os seus desdobramentos em sala de aula, que acabaram afetando os modos de aprender nessa turma. Destacamos alguns resultados do trabalho: a leitura da literatura que foi gradativamente envolvendo as crianças e a professora nessa prática; a escrita trabalhada em um contexto dinâmico, sendo significada e produzida na relação; o contato das crianças com as diferentes formas de se narrar, escrever e contar história (livro, filme, teatro); a aproximação entre as crianças que se engajaram, visando um produto final; a participação e interesse das famílias na vida escolar das crianças, dentre outros. Além da apresentação, o trabalho teve como produto final a produção de um DVD com fotos e vídeo da apresentação, que foi distribuído a todos os alunos da turma.

**Palavras-chave:** alfabetização; teatro; leitura



# O outro lado de cá - cartão postal dos dois lados da janela

Autor: Carina Merheb de Azevedo Souza  
e-mail: camerheb@gmail.com

Este é o relato de uma experiência pedagógica realizada no segundo bimestre de 2012, em uma escola particular na cidade de Campinas-SP, com alunos de duas salas do segundo ano do Ensino Médio, cujo trabalho temático foi norteado pela urbanização. O trabalho foi desenvolvido de forma conjunta com as disciplinas de Geografia, Artes e Técnicas de Redação. A proposta dada aos alunos foi a de que eles fotografassem alguns pontos específicos de dois bairros de Campinas, atravessados por uma estrada (Rodovia Anhanguera) e que nitidamente segregam duas classes sociais. Os alunos foram previamente estimulados em sala de aula com leituras de poesia, audição de música e observação de imagens da cidade produzidas anteriormente. Essas obras visuais e sonoras foram essenciais para despertar nos alunos a arte como potência inspiradora. O trabalho final foi uma produção de fotografias e que posteriormente se transformaram em cartões postais. O objetivo foi o de despertar nos alunos o sentido de lugar como a análise do espaço onde vivem estabelecendo como conexão as suas vivências. Como educadores, percebemos uma tensão entre as propostas do currículo e nossas práticas educativas.

O trabalho está vinculado com o projeto "Imagens, Geografia e Educação", financiado pelo CNPq, que se iniciou em 2012 cuja intenção é a discussão sobre linguagem e as imagens produtoras/mediadoras do espaço contemporâneo sendo também, elemento de parte do meu projeto de Doutorado que teve início em 2013.

Trata-se de uma proposta de experimentação curricular, cuja intenção é a de pensar na Educação com novas possibilidades de pensar o espaço e a imagem como norteadores de novos conhecimentos e práticas educativas.

O projeto foi realizado em algumas etapas a fim de que os alunos pudessem estabelecer uma conexão entre as áreas contempladas e que proliferou no seu desfecho. A partir das primeiras fotografias feitas por eles e dispostas nos computadores da sala de informática da escola, os alunos foram provocados a rasurá-las com efeitos tecnológicos a partir de programas de computação, como forma de permitir a busca de uma nova reflexão, potencializando existências no espaço para outras direções e proporcionando assim um novo devir na imagem.

Essa experiência trouxe consigo um desafio para mim, como educadora que foi o de percorrer outros caminhos que desviassem do currículo escolar. Combater a imobilização imagética e lidar com linguagens distintas da habitual fez com que os alunos produzissem variações dos pensamentos. Um convite ao inusitado e, sobretudo uma nova forma de se pensar espacialmente a Geografia.

Sendo assim, o espaço que anteriormente limitava-se às ruas de Campinas se expandiu para outras dimensões, criando uma nova espacialidade que até então permanecia asfixiada dentro da sala de aula e nos livros didáticos. O diálogo estabelecido entre as outras disciplinas também provocou uma ruptura que anteriormente se dividia em suas áreas e especialidades que trancadas, não conviviam com flexibilidade. A troca de ideias entre os professores e os alunos permitiu a busca de expressões adormecidas pela estabilidade escolar. O resultado dessa experimentação foi a de criar novas expressões e potencialidades sem negar aquilo que estava posto, mas sim a de gerar outros sentidos que estavam instituídos dentro e na sala de aula.



# O rap da/na escola: uma escuta alteritária dos processos de ensinar-aprender

Autor: Carla Helena Fernandes  
e-mail: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

A escola deve ser compreendida na relação entre a complexidade de sua função e a diversidade que a constitui. É uma instituição que, na sua história, consagrou práticas de ensinar, bem como um modo escolar de falar e escrever que a caracteriza e define. Com o movimento de democratização da escola pública no início do século XX e, mais recentemente com a chamada à universalização da escola para todos os brasileiros, esse modo escolar tem sido colocado em xeque e promovido silencioso processo de exclusão de muitos alunos desse grande projeto social e educacional de construção e de acesso ao conhecimento. As reflexões e ações têm se voltado para a construção da chamada educação para a diversidade, também proposta pelas políticas públicas educacionais atuais, e que solicita que a escola contemple os saberes dos diferentes grupos sociais e culturas e promova práticas pedagógicas que, afastando-se de concepções hegemônicas, tenham como referência a análise crítica das questões culturais, sociais e econômicas que cercam esses grupos e sua escolarização. Para tal, outra escuta — uma escuta alteritária construída no/do encontro com o outro — é fundamental e poderia promover, na escola, o reconhecimento dos movimentos de apropriação dos alunos desse universo e dos seus modos de falar e escrever. Essa apropriação, entendemos com Bakhtin (2004; 2003), acontece no entrelaçamento das diferenças, no misturar-se de vozes e na polifonia constitutiva dos sujeitos e discursos. Estando inseridos em um dado campo da atividade humana, os sujeitos fazem escolhas discursivas para falarem/escreverem acerca de seus projetos respondendo aos modos que ali circulam, isto é, suas escolhas respondem aos gêneros do discurso daquele campo que, quando apropriados podem ser reacentuados e/ou transformados. É nesse sentido que defendemos a necessária escuta dos movimentos discursivos que estão na escola (SILVA, 2005) para que, ao escutá-los, possamos, num exercício de diálogo e ressignificações, contemplar outras/novas possibilidades de falar-escrever e ensinar-aprender e, nesse sentido, apontamos para o rap como importante elemento desse diálogo. A experiência pedagógica apresentada neste texto, um trabalho desenvolvido com este estilo musical, foi realizada em uma Instituição Educacional não escolar localizada em Campinas, São Paulo, instituição essa que desenvolve Programa de atendimento e acompanhamento complementar para crianças e jovens com baixo desempenho escolar em função de deficiência intelectual. Como parte deste Programa, na área de Pedagogia (o Programa conta com trabalho multidisciplinar) foi desenvolvido, no ano de 2012, projeto específico cujo objetivo era contribuir com esses adolescentes na aprendizagem de leitura/escrita, bem como na ampliação da qualidade das interações sociais no ambiente escolar e social. O projeto teve a participação de vinte e quatro adolescentes com idades entre 12 e 16 anos, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, todos em processo de aquisição de leitura/escrita. Em encontros semanais, os adolescentes (em grupos de seis) acompanhados pela pedagoga desenvolviam atividades pedagógicas com o emprego de raps escolhidos por eles. A proposta do projeto foi construída a partir da escuta dos adolescentes que narravam sobre suas vivências sociais, no que se incluíam relatos que mostravam seu interesse pelo Hip Hop, especificamente pelo rap, corroborando para a construção do projeto a constatação de que as práticas de oralidade desenvolvidas na escola eram muito diferentes das que eles participavam socialmente, o que, partiu-se dessa premissa, interferia nos processos de letramento. Nesse sentido, indicando o diálogo necessário entre a cultura da escola e dos sujeitos na/da escola, Campos (2007) argumenta a favor da aproximação do rap com o currículo escolar tendo em vista o aluno e sua realidade concreta. A observação do rap — sua forma, conteúdo e dinâmica — desvela aspectos que indicam outras relações com o saber, o que pode ser aproveitado pela escola, como



a intensa comunicação e circulação de saberes possibilitada pela democratização que é característica desse estilo musical. Neste sentido, quanto às práticas pedagógicas escolares, afirmamos que conhecer os saberes do aluno que são narrados pelos raps pode possibilitar a organização de ações didático-pedagógicas promotoras de uma maior participação dos mesmos na vida da escola. Com o desenvolvimento do projeto, suas ações foram estendidas às escolas dos alunos através deles próprios que levavam para seus professores suas produções escritas e/ou em forma de imagens, bem como através dos encontros entre a pedagoga que atuava na Instituição e os professores das Escolas. Os relatos dos professores nesses encontros indicavam o desenvolvimento em leitura/escrita, bem como a ampliação da qualidade da interação social no contexto escolar e social mais amplo, o que indicava o alcance dos objetivos do projeto. Além da apresentação das ações e resultados do projeto, nos encontros entre a pedagoga e os professores buscava-se construir coletivamente propostas pedagógicas que atendessem às habilidades e necessidades dos alunos em outras áreas, bem como que contribuíssem na constituição de outro discurso escolar acerca desses adolescentes, do seu lugar na sociedade e na escola. Observaram-se, nesse sentido, mudanças significativas no discurso dos professores acerca desses alunos, o que indicava outra compreensão acerca de seus modos de aprender e atuar socialmente. O trabalho com o rap contribuiu, portanto, além do desenvolvimento e da aprendizagem escolar dos adolescentes, na construção de outras/novas possibilidades de ensinar. A relação entre os profissionais da escola e da instituição também foi considerada importante para os resultados alcançados. Assim, o que esta experiência pode nos ensinar foi o necessário reconhecimento pela escola de outras e/ou novas formas de relação com o saber e de produção desse saber visando maior participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Em todo o processo narrado foi fundamental a interlocução entre os diferentes sujeitos e contextos e a construção de escuta alteritária.

**Palavras-Chave:** escola; saberes; gêneros discursivos.



# Projeto Universo- Uma abordagem educacional inspirada em Reggio Emilia

Autor: Djanira Temporim  
e-mail: augustatie@gmail.com

Co-autor(es): Danila Zambianco

**RESUMO:** Esta comunicação se propõe a apresentar um relato de experiência de um projeto desenvolvido com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola que apesar de ser particular não tem fins lucrativos, no interior do estado de São Paulo, no ano de 2012, sob a orientação da professora de ciências. Tal experiência foi inspirada na organização do currículo por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) e na abordagem educacional de Reggio Emilia (RINALDI, 2009), na Itália, onde são enfatizadas as expressões artísticas. Os alunos elegeram como centro de interesse para o desenvolvimento do projeto o tema universo. A partir da escolha do tema, foram sendo coletados dados e realizadas pesquisas por parte dos alunos, cujos resultados convergiram para o eixo central. A idéia inicial era que o produto final de tal projeto, seria a Mostra Cultural da escola, porém depois da Mostra realizada, percebeu-se que na realidade, o produto final havia sido a provocação instaurada nos alunos pela curiosidade e pela pesquisa do conhecimento.

**INTRODUÇÃO:** A sociedade de consumo propõe e impõem novos valores, novas relações entre as pessoas e novos conceitos de tempo e espaço. Não há mais tempo para os indivíduos ou para o grupo. O momento exige reflexão e mudança, é necessário reforçar o senso de identidade da criança, para isso é necessário promover a ampliação das redes de comunicação e a apreciação da linguagem em todos os níveis e contextos. Propiciar um local onde as diferentes linguagens possam ser exploradas em uma atmosfera favorável e tranquila; experimentar modalidades, técnicas, instrumentos e materiais alternativos; explorar temas escolhidos pelas crianças, onde o importante é encontrar seus próprios estilos tanto de talento quanto de descoberta. Assim é Reggio Emilia, escutar, investigar e aprender. Foi com esta abordagem inspiradora que nasceu o projeto Universo, cujo objetivo era a criança ser a protagonista, autora, vista como competente forte e rica; uma criança produtora e não apenas usuária de cultura.

**METODOLOGIA:** O projeto partiu da curiosidade das crianças; o tema escolhido foi o Universo. As crianças foram encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, sombras, colagens e músicas.

Durante o ano letivo o trabalho foi desenvolvido usando os mais diversos materiais e as mais diversas linguagens, construiu-se planetas, galáxias, sistema solar, foguetes, jogos. O resultado final foi uma exposição no espaço físico do laboratório adaptado a uma leitura multissensorial envolvendo os sensores remotos (olho, ouvido e nariz) quanto os receptores circundantes (pele, membranas e músculos), uma percepção subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica).

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** Reggio Emilia é uma cidade no norte da Itália com uma população de aproximadamente 150 mil habitantes (Piccinini, 2004, p.15). Educadores de Reggio reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosófica, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual (Rinaldi, 2012). A transgressão da ideia descontextualizada de Piaget levou Reggio, a começar experimentar aquilo que acabaria resultando na adoção de outra concepção — a de que o aprendizado das crianças se situa num contexto sociocultural e se dá por meio de inter-relações, que requerem a construção de um ambiente que “permita um movimento máximo, interdependência e interação” (Malaguzzi,



1999). Desse modo, veio a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção e significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo; a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura (Rinaldi, 2012).

O conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com participação nas atividades — “a criança faz parte do contexto, um participante do sistema que está observando e interpretando; o mundo no qual vivemos é sempre nossa construção — inevitavelmente” (Maturana, 1991, p.49).

Reggio trabalha a pedagogia da escuta, para Derrida (2004), a pedagogia da escuta é a escuta do pensamento, uma abertura para a diferença do outro, tentando escutar o outro em sua própria posição e experiência sem tratar o outro como igual; um trabalho com ética requer que o educador pense no outro como alguém que ele não pode aprisionar o que desafia todo o cenário da pedagogia. (Derrida, 2004).

Segundo Rinaldi (2010) a dúvida, a incerteza e sentimentos de crise são vistos como recursos e qualidades para valorizar-se e oferecer condições para abrir-se e escutar, e requisitos para criação de novos pensamentos e perspectivas; a aprendizagem não pode ser vista apenas como uma atividade individual, que pode ser documentada por um único teste, mas ao contrário, como uma atividade em grupo. As habilidades, o cultivo da criatividade; o respeito pela família e o envolvimento com a comunidade; a atenção ao crescimento cognitivo e a preocupação com questões de temperamento e emoções norteiam o trabalho de Reggio (Edwards; Gandini, Forman, 1999)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A abordagem italiana que leva em conta todas as formas de expressão da criança (arte, desenho, pintura, leitura, escrita, entre outras) destacou-se como uma das alternativas mais adequadas a construção deste projeto. O espaço também foi fundamental para o trabalho, criando inúmeras situações estimulantes num ambiente rico e diversificado. A liberdade, a acessibilidade de diversos materiais, objetos, jogos, brinquedos, desenvolveram atividades mais criativas, de imaginação, de autonomia. Importante ressaltar que as famílias estiveram presentes e acompanharam o projeto durante o decorrer do ano e que o vínculo de afetividade entre escola e família foi fortalecido com esta experiência educacional.

Considera-se que diante do exposto, cabe ao adulto permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e rotineiro que existe na grande maioria das salas de aula, abrindo espaços para situações imprevistas, com grande possibilidade de manipulação de materiais diversos e linguagens, uma escola com um conceito pluralista, capaz de desenvolver uma escuta sensível às descobertas das crianças que vivencia o aprendizado como prática. A escola assim passa a ser uma oficina de aprendizado e saber.

**Palavras chave:** projeto; arte; conhecimento



# Ensino midiático - muitas ferramentas pela educação

Autor: Fabio Rogério dos Santos  
e-mail: fabio\_sociologo@yahoo.com.br

Este resumo tem como objetivo relatar a experiência do uso de materiais audiovisuais imagéticos como ferramentas de ensino-aprendizagem na disciplina de sociologia para o 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Piracicaba sob o tema Iluminismo, ministrado durante o primeiro bimestre de 2013. Este tema foi elencado por mim, professor de sociologia, seguindo cronograma de conteúdo do caderno de sociologia da Secretaria de Educação de São Paulo, que na situação de aprendizagem 2 orienta o ensino do tópico: “O homem é um ser social”.

Compreendendo que a educação não é um processo mecânico e retilíneo, menos ainda dado a priori, o primeiro momento de diálogo entre eu e os alunos consistiu na estratégia de se compreender o nível de entendimento por parte de tais alunos sobre o significado de o homem se constituir como um ser social. Mediante à provocação, os alunos levantaram diversos aspectos sobre o assunto, como: a definição de homem, de sociedade e a relação entre esses dois elementos que culmina na relação social, dentre outras dúvidas e curiosidades.

Por conseguinte, identifiquei a necessidade de construir um conteúdo com diversas informações sobre a humanidade para facilitar a compreensão do tema pelos alunos, pois, o desenvolvimento mental não é independente da estimulação do meio; a relação “indivíduo/meio” é de interdependência (BRIDI, 2009, p. 58).

Para tanto, foram elencados os seguintes itens para abordagem do tema dentro da situação de aprendizagem, i) um breve relato sobre as concepções de entendimento e definição sobre o homem no decorrer da história da humanidade, ii) o que é sociedade, no sentido de mundo social, país, estado e cidade e iii) formas de organização social.

A respeito do primeiro item, que procura identificar “as concepções de homem na história”, usei um texto do livro ‘A escola e o conhecimento’, de Mário Sérgio Cortella respondendo a pergunta do que significa ser humano. À esta indagação, Cortella (2011, p. 25-26) responde da seguinte forma: um indivíduo entre outros 7 bilhões, de uma única espécie entre 3 e 30 milhões diferentes, de um planetinha de 5ª grandeza, que gira em torno de uma estrelinha entre outras 100 bilhões, que compõem uma galáxia de outras 100 bilhões, presente em um dos universos existentes, de forma cilíndrica se expandindo há 15 bilhões de anos, esse universo se extinguirá dentro de alguns outros bilhões de anos pelo esvaziamento de sua matéria e energia. Além disso, abordei algumas definições de homem construídas por pensadores como Aristóteles – “O homem é um animal racional”; Platão – “o homem é um bípede implume”; e Fernando Pessoa – “o homem é um cadáver adiado”.

Trouxe também um relato de que ao longo do processo de construção do conhecimento, o conceito de homem caminha a milhares de anos, tendo características alteradas de acordo com a corrente teórica de cada época, passando sua essência pelas áreas do espírito, das ideias e da matéria, de forma separada ou algumas vezes com duas ou três características unidas. Para se entender um pouco desta mutação sobre o que é o homem, discorri sobre o que formularam alguns dos principais filósofos.

Sobre o segundo item, “o que é sociedade”, utilizei textos de Renato Ortiz do livro ‘Mundialização e Cultura’ (1994), que aborda questões de territorialidade e globalização. Cita um modelo territorializado de sociedade, de uma economia-mundo, e de um mapa cultural, no qual o homem agora é cidadão do mundo. Ortiz exemplifica com a história de um alemão que, viajando para o interior da China, lá sente-se um “peixe-fora-d’água” devido ao costumes locais, mas ao chegar a outro país - Hong Kong –



sente-se confortável pelas características e estruturas europeias do local. Além de caracterizar como global o modelo de alimentação imposto pelo McDonalds em boa parte do mundo e os meios de comunicação atuais.

Para o terceiro item, “formas de organização social”, na terceira aula, abordei sobre algumas formas de organização social humana, desde as formas da pré-história, grupos tribais, sociedade escravocrata grega e cidades-estado, império romano e o modelo feudal, que foi a base para iniciar explicação sobre o tema Iluminismo.

Para ensinar o tema, levei os alunos à sala audiovisual, que possui cortinas pretas grossas, que possibilita criar num ambiente totalmente escuro. Dentro da sala, já escura, havia colado no teto uma série de figuras em fileira que faziam um caminho descendo pela parede até a altura de uma carteira escolar. Para começar a aula, acendi uma lanterna criando um ambiente de visão única, e iluminando a primeira figura denominada “A criação de Adão” pintada por Michelangelo na capela Sistina/Vaticano, expliquei sobre o pensamento teocentrista na relação Deus x homem, posteriormente, outras imagens iluminadas mostravam como era a soberania de Deus sobre o homem e como este era considerado.

Assim, fui mostrando o pensamento do homem sobre vida, religião, sociedade, o céu, o inferno e o outro, percorrendo o trajeto da transição do pensamento teocentrista ao homocentrista. Durante a aula fui iluminando as imagens e falando o que estas representavam. Ao chegar com a luz no nível da carteira, iluminando a última figura que mostrava a libertação do homem sobre a religião e sua emancipação mental e social. Para isso, foram usadas 15 imagens impressas.

Ao terminar as figuras, as luzes foram acessas e na sala havia uma mesa montada com refrigerantes e bolachas de diversos sabores, quando concluí que pelo pensamento Iluminista os homens agora poderiam fazer suas próprias escolhas, estando no centro de sua vontade. E que no controle, podem escolher suas ações, seu modo de pensar, suas teorias, seus valores, no que acreditar e o que seguir. Para a aula seguinte, os alunos foram convidados a pesquisar sobre moral, posto que ensinaria sobre ética, para conhecermos qual é a diferenciação entre ambas e construir um mural sobre o assunto a ser exposto a toda à escola. Sobre essa questão, o tratado foi o de debater os valores que carregamos na vida e como aplicamo-los nas situações vividas com ética e moral.



# Articulação de múltiplas linguagens pelas artes: um protótipo didático

Autor: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda  
e-mail: flaviasordi@gmail.com

Pensar o papel da escola frente a um mundo globalizado, multifacetado e permeado por diversas linguagens tornou-se imprescindível. Diante disso, este trabalho busca apresentar a experiência de uma proposta didática desenvolvida a partir da crença que, no “novo” e “multi” mundo que se configura, trabalhar com elementos culturais e artísticos é pertinente maneira de a escola lidar com a questão da Educação. As artes são ferramentas para articular a diversidade (CASTELLS, 2003) e poderoso instrumento de (re)construção social. Por outro lado, trabalhar na escola com diferentes linguagens, converte-se em canal por meio do qual estudantes podem passar a integrar práticas letradas que não dominavam, aumentando suas participações sociais. Assim, cientes da existência de uma frequente lacuna entre a vivência cotidiana dos alunos, as mudanças sociais e as práticas linguísticas escolares, será exposto um material elaborado na tentativa de melhor relacionar o mundo daqueles com estas, focalizando, necessidade de trabalho com múltiplas práticas de letramento(s) em várias esferas de atividades humanas, com vistas a auxiliar na formação de sujeitos que possam ser protagonistas sociais. Assim, foi desenvolvido um material que inclui diversas produções culturais e artísticas (gêneros), em um primeiro momento, consideradas próximas aos alunos, como músicas populares, programas televisivos e redes sociais da internet para, posteriormente, abordar os gêneros já canonizados, como a crônica e o artigo de opinião. Além disso, procurou-se trazer não somente gêneros escritos, mas orais e em diversas mídias, em contrapartida àqueles consagrados pela escola, tanto para suas análises, como para a produção deles.

Algumas artes mais (re)conhecidas foram focalizadas no material, sobretudo, aquelas que integram as conhecidas sete artes do mundo, de acordo com o Manifesto das Sete Artes (1923), a saber, música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura e cinema. Intentou-se sempre partir do contexto social do aluno para levá-lo ao conhecimento de outras práticas, inclusive as mais privilegiadas socialmente e aos seus espaços de circulação. Ademais, englobou-se o que se denominam como “novas artes”, ou seja, fotografia, história em quadrinhos, jogos de computador e vídeo e arte digital, pensando em toda a revolução proporcionada pela emergência e circulação tecnológica recente. O objetivo principal foi produzir um material didático que dê “voz” aos estudantes e leve-os a procedimentos críticos de leitura e produção, além de denunciar que a escola precisa (re)pensar alguns conteúdos e metodologias de ensino, visto que novas práticas têm implicações para sua ação. Com o material, indicam-se algumas possibilidades de trabalho em contexto escolar e busca-se ajudar na reflexão sobre qual seria a função da instituição escolar em um mundo globalizado que, em tese, facilita e permite a intervenção de todos os indivíduos.

Por outro lado, a proposta didática desenvolvida visa contribuir com uma metarreflexão para o professor, posto que tecnologias digitais têm gerado impactos nos modos de ler e produzir textos e, portanto, para levá-las à sala de aula, é preciso que sejam trabalhadas e analisadas pelos docentes: é papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (por meio de e em diferentes linguagens e mídias), objetivando que os alunos produzam significados e sejam protagonistas na sociedade em que vivem. O material produzido foi denominado Projetoarte e trata-se de um protótipo didático elaborado para alunos de Ensino Médio, cuja finalidade é levar os estudantes à leitura, à análise e à produção textual de maneira crítica, a partir do conhecimento de diversos



objetos culturais e artísticos (músicas, obras de arte, filmes, documentários etc), os quais promovem experiências estéticas e de criação com a linguagem para que sejam trabalhados conteúdos relacionados a valores éticos. Refletindo sobre os conflitos com que a sociedade se depara, sejam eles de ordem social, política, cultural, econômica, religiosa, linguística, entre outros, trabalhou-se com um eixo temático que abordasse as intolerâncias.

Como pressupostos teórico-metodológicos e com o propósito de desenvolver atividades de leitura e produção em que o aluno se posicione como leitor crítico de diversos gêneros discursivos baseou-se na teoria de Bakhtin sobre os gêneros, segundo a qual cada esfera da atividade humana é um lugar de circulação de discursos, ou seja, o uso da língua se efetiva na forma de enunciados (orais, escritos e multimidiáticos) que se constituem nessas esferas. (BAKHTIN, 2003[1952-1953/1979]).

O protótipo didático foi dividido em três etapas temáticas que compreendem “Intolerâncias visíveis”, “Intolerâncias (in) visíveis” e “Intolerâncias intoleráveis”: que ocorrem em diversos contextos, inclusive no escolar e que precisam ser discutidas para que haja uma transformação. De maneira geral, as três etapas estão constituídas de orientações aos alunos que justificam e apresentam as atividades; das próprias atividades; de comentários aos professores, boxes destinados aos alunos com indicações de sites, informações e até mesmo curiosidades. Em alguns momentos, foram propostos projetos extras para serem trabalhos em grupos e que envolvem professores de várias disciplinas, ou seja, propostas interdisciplinares.

Outra preocupação do material foi levar os estudantes/leitores a perceber que, diante de tantos efeitos gerados pelos multiletramentos nos processos de escolarização, é igualmente importante que os próprios alunos entendam a maneira como as tecnologias geram capitais determinantes das estruturas sociais e relações de poder que têm impacto nas práticas sociais e que tipos de habilidades são necessárias para serem sujeitos nessa nova realidade. Trata-se de identificar, pensar, refletir e perceber o que se agrega, entendendo criticamente como se dá a construção de sentido nesses processos de convergência (multimidiático) e relacioná-los ainda às situações sociais, sendo a arte um dos instrumentos para isso.

Enfim, a apresentação da experiência desse material espera que educadores e a sociedade em geral se conscientizem de que mudanças de atitudes são necessárias para a educação e a proposta didática elaborada buscou ser um passo nesse longo caminho que se tem pela frente nos meandros da educação brasileira.

**Palavras-chave:** linguagens, gêneros, práticas letradas



# Ausências e emergências de um fim de verão: o Bode e Nicolélis

Autor: Glória Pereira da Cunha  
e-mail: glocunha@yahoo.com.br

... o grande desafio que eu penso que a educação tem: é, realmente, ver como é que hoje, na nossa sociedade, a gente produz duas grandes realidades que não existem e que são fundamentais: uma é aquilo que eu chamo de a “sociologia das ausências”, é esta ausência, a ausência do discriminado, a ausência do inferior, a ausência do residual, a ausência do atrasado, e poderíamos falar de milhões de pessoas. (Boaventura de Sousa Santos)

Observar a produção dessas duas grandes realidades – ausências e emergências - na educação tornou-se um vício para mim.

Viajo para o Recife, faz quatro anos, para tocar maracatu de baque virado no carnaval. Não e não meu caro leitor, não estou falando desse Recife bonitinho que você vê pela televisão e nem é o maracatu das oficinas que culminam com as apresentações na Rua da Moeda aos domingos.

É o maracatu da comunidade do Bode, da nação Porto Rico e Encanto do Pina, feito com sangue e suor, insistência e resistência, discriminado/ inferior/ residual/ atrasadoe, no meio dos preparativos, cansada, me pergunto: porque as pessoas daqui gastam tanta energia, tempo e dinheiro com isso? e, pior ainda me pergunto: porque EU fico, porque EU volto?

Pergunto para outros batuqueiros, para os que insistem em voltar a mais tempo do que eu, e a resposta não são palavras, me dizem... Mentira! só temos palavras pra responder mesmo sabendo, como Saramago, que Com as palavras todo cuidado é pouco, mudam de opinião como as pessoas.

Só temos palavras

Certa vez Kapitão - que não comanda um navio, mas o gonguê - me disse que voltamos pro Bode para termos histórias para contar o ano inteiro.

Boa resposta, boa resposta!, ainda mais pra quem gosta de histórias como eu...

Mas escute!

entre um batuque e outro, sussurram histórias...

histórias de uma rainha, dona Elda Viana, que foi professora de disciplina, que ensinava os meninos e meninas a ouvir o hino e a cumprimentar os professoras, a falar com os adultos, a esperar a hora de fazer cada coisa, mas faz muito tempo minha filha, faz tempo. E diz que às vezes uns homens graaaandes, passam ai pela frente e me veem e falam: dona Elda, a senhora me fez homem; divertindo-se, me pergunta: minha filha, o que as pessoas vão pensar de mim!!!

Numa terra de “bonde das maravilhas” a ex-professorinha da ex-OSPB tem suas razões. . .

Aos poucos vou sabendo mais dessa “escolinha” da dona Elda. Ela começou com aulas de reforço, uma vez por semana, cobradas, onde ela fazia com as crianças as lições porque os pais não sabiam fazer, ensinava tabuada e as palavras.

As crianças começaram a aparecer em outros dia, comiam por lá e se integraram na vida do maracatu e do terreiro, da religião dos orixás. Faziam parte da corte real do maracatu e aos poucos foram incorporados no grupo de batuqueiros.



Muitos morreram jovens, nas mãos de algum dos lados do tráfico. Aqui a realidade é frágil, sem suporte.

Eu não sou apenas aquilo que sou. Sou também o que posso ser.

[grita um sussuro]

Posso sonhar com que uma outra educação possível.

Porque não? Pensar num projeto educacional no fim do mundo que tem como objetivo [é] proporcionar a 1 milhão de crianças, nos próximos 4 anos, acesso a um programa de educação científica pública, protagonista e cidadã de alto nível.

A Ruth Joffily - educadora “freinética”, amiga revisora e interlocutora de minha dissertação — é fã de Miguel Nicolélis e seu trabalho no projeto do Instituto Internacional de Neurociências de Natal, Rio Grande do Norte. As dicas dela são sempre preciosas e numa visita rápida à João Pessoa recebi um presente: era o dia de uma conferência dele na UFPB.

Esperava ouvir o nobílico cientista falando seu projeto mais imediato e midiático: fazer um vivente cadeirante andar 10 passos e chutar a gorduchinha na estréia do Campeonato Mundial de 2014 com o suporte de um exoesqueleto comandado por seu próprio cérebro.

Todas as pompas: reitora e pró-reitores, professores, muitos doutores e nosso mais premiado cientista começa a falar de EDUCAÇÃO!!!

Não e não! Ele não falou de currículos e pesquisas de universidades, mas de transformar o Brasil, por meio da prática cotidiana do sonho, da democracia e da criação científica[...]. Delírios de erradicar a miséria, revolucionar a educação e construir uma sociedade justa e verdadeiramente inclusiva.

Essa escola já existe desde 2003 e oferece o ensino das ciências a crianças e adolescentes da rede pública do 6º ao 9º ano da Educação Básica. É um centro de educação científica, com três unidades (Natal e macaíba — RN e Serrinha — BA), para 1400 crianças e jovens com idades entre os 11 e os 17 anos, oriundas de escolas públicas da região.

E escola, diz Nicolélis, utilizará o método científico como ferramenta pedagógica essencial, combinando a filosofia de vida de dois grandes brasileiros: Paulo Freire e Alberto Santos-Dumont.

E, na semana outra notícia: ministra da Cultura fala da criação de vários CEUS das Artes e dos Esportes, adaptações das Praças dos Esportes e da Cultura; espaços que valorizam o intercâmbio entre as expressões artísticas e a formação de artistas, com bibliotecas de arte, telecentros e cursos e junto deles anunciou o Vale Cultura, que possibilitará uma nova maneira de inclusão cultural.

Mas Boaventura analisou ações de ongs, comunidades, e eu aqui a falar de projetos de governo ou que recebem poludos fundos do governo federal e mesmo do exterior e as chamo de emergências

Enlouqueci?

Sou do tempo dos colégios vocacionais, quem lembra? e vi também dois projetos incríveis de ensino de música em escola serem abortados por que eram do antigo governo. A minha filha foi da primeira turma do CEFAM, cadê eles???

Nesses Brasils, tudo é emergência!, fundamentadas em passados presentes de ausências.

**Palavras-chaves** — ausência, emergência, Boaventura de Sousa Santos



# A música na formação da criança

Autor: Graziela Higa Itiroko  
e-mail: ghigaitiroko@gmail.com

Co-autores: Sueli Mendes N. de Souza; Erci Maria de S. S. Ferreira

Observando a necessidade de envolver a criança no mundo da música e instrumentos musicais para que ela desde cedo já vá construindo para si “o prazer pela música” e ser capaz de “expressar-se através da música”, buscando assim um repertório seu, vimos a oportunidade de participar do curso “Musicalizando Campinas” em 2010, onde encontramos subsídios para estar desenvolvendo o trabalho com CHP na área da música. Nada melhor que a música para desenvolver habilidades artísticas na criança que, enquanto sujeito constrói conhecimento e desenvolve seu lado afetivo e intelectual

Algo muito importante e pouco compreendido é que um processo de construção envolve processos de reconstrução, e que os processos de coordenação, integração, diferenciação, etc. também são processos construtivos.

A música é a base para a realização desse projeto, pois é um meio de comunicação que tem como objetivo primordial levar a criança a base para expressar seu lado afetivo, intelectual e o seu gosto musical, através das letras, gestos, danças, manuseio de instrumentos da bandinha, através de estruturas linguísticas próprias, o que o diferencia dos outros meios de comunicação. Considerando de extrema importância o conhecimento desse meio de comunicação, que está presente na vida da criança, seja direta ou indiretamente. Iniciamos nosso trabalho entregando a cada criança fitas coloridas feitas com papel crepom, e propusemos que mexessem a fita a partir do que escutassem e sentissem na música.

A alegria e interação das crianças entre si e com a própria canção evidenciava que não era necessário nenhuma grande orientação quanto à percepção do ritmo e da intensidade, o que é natural das crianças. Com o objetivo de possibilitar o acesso dos alunos aos diversos desdobramentos da música: canto, dança, expressão corporal; desenvolver o hábito de ouvir músicas; conhecer a elaboração de instrumentos musicais; confeccionar instrumentos com sucatas; incentivar a Participação nas mímicas das músicas; estimular as crianças a participar de brincadeiras e jogos cantados e rítmicos; participar de situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais; ampliar as possibilidades de inscrição da criança no meio cultural em que vive. A metodologia a ser utilizada nesse projeto será a apresentação de músicas com diferentes estilos de ritmos que possuem, e os instrumentos utilizados, deixando que eles explorem bem os instrumentos da bandinha, comentar com colegas quanto aos sons produzidos. Este contato com o material é muito importante para que haja um entrosamento do aluno com a música e os instrumentos. Após alguns dias de trabalho realizar uma sondagem, para sentir o quanto os alunos já conseguem entender como música é importante na vida das pessoas e o que já conhecem, elaboração de cartazes com figuras de instrumentos; trabalhar o nome dos instrumentos musicais, fazer com que os alunos identifiquem cantores conhecidos, fazer um painel com recortes, escrevendo o nome e o ritmo que cada um canta. Ainda fizemos uma confecção de instrumentos com materiais recicláveis. Utilizamos CDs, DVDS, aparelhos de som, revistas, jornais, sucatas, tesoura, cola, cartolina, lápis, canetinhas, sulfite. A avaliação foi um processo contínuo, através de observação e acompanhamento do trabalho desenvolvido junto com os alunos.

**Palavras-chaves:** criança, música e habilidades



# De mãos dadas na roda da dança: circulando valores

Autor: Jaqueline de Meira Bisse  
e-mail: jaqueline\_bisse@yahoo.com.br

Integrada ao programa curricular da escola, na EMEF Padre Francisco Silva, pensamos a educação física como uma disciplina que reflete e elabora o corpo e sua cultura. E, como toda a cultura é também dotada de uma história, cabe ao professor localizar tais práticas sociais, reconstruí-las e sistematizá-las, uma vez que cada uma delas é dotada de uma técnica e um potencial de expressividade. O professor é, portanto, produtor e mediador na produção de lógicas e sensibilidades corporais. O ser humano, de acordo com as teorias de aprendizagem social, desenvolve-se em busca de uma individualidade, de uma identidade singular e de uma produção social específica. Desta maneira, a Educação Física abriga um amplo repertório de movimentos que, aos poucos, será delimitado, re-elaborado e aprofundado, de acordo com os interesses dos estudantes. Espera-se que o estudante, durante o processo de ensino e de aprendizagem, diante das experiências vividas, reconheça as potencialidades de desenvolvimento e de êxito nas suas ações e também compreenda suas dificuldades, mas seja capaz de encontrar soluções para a resolução dos problemas. No cotidiano das aulas primaremos por: respeito por si mesmo, respeito pelo outro e responsabilidade pelos nossos atos.

O trabalho nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental tem base na ampliação e diversificação de movimentos, na experiência sensível. Uma infância, vivida com sensibilidade, criatividade e sentido, se estende no adulto que não se desumaniza no encontro com a ciência e a tecnologia. O desenvolvimento da cooperação como um exercício de co-responsabilidade para o aprimoramento das relações humanas em todas as suas dimensões e nos mais diversificados contextos, deixou de ser apenas uma tendência, passou a ser uma necessidade. Na intenção de promover o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social trazemos para o currículo os temas da Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Isto ocorre a partir das opções didáticas, dos métodos, da organização e do âmbito das atividades, da organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar. Desta maneira, o debate destes temas acontece concomitantemente às práticas específicas da disciplina, não em momentos específicos e sim a todo tempo, orientando nossas falas, nossas ações e as relações que estabelecemos com o conhecimento e com o outro.

Como professora dos terceiros anos do ensino fundamental, reconheço as danças circulares como um movimento de dança comunitária difundida e recriada em diversos países e um espaço-tempo favorável à difusão de valores fundamentais à vida. Este tempo-espaço faz intervir, simultaneamente, os três componentes de base da natureza infantil: seu instrumento físico (corpo), sua capacidade de pensar e refletir; e seu poder de imaginação, ao qual está ligado o desenvolvimento de sua sensibilidade estética e expressiva. Semanalmente finalizamos uma de nossas aulas na roda da dança, um momento de comunhão e agradecimento. A cada mês uma dança diferente, para que eles tenham tempo de conhecerem, assimilarem e fruírem a dança de maneira mais espontânea com o passar do tempo. O tempo da roda é o tempo de atenção à nossa respiração, reflexão sobre as práticas realizadas na aula e restauração da unidade do grupo. As relações entre as crianças melhoraram muito. Estamos todos mais carinhosos uns com os outros. Estabelecemos uma relação de confiança bastante forte.

Pensar a Ética em Educação Física e honrá-la na roda da dança tem como objetivo possibilitar que as crianças sejam capazes de: adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio em nossa sociedade; adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; valorizar e empregar o diálogo como



forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; compreender o conceito de justiça baseado na equidade. Aparece no diálogo das maneiras de organizarmos as aulas de modo a possibilitar a todos a participação efetiva e o aprendizado. Aparece na eleição dos temas abordados nas aulas, do que dizemos, do como dizemos e do por que dizemos.

Pensar a Pluralidade Cultural em Educação Física e honrá-la na roda da dança tem como objetivo possibilitar que as crianças sejam capazes de: conhecer e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e que contribuem para a construção da identidade do nosso país; reconhecer as qualidades das diferentes culturas; refletir criticamente sobre as desigualdades socioeconômicas e sobre as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira; compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos; exigir respeito para si e para o outro; valorizar o convívio pacífico e criativo entre os diferentes componentes da diversidade cultural.

Pensar o Meio-Ambiente em Educação Física e honrá-lo na roda da dança tem como objetivo possibilitar que as crianças sejam capazes de: identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligado a ela, compreendendo a importância das atitudes pessoais nos processos de construção ambientalmente sustentáveis; perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural; adotar na escola, em casa e na comunidade posturas que visem a garantir um meio ambiente saudável e de boa qualidade de vida.

Pensar o Trabalho e o Consumo em Educação Física e honrá-los na roda da dança têm como objetivos possibilitar que as crianças sejam capazes de: identificar as relações de trabalho existentes, suas transformações e permanências no decorrer do tempo histórico, seu vínculo com as realidades locais, regionais, nacionais e mundiais; reconhecer a existência e a ocorrência de discriminações e injustiças em situações de trabalho e consumo adotando uma postura de repúdio contra todo o tipo de discriminação de classe, origem, gênero, etnia e idade.

A vida humana não é uma linha reta, mas um entrecruzamento de tempos...De tempos que tecemos cotidianamente.

**Palavras-chave:** danças circulares; valores humanos; educação física.



## Eco leão

Autor: Katia Guimarães

e-mail: katia.artes7@gmail.com

A sustentabilidade é um tema que vem sendo muito discutido na mídia e que devemos colocar em prática nas nossas vidas com mudanças necessárias e muito bem vindas.

Como colocar esse assunto para as crianças? Como fazê-las entender a importância da sustentabilidade e que nossas atitudes de mudanças vão colaborar para salvar nosso planeta e a nós seres humanos?

Temos direitos e deveres para com a sociedade e para com ao nosso redor (natureza, animais, água, energia, os idosos, a política, a reciclagem e o destino do lixo, a vida). Com esse objetivo, foi trazida a vivência do aluno de sua casa para a escola, pois assim, poderia se trabalhar o conhecimento deles, suas experiências e expectativas dentro desse espaço importante que seria: -o que fazer para contribuir com a sustentabilidade e que mudanças conscientes eles poderiam fazer dentro de suas vidas. Foram assistidos vídeos, feitas pesquisas, entrevistas com seus pais e vizinhos, percorridos os arredores da escola, na própria escola, onde moram e vivenciado o que deveríamos mudar. Foram abertas discussões que eles mesmos trouxeram (o abandono e maltrato de animais, o descaso com os idosos, o descaso dos políticos, o lixo jogado nos terrenos baldios e nas ruas, o descaso com a natureza, a importância de se reciclar e no caso deles, que não passam caminhões de reciclagem nas ruas onde moram, a ajuda e importância do senhorzinho que passa com seu carrinho pegando latinhas e papelões (respeito com o próximo), a economia da energia e água em suas casas, a importância da limpeza onde moram e com eles mesmos (higiene pessoal), a importância dos alimentos para não haver o desperdício os gastos necessários em uma casa.

Conclusão: eles mesmos acharam as respostas juntos, havendo assim um enriquecimento muito grande da parte deles e da minha parte, pois nós sabemos que nós educadores além de ensinar, orientar, temos o poder de mudar pensamentos, vidas com nossos ensinamentos e orientações e temos o dever dentro da educação de formar cidadãos críticos, conscientes dentro da nossa realidade.



# Memórias de Vovó Katita

Autor: Katia Regina de Souza Queiroz Villalba  
e-mail: katiavillalba@yahoo.com.br

Sou professora desde meus dezoito anos, minha primeira formação foi o antigo Magistério Escola Estadual Cyro de Barros Rezende, Valinhos, com quatro anos de formação, uma experiência muito rica e uma paixão intensa pela profissão. Sempre trabalhei com Educação Infantil, buscando formação desde o princípio, fato que me permite aperfeiçoar minha prática, no mesmo momento em que a fundamento. Trabalhei por doze anos em uma Instituição Filantrópica, dos quais oito fui professora e assim que me formei em Pedagogia Plena, pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, localizada em Itu, com aulas diárias e presenciais, do ano de 1997 a 1999, a Instituição me convidou para assumir o cargo de Pedagoga, foram quatro anos de experiência. Durante este período passei no concurso para Professores de Educação Infantil SME, em Campinas, um sonho e hoje uma realidade e um percurso rico em experiências e vivências. Participo anualmente de grupos de formação e recentemente me especializei em Educação Infantil, pela Unicamp em parceria com a SME, digo uma experiência realmente muito rica com Anna Lúcia Goulart, Patrícia Prado, Márcia Gobby, Sueli Amaral e outras.

Estar à frente de um diálogo requer muita responsabilidade e pesquisa, estudo e postura frente aos participantes, para mim será um desafio estar do outro lado, como ministrante, mas acredito que será uma forma de enriquecer minha experiência e mediar a mesma à outras pessoas com os mesmos propósitos que os meus: uma Educação Infantil de qualidade que respeite a integridade da criança; sua infância vivida em um espaço público apropriado; sua produção de cultura infantil e seu desenvolvimento sócio emocional.

No ano passado participei do Seminário do Naed Norte, fiz uma apresentação de uma personagem teatral, a Vovó Katita, ela já tem seus quinze anos de existência, muitas crianças se lembram dela e de sua mala mágica, de onde saem suas histórias dentre tantas coisas, que nem todo mundo sabe, pois ela é mágica e tem vontade própria...

Na época sugeriram que eu pensasse em um curso que contribuísse com monitoras e professoras, para criarem seus próprios personagens, ainda customizassem algo para o desenvolvimento de temas ou eixos norteadores da SME, de forma lúdica. Saliento que já fiz apresentação da Vovó Katita na época da Escola Viva, na Fumec e em muitos outros lugares.

Realizei o curso no primeiro semestre do ano passado e realmente fiquei satisfeita com os resultados, o trabalho lúdico favorece a sensibilidade e a capacidade do adulto ser natural com a criança e mediar seus conhecimentos e a ampliação de sua cultura.

Acredito que a história da Vovó Katita pode encantar e favorecer um diálogo nas relações entre adultos e crianças através da fantasia e da literatura infantil, bem como podemos dizer que esta personagem se encaixa na linguagem teatral e na arte como meio de estabelecer as relações com as crianças e sua própria cultura.

Com esta personagem descobri uma forma de vivenciar a fantasia, causar suspense, despertar curiosidade e chamar à atenção de crianças e adultos para valores da vida como amor, esperança, alegria e sensibilidade. A Vovó Katita quer levar sua história, quer ousar pelos mundos da fantasia de forma que proporcione momentos de reflexão sobre a infância, o ser criança, presente em nós seres humanos; razão pela qual, eu como sua criadora, estou vinte anos trabalhando com crianças pequenas, pois bem sei que neste processo o inesperado se torna inusitado; o imprevisível se torna intenção e as reações se tornam lições para vida.



Este é um pequeno passo para quem já caminhou muito, mas sabe das responsabilidades de cultivar a essência desta personagem, um exemplo disso é uma de suas memórias...

“Quando o pai da Kátia faleceu eu é que fiquei de luto, não tinha vontade de encantar os pequenos, assim fiquei por dois anos. Todavia a Kátia usava apenas minha mala, sem eu saber, sempre que a usava dizia aos alunos: - Não contem para Vovó Katita.

O deslumbre com a mala não era tão bom quanto ela esta comigo, após os dois anos voltei a escola, muitos alunos ainda estavam lá, vejam o que aconteceu: um pequenino dedurou a Kátia, eu com todo meu jeito, coloquei a mão no meu peito e disse que estava com “parpitação”; uma criança mais que depressa desmentiu o colega e disse: - Não fique nervosa. Com seu dedo pediu o silêncio, assim vendo sua reação percebi o quanto sou verdadeira na imaginação das crianças. Essa apresentação foi uma das mais bonitas que já fiz é uma memória linda!”

Com amor, Katia Villalba.

**Palavras Chave:** Linguagem teatral, histórias e fantasia.



# Cultura, arte e educação no diálogo com o currículo: um relato de experiência de ampliação de jornada de uma escola pública da cidade de São Paulo

Autor: Kenya Paula Gonsalves da Silva  
e-mail: kpaula@usp.br

Co-autores: Mauricio de Sousa

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de uma Escola Pública da cidade de São Paulo que, a contar de 2012, buscou ampliar a jornada de estudo dos alunos de cinco para sete horas diárias a partir do desenvolvimento de atividades de contraturno. O foco está, por um lado, na atuação da Coordenação Pedagógica que, juntamente com o grupo de professores, julgou relevante o incentivo e a proposição desta ação considerando as demandas da comunidade, a escassez de recursos de cultura, esporte e lazer no bairro diagnosticada em trabalhos de campo realizados pelos próprios alunos, e a importância e necessidade de ressignificação dos espaços importantes e ociosos da Unidade que poderiam ser empregados para este trabalho. Diante da característica de espaços ociosos dessa Unidade Escolar, a Equipe Gestora adotou um novo olhar em conjunto com os professores e conseguiu não apenas ressignificar novos espaços como a brinquetoteca, que passou a ter um uso regular de todo o Ciclo I e ser utilizada para atividade de teatro, dança e cinema. Isto foi possível com a instalação de equipamento de multimídia neste espaço, possibilitando novos usos e adoção de diferentes estratégias em sala de aula. Com a criação de novos espaços, que até então eram salas ociosas, destaca-se, nesse sentido, criação da sala para o desenvolvimento das aulas de música e ballet. Este novo olhar da gestão escolar para os espaços refletiu também para o currículo, pois estes projetos desenvolvidos no contraturno estão sendo trabalhados, gradativamente, por todo o grupo e sendo incorporados à dinâmica da Escola. O entendimento é o de que tanto alunos quanto toda a comunidade escolar compreendem, cada vez mais, que estas aulas têm apresentado grande contribuição no desenvolvimento cultural e cognitivo dos alunos. Um fator que merece destaque reside na importância dos professores serem os responsáveis pela condução destes trabalhos, além da assunção da proposta, o que, na opinião dos autores, qualifica a ação e contribui para o estabelecimento de outra dinâmica dentro da Escola, devido ao vínculo já estabelecido entre os professores e alunos e a dimensão pedagógica que o professor já tem. A possibilidade dos professores atuarem na condução destes projetos foi fruto de uma legislação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo que possibilitou não apenas o pagamento das horas excedentes de trabalho do professor, como também vinculou a realização dos projetos a um dos instrumentos de evolução funcional do professor, o que aumentou o interesse dos professores. Aliado a este fator administrativo, a Gestão Escolar, por meio da Coordenação Pedagógica, entendeu a necessidade e importância do professor ter formação específica para o desenvolvimento do projeto. Ou seja, todas as atividades desenvolvidas e a sua ampla aceitação pela comunidade escolar são conseqüências, também, da formação específica do professor que adota uma metodologia pedagógica adequada e dinâmica para a realização das atividades com os alunos. Para o desenvolvimento e consolidação dos projetos de ampliação da jornada dos alunos foi necessária a leitura dos documentos oficiais que tratam deste tema, uma ampla discussão sobre a concepção de escola de tempo integral, seguida pela construção e análise dos projetos propostos pelos educadores com o estabelecimento de relação direta com as necessidades da comunidade escolar, além da diversificação das atividades escolares no contraturno. Foi realizada no final do ano de 2012 uma pesquisa por amostra com alunos, pais/mães/responsáveis dos alunos de todas os anos/ séries. Nesta pesquisa revelou-se a grande



aceitação aos projetos desenvolvidos no decorrer daquele ano, como também a necessidade de sua ampliação para atender uma gama maior de alunos no contraturno. Como resultado deste processo de construção e consolidação dos projetos de ampliação da jornada dos alunos, tivemos em 2013 a ampliação das atividades, tanto em termos de quantidade de propostas quanto de número de vagas, além da adesão e valorização da comunidade escolar, especificamente dos alunos e das famílias, reveladas no processo de inscrição no ano de 2013. A leitura dos registros e análise do processo como um todo revelam a importante contribuição da Ação para a construção de uma nova organização na Escola, bem como da importância da Escola se tornar um espaço educativo e educador também no seu contraturno, ressignificando seus espaços e possibilitando aos alunos novas e diversificadas oportunidades de vivência da arte, cultura e lazer. Muito embora seja consenso o reconhecimento da importância dos trabalhos em questão para a Escola e a avaliação positiva por parte de todos os sujeitos da Unidade, destaca-se, nesse artigo, a necessidade de uma maior articulação das ações( atividades de contraturno) com o currículo escolar.

**Palavras Chave:** Escola Pública, Ampliação Jornada, Currículo



# O Arbitrário Cultural Dominante e a Educação Escolar no Contexto Neoliberal: uma Análise nos Ciclos de Formação Humana em Itabuna

Autor: Lilian Lima Pereira

e-mail: lilianassessora@hotmail.com

Co-autores: Antônia Almeida Silva

No cenário contemporâneo a educação é uma das questões mais arroladas e discutidas, por se apresentar como um elemento fundante e fundador na constituição das sociedades. Situada em algumas concepções com mera reproduzora da realidade em que é inserida e, por outras, como aquela capaz de possibilitar a sua transformação e a própria emancipação humana. Este artigo objetiva analisar as relações entre a educação escolar e o arbitrário cultural dominante, que emergem na organização por Ciclos de Formação Humana, vigente na Rede Municipal de Ensino em Itabuna, a partir de 2002. Traçando um paralelo entre a concepção emancipatória dos Ciclos que se define como uma política de combate a exclusão e as condições de sua implantação no contexto neoliberal na atualidade. Nesse sentido, busco um recorte mais específico, no que tange a educação escolar e a superposição de uma determinada cultura em detrimento de outra, ou seja, de como o arbitrário cultural dominante pode se fortalecer numa sociedade cujos princípios se fundam no neoliberalismo. O lugar em que essa análise ocorre é a Rede Municipal de Ensino de Itabuna, na Bahia. Em Itabuna, os Ciclos de Formação Humana foram legitimados por meio dos documentos intitulados: Regimento Referência da Escola Grapiúna e Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna — Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. Serão estes os documentos referenciais do presente texto. O primeiro documento apresenta um breve diagnóstico das taxas de matrícula, evasão e repetência dos alunos da Rede Municipal, os eixos norteadores, os princípios, os objetivos e a concepção do plano administrativo e pedagógico para os ciclos. Destaca que no ano de 2001, 14,3% da população com idade superior a 10 anos era analfabeta, aponta a alta defasagem idade-série e a formação incipiente dos professores da Rede, corresponde a 77% que possuíam apenas o Ensino Médio, de um total de 1.300. São estes apontados como fatores determinantes para a implantação do novo modelo educacional. Com uma pretensa concepção emancipatória os Ciclos de Formação foram implantados, em 2002, do 1º ao 6º ano e, apenas em 2003, do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Conforme a Proposta, a implantação dos ciclos se justificava pela necessidade de conceber um outro modelo de escola, a qual considerasse os educandos com suas dificuldades e necessidades de aprendizagens, respeitando os seus diferentes ritmos.

Em tempos de globalização, em constante movimento é evidente que a escola como instituição promotora do conhecimento, responsável pela sua transmissão e reconstrução, precisa reconhecer novas formas de se estruturar que divergem da concepção tradicional existente, o que, aliás, é empreita de educadores, cientistas e pesquisadores mobilizados por pensar o desenvolvimento humano e a educação escolar. Assim, novas formas de organizar a escola são concebidas e partem de lógicas distintas do modelo seriado, mais frequente no Brasil. Dialogamos para tanto com autores como Bourdieu (1996;2007;2010), Severino (2006), Chaves(2007), Arroyo (2007;2011), Krug (2002;2012), Fernandes (2010), dentre outros, explanando os conceitos que fomentam a problemática em debate. Em nível mundial a organização escolar por ciclos ocorreu em países como Alemanha, Espanha, Estados Unidos da América e Argentina. Os estudos provenientes da linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, a qual se vincula a pesquisa que origina este texto, propõem-se a entender o trabalho docente, nos diversos níveis e modalidades



de ensino, torna-se relevante a temática em questão em função do aumento de escolas organizadas em ciclos no Brasil e pela atualidade das discussões atreladas à educação básica na contemporaneidade. Dar um novo tratamento aos conteúdos herdados pela tradição, auxiliar os educandos no desenvolvimento de seus saberes, colaborar para minimizar ou sanar as suas dificuldades de aprendizagens fazem parte dos argumentos teóricos da nova escola em Ciclos, conforme o que delimita os seus documentos normatizadores: a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna e o Regimento Referência da Escola Grapiúna. Nesta Proposta constam orientações aos professores sobre a importância de projetos de trabalho, eixos temáticos, temas da vida, dentre outros mecanismos, como imprescindíveis para favorecer práticas pedagógicas mais adequadas à realidade dos alunos. Conceitos, muitas vezes, desconhecidos pelos docentes e que segundo a Proposta vão de encontro a lógica da organização seriada, que traria em seu cerne a seletividade e a exclusão. Como cita Fernandes (2010), a maneira de viabilização dos ciclos nas diferentes experiências existentes ou já passadas ainda não romperam com a lógica seriada. Assim, no campo educacional, pode-se considerar que “os professores incorporam certas disposições que conformam suas práticas a partir de uma lógica de funcionamento do trabalho escolar, bem como tem suas ações legitimadas socialmente” (FERNANDES, 2009, p.96). Partindo de tais pressupostos pode-se indagar: Na sociedade neoliberal, alicerçada pelos princípios do individualismo e da competitividade, como desconstruir uma lógica que situa a cultura de forma homogênea, e se contrapõe a uma relação de equilíbrio no trato com os elementos da cultura popular? Como lidar com a sobreposição de uma cultura em detrimento da outra? Responder as questões, neste texto, reivindica buscar a noção de um arbitrário cultural dominante, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, que significa “a preponderância da concepção cultural dos grupos e classes dominantes, que é imposta a toda a sociedade por meio do sistema de ensino” (apud NOGUEIRA, 2012, p.38). Tal imposição não aparece jamais em sua verdade inteira e a pedagogia nunca se realiza enquanto pedagogia, pois se limita à inculcação de valores e normas. Dessa forma um arbitrário cultural dominante se expressa na escola, num currículo que organiza os saberes de modo fragmentado e tende a reconhecer uma parte da cultura, dos valores da classe dominante, detentora do capital cultural como a única existente.

**Palavras-chave:** Ciclos de Formação Humana. Arbitrário Cultural. Educação Escolar.



# Fui eu quem viu o bem-te-vi, um encontro com a infância e sua experimentação musical

Autor: Mara Lúcia Finocchiaro da Silva  
e-mail: marafinochiaro@yahoo.com.br

Este trabalho procurou encontrar-se com a música na escola e anunciou formas de percepção e produção da musicalidade na educação infantil. Encontro entendido como potência afetiva e ação educativa, intervenção no mundo, possibilidade de transformação pelas crianças. O intuito da pesquisa acadêmica foi relatar as experimentações musicais semanais de crianças de cinco anos, por dois meses, numa escola pública de Educação Infantil, vasculhando as expressões infantis e as propostas pedagógicas, compreendendo a relação estabelecida entre a professora e as crianças, seu livre pensar e sentir. A análise mostrou que estas têm profundo encanto pelas atividades musicais, envolvem-se, pedem mais à professora. Numa postura compreensiva e investigativa, a professora criou condições para as crianças experimentarem, testarem suas hipóteses sonoras e acima de tudo a serem sujeitos afetivos que pensam sobre o que fazem em grupo, resgatando memórias e redescobrimdo sentidos. Ficou acentuada a ideia de infância inventiva e produtora de cultura em experimentações sonoro-musicais, que provocaram os adultos à renúncia de suas certezas e a rever as suas ideias sobre a aprendizagem musical na infância. Esta pesquisa almeja provocar o desinventar de si, interrogando as práticas com a música reverenciando a infância, exercitando a escuta à criança e suas invenções musicais. Foram destacadas seis situações diferenciadas de escuta, apreciação, produção, investigação sonora, metodologia de pesquisa musical com as crianças e reflexão sobre as propostas e seus sentidos. Em cada proposta, uma descoberta perante a expressividade infantil: na exploração de conceitos em ambiente preparado para a pesquisa, as crianças revelaram admiração pelos instrumentos musicais e povoaram a sala de sons e memórias. Nas escutas de sons para que estabelecessem relações foram várias as percepções relacionadas à vida e história com os sons emitidos, não se restringindo apenas à mera discriminação auditiva. Na exploração de materiais sonoros a criatividade foi surpreendente e as experiências de vida musical adentraram e se constituíram nas explorações e exposições de cada criança. Nas atividades de exploração de instrumentos as crianças renovaram possibilidades fazendo uma paródia com a canção executada. Na escuta de história musical criaram sons e ritmos embalados pela satisfação infantil. Enfim, os inusitados se constituíram nas explorações e sistematizações realizadas com as crianças, que respeitaram ritmos, culturas, sonoridades diferentes, exploraram seus corpos sonoros e foram respeitadas enquanto produziram conhecimentos musicais e humanos. Os conceitos estruturantes deste trabalho foram: prática pedagógica humanizadora, criatividade, percepção, entusiasmo e alegria na escola, exploração e investigação infantil. A teoria histórico-cultural definiu os fundamentos de toda a investigação, recolhendo as manifestações de subjetividades a partir de produções coletivas. A produção de sentidos e subjetividades foi almejada com vistas a sujeitos autônomos e críticos, aliada à ideia de uma escola feliz, que na perspectiva de Snyders e Larrosa não se constitui em alegria bucólica ou amena, ao contrário, a ideia de alegria está respaldada pelos fundamentos em Spinoza, que crê na alegria como possibilidade de despertar a potencialidade do sujeito, que por vezes se retrai e é desprezado na proposta escolar esvaziada de sentidos. As famílias das crianças relataram seu maior interesse pela música e a ampliação cultural observada em seu repertório e sonoridade. Elogiaram as comunicações sonoras feitas com a pesquisadora através de e-mail na escola, onde semanalmente recebiam comentários sobre a proposta observada e ampliada com sons para sua investigação, como cantos de passaros, sons elaborados com o corpo e instrumentos. As situações sonoras do cotidiano passaram a ser exploradas e ouvidas de forma mais apurada pelas crianças, como o canto dos passarinhos. Os relatórios da professora narram as evoluções de escuta e



produção musical pelas crianças. Os autores escolhidos para fundamentar o trabalho foram Georges Snyders, Jorge Larrosa, Lev Vygotsky cujos pensares foram regados pelo poeta que transcende as lógicas e a própria poesia, Manoel de Barros. As conclusões do trabalho remeteram a transgredir as experiências planejadas e exercer plenamente a escuta às crianças, suas perguntas, invenções e alegria. Foi nítida a confiança nas capacidades infantis de manterem diálogo, fazer escolhas, mesclar conhecimentos, reelaborar o já aprendido sobre experimentação musical e o respeito pelas suas manifestações.

**Palavras-chave:** Expressão musical - Musicalização - Educação Musical.



# Celebrando a chegada da primavera com a criação de haicais

Autor: Maria Ângela de Melo Pinheiro  
e-mail: mariapinheiro.2005@uol.com.br

Os haicais são poemas concisos, de apenas três versos, de origem japonesa e que geralmente têm como tema a Natureza ou as estações do ano. Nas aulas de língua portuguesa, a partir da leitura de alguns desses poemas e do pressuposto de que a poesia nasce de um olhar poético para a vida, os alunos foram convidados a escrever seus próprios haicais. Os poemas são, simultaneamente, ponto de chegada e de partida para as descobertas do leitor: da linguagem, de si mesmo, do outro, do mundo, das belezas da natureza... Temos, em nossa escola, um projeto pedagógico que busca despertar a conscientização em relação ao ambiente, à valorização da sensibilidade humana para com o planeta e para com os seres vivos. A partir destas ideias e da organização da Festa da Primavera, realizada em setembro de 2011, foi planejado com os sétimos anos (Ciclo III) a criação de HAICAIS. Os alunos entraram em contato com os poemas de Florianita ("GO-ZEN") e de Reinaldo Feres ("ZOOPOESIA"), além de alguns outros, presentes no livro didático. Em seguida, criaram e ilustraram os seus próprios haicais que foram expostos no hall de entrada da escola. Essa experiência possibilitou aos alunos e à professora exercitar a sua criatividade e uma maneira diferente de produzir um texto poético. Os alunos se sentiram muito orgulhosos ao verem seus trabalhos expostos, houve realmente uma vivência significativa envolvendo uma boa parte da comunidade escolar, integrando os diferentes saberes e disciplinas escolares. Na disciplina de Artes o professor assistiu com os alunos ao filme "Lixo Extraordinário", realizou debate sobre o mesmo e propôs aos alunos que fizessem instalações utilizando lixo reciclável, coletado pelo espaço escolar no próprio dia da Festa, através de um mutirão feito pelos alunos dos sextos anos. A professora de Matemática trabalhou conceitos de simetria e geometria, confeccionando com os alunos flores de papel colorido utilizando técnicas de dobradura. Os professores de Ciências organizaram plantio de mudas de árvores frutíferas e de plantas ornamentais em alguns espaços da escola. A Festa da Primavera não estava prevista no calendário escolar, desde o início do ano e, por este motivo, foi um tanto conflituoso inserir o evento na rotina da escola. Alguns professores foram contra a realização da festa, pois já tínhamos um outro evento programado para o mês de outubro. Esse fato acarretou muitas discussões em nossas reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo), mas, no final, a maioria decidiu que a comemoração deveria ser realizada e houve, então, um planejamento coletivo da festa. Receber a primavera com poemas, dobraduras, dança em roda (ciranda de boas vindas à Primavera), mandalas, plantio de árvores e plantas ornamentais e a transformação de lixo em arte foi uma celebração inesquecível! Que, com certeza, nos tornou a todos um pouco mais sensíveis à beleza e à importância de nosso meio ambiente.

**Palavras-chave:** produção de texto; poemas; haicais; literatura; ensino de língua materna.



# A Arte como conhecimento (des)coberto no trabalho pedagógico

Autor: Maria Lúcia Bachiega Kolokathis  
e-mail: luciabachiega@terra.com.br

Este trabalho visa compartilhar os resultados da minha experiência na área de formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a partir de experiências anteriores com alunos de educação infantil, em que busquei articular o trabalho pedagógico à literatura e às artes visuais, cênicas e música no desenvolvimento dos temas e conteúdos integrantes do planejamento.

O trabalho de incentivo à leitura cresceu muito na rede municipal de ensino de Campinas com a implantação de espaços para a organização de bibliotecas em escolas municipais, a ampliação de acervos literários, atreladas a um trabalho de formação de professores para a dinamização da leitura no ensino fundamental e infantil. Isso foi possível através do Programa Bibliotecas Escolares, desenvolvido de 1993 a 2001. Após este período, este programa assumiu outro formato, sem o assessoramento específico anteriormente oferecido aos professores e às escolas. Alguns desses espaços se perderam ou se descaracterizaram, porém parte dos professores que já desenvolviam o trabalho nas bibliotecas e em sala de aula procuraram se adequar às novas condições, utilizando-se também da formação adquirida no passado. A partir de 2003, dando continuidade ao trabalho com leitura na sala de aula que subsidia os conteúdos do planejamento, iniciei um outro trabalho com apoio da equipe escolar, integrando a arte ao Projeto Pedagógico da Escola. Isso gerou um grupo de formação com outros profissionais das escolas próximas, que teve como resultados o enriquecimento da prática pedagógica através da articulação da literatura, obras e artistas aos temas e assuntos integrantes do planejamento, contribuindo para a exploração das diferentes linguagens e expressões artísticas e para o desenvolvimento da expressão criativa de todos os envolvidos, professores e alunos.

A ampliação do acervo literário, específico e de imagens tornou-se fundamental para dar suporte ao desenvolvimento do projeto pedagógico, pois esses materiais forneceriam parte dos conteúdos para a pesquisa dos temas desenvolvidos. Nesse contexto, a arte - uma das mais antigas linguagens humanas - tem uma importância que se encerra em si mesma, pois é inclusiva por si só; é integração, pois permite mesclar temas e assuntos de várias áreas, independente de estar em alguns momentos a serviço delas. Apesar disso, a arte precisa ser construída, reconstruída e apropriada pelas pessoas.

Um dos espaços mais democráticos para se ter acesso a esses conteúdos é a escola onde, na maioria das vezes, a arte é relegada a segundo plano, apesar da necessidade de a formação do indivíduo ser integral.

Em 2012 tive a oportunidade de oferecer um curso de formação a partir dessas experiências com alunos e profissionais em que a temática foi construída com o auxílio de textos, artigos, vídeos, literatura de ficção e bibliográfica, pesquisa de imagens, voltados ao público infantil, apreciação de obras de artistas, vivências artísticas a partir de temas pertinentes à formação cultural e profissional dos educadores, oficinas em espaços culturais, produção de conteúdos de acordo com o plano de trabalho individual e uma exposição dos projetos.

Em todo esse processo, desde a experiência com a leitura, a pesquisa de obras e artistas, a insegurança diante do desafio de se trabalhar com arte por parte dos profissionais, justificada pela formação pessoal e profissional diversa de cada um nesta área, geraram conflitos, resistências, diálogos e reconstrução de conceitos, valores, práticas para que os novos conteúdos culturais fossem



significativos a ponto de serem apropriados por eles e pelos alunos, resultando em uma produção de conhecimentos que valorizasse os saberes anteriores de cada um.

As avaliações apontaram para a ampliação do conhecimento cultural dos profissionais, da competência para produzir novos projetos na área, maior segurança no desenvolvimento das práticas com os alunos e o início de um novo olhar frente ao trabalho com crianças, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Arte educação; Projeto Pedagógico.



# Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire

Autor: Marta Regina Paulo da Silva  
e-mail: martarps@uol.com.br

Co-autores: Edson Fasano; Elydio dos Santos Neto

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar a pesquisa, em andamento, “As crianças e a infância na obra de Paulo Freire”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo investigar nas obras deste pensador sua preocupação com a infância e assim demarcar seu compromisso político com as crianças e as infâncias. Parte do pressuposto de que as ideias de Freire fornecem elementos importantes para a compreensão das crianças e as culturas infantis, uma vez que defendem a existência de múltiplas formas de ler, estar e dizer o mundo. Nesta perspectiva, dialogicidade e alteridade são categorias fundantes que nos convidam a conhecer as crianças e suas produções, a ouvir suas vozes, reconhecê-las como participantes ativas da sociedade, a forjar com elas pedagogias das infâncias e não para a infância. Em Freire a categoria dialogicidade é fundamental, pois desde “Pedagogia do Oprimido” já afirma, tomando como referência as contribuições de Martin Buber, que o “eu dialógico” sabe que é exatamente o “tu que o constitui” e que, ao contrário, o “eu antidialógico”, dominador, transforma o “tu dominado” em um mero “isto”. Sem dúvida este posicionamento aproxima Freire de Bakhtin e sua categoria de alteridade, ainda que o primeiro não utilize esta expressão, mas “outredade” como se referiu em “Pedagogia da Autonomia”. A metodologia utilizada para a pesquisa da infância nas obras de Freire constitui-se no rastreamento das obras do mesmo, livros publicados em português tendo-o como único autor, buscando todas as vezes que aparecem as palavras criança, infância ou ainda, expressões correlatas que se remetem a estes universos. As obras foram divididas em cinco períodos como uma forma de compreender melhor o contexto de sua produção: 1) antes do Exílio, em outubro de 1964; 2) o Exílio, de outubro de 1964 a 16 de junho de 1980; 3) depois do Exílio, de junho de 1980 até a sua saída da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991; 4) depois da Prefeitura de São Paulo, em maio de 1991, até sua morte em 02 de maio de 1997; e 5) as obras publicadas, postumamente, por Ana Maria Araújo Freire. Neste momento da pesquisa estamos terminando o rastreamento do quarto período, perfazendo um total de quatorze livros analisados. A partir destas obras foi possível identificar referências explícitas sobre a infância e a criança, sendo esta considerada por Freire como um sujeito ativo da sociedade, que deve participar das decisões referentes à sua vida, à família e à comunidade na perspectiva de uma sociedade mais democrática. O autor critica a educação familiar e escolar, que centradas no autoritarismo dos/as adultos/as, desrespeitam e negam as múltiplas formas de expressão das crianças, suas linguagens, pois estas são formas de educação antidialógicas, opressoras, que procuram submeter a criança à lógica do mundo adulto. É possível compreender que para Freire as crianças se envolvem nos processos de socialização, incluindo aqui a alfabetização, com as palavras pertencentes à sua experiência existencial, “palavras grávidas de mundo”. No exercício da dialogicidade, enriquecido pelo brincar — pois esta é uma forma privilegiada segundo a qual a criança, no seu agir brincante, “pensa o mundo” — há uma oportunidade especialmente importante para a elaboração das culturas infantis que, se devidamente consideradas, podem levar a cultura estabelecida historicamente pelos/as adultos/as a se repensar, se rever, se reinventar. Entretanto, assim como Freire mostra a invasão cultural dos dominadores sobre dominados, a partir dos aspectos mais gerais das culturas humanas, é possível pensar também a invasão cultural da infância, de caráter expressamente antidialógico, e no qual as crianças são silenciadas em seu agir/



sentir/pensar, vale dizer em sua práxis, pela imposição do modo adulto de ver, ler, pensar e dizer o mundo. Neste processo de dominação, a transgressão, a criatividade, a fantasia, e a curiosidade das crianças são abafadas, embora estas tenham também suas formas de resistir à opressão. Assim, o brincar emerge como uma forma de resistência infantil. Neste sentido, a construção de “outra escola” exige a assunção da “outredade” freiriana ou da alteridade bakhtiniana, pois sem a dialogicidade que considere o/a outro/a e suas palavras grávidas de mundo, educadores e educadoras não farão mais do que simplesmente impor e reproduzir a cultura já estabelecida do mundo adulto. No caso específico das crianças, pensar “pedagogias das infâncias”, que sejam construídas com as crianças e não para as crianças, exigirá admitir que o brincar é uma das formas privilegiadas pelas quais as crianças dialogam com as culturas humanas. Tal admissão exigirá, por sua vez, recriar o ambiente educacional no qual mordças e freios submetem as vozes das crianças, o seu brincar e tudo que de criativo, inovador, transgressor e criador pode deles advir para auxiliar meninos e meninas, homens e mulheres a construir uma sociedade com mais justiça e beleza.

**Palavras-chave:** Culturas infantis, diálogo, “outredade”.



# Do canto poético ao encantamento pela leitura

Autor: Rosemeire Aparecida Trebi Curilla  
e-mail: frose@ufscar.br

## APRESENTAÇÃO

Com a experiência de mediação da leitura na Biblioteca Comunitária - BCo da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, atendendo alunos da Educação Básica de escolas públicas e particulares do Município de São Carlos - SP, constatou-se que por meio da poesia o incentivo à leitura alcançava um excelente resultado, pois também a sensibilidade, as emoções e os sentimentos eram trabalhados e interferiam de forma positiva nas relações intra e interpessoal dentro da sala de aula.

Dessa forma, há oito anos o projeto Vivenciando a Poesia, integrante do Programa de Incentivo à Leitura - PROLER da BCo da UFSCar e do Eixo 2 - Fomento à leitura e à formação de mediadores do Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL, vem atendendo às solicitações de escolas e de bibliotecas e já atingiu 3.000 pessoas.

O intuito aqui é apresentar o relato das práticas pedagógicas adotadas para o trabalho com poesia em desenvolvimento com quatro classes de quintos anos de uma escola estadual do Município de São Carlos, solicitante da intervenção para favorecer o desenvolvimento da leitura.

As atividades, iniciadas em março de 2013, são realizadas na Sala de Literatura

Infantil da Biblioteca Comunitária da UFSCar, um espaço bem amplo, arejado, com muita luminosidade e apropriado para o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Cada encontro, com a duração de duas horas e meia, tem o acompanhamento da professora responsável pela classe, que é envolvida nas atividades propostas.

## OBJETIVOS

Após reunião com uma equipe da escola para o levantamento das necessidades, expectativas e temáticas do currículo escolar para este ano letivo, foram traçados os objetivos: (1) Incitar os alunos a adentrarem no universo dos livros, da leitura e da literatura para participar objetivamente deles, com autonomia e criticidade. (2) Trabalhar, mesmo que indiretamente, a formação do professor leitor, mediador e agente de leitura. (3) Incentivar pesquisas de leitura. (4) Sensibilizar para a prática da leitura de textos poéticos. (5) Conhecer e valorizar a diversidade étnica cultural da população nacional. (6) Suscitar experiências de compartilhamento de leituras em família. (7) Favorecer a aquisição do hábito da leitura e da escrita.

## METODOLOGIA

Após agendamento de oito encontros durante o ano de 2013, atendendo cada uma das classes separadamente, promoveu-se a capacitação, na metodologia a ser utilizada, de três licenciandos da UFSCar que participam do projeto como mediadores e facilitadores no(do) processo de incentivo à leitura.

Para atingir os objetivos propostos utiliza-se as seguintes estratégias: (1) Vivências de leituras de textos literários em prosa e em verso criteriosamente selecionados pela equipe do projeto para a faixa etária atendida (9 a 11 anos). (2) Vivências de leituras autônomas, selecionadas pelos próprios alunos. (3) Experimentação de práticas leitora de textos literários, de imagens fotográficas e



recortadas de jornais e revistas e de exposições artístico-culturais. (4) Registro oral e escrito das experiências de leitura vivenciadas. (5) Confeção da carteirinha de usuário da BCo para cada aluno atendido no projeto, com ampliação do prazo de devolução dos livros retirados. (6) Compartilhamento de leituras com familiares e relatos dessa prática nos encontros. (7) Desenvolvimento de trabalhos sobre a cultura japonesa e produção de haikai, bem como da cultura indígena e africana, trabalhando poemas de autores indígenas e africanos. (9) Promover encontros de alunos da UFSCar indígenas e africanos com os alunos atendidos pelo projeto. (10) Realização do Programa Compartilhando a Poesia Viva na Escola pela Rádio Escolar.

A equipe do projeto prepara os encontros estabelecendo atividades, materiais, tempo e espaço que são utilizados para trabalhar a leitura de forma prazerosa, expressiva e reflexiva utilizando três recursos básicos: a música das palavras (sonoridade e ritmo), a visualidade (as imagens que as palavras sugerem na mente do leitor) e o jogo com o significado (a pluralidade de significados que as palavras podem conter). As atividades consistem em dramatização e musicalização de poemas; expressão corporal e artística retratando o que o texto poético suscita, por meio de movimentos corporais, de desenhos, da pintura e da escrita, criando poemas, em suas diversas formas: acróstico, haikai, poesia concreta e versos livres.

#### RESULTADOS PARCIAIS

Estamos obtendo resultados positivos em relação ao interesse pela leitura, pois esses alunos estão retirando livros da BCo e compartilhando as leituras com muito entusiasmo, além de produzirem textos que serão apresentados no Programa da Rádio Escolar durante o segundo semestre deste ano. Alunos, que embora no ambiente escolar apresentam menor interesse pelos estudos e pela leitura, segundo a escola, estão alcançando no projeto, as expectativas de realizarem, com interesse e dedicação, as atividades propostas. Outras avaliações serão realizadas durante e ao final do processo.

#### CONCLUSÕES

O texto poético devido a sua musicalidade, às figuras de linguagem, por carregar em si o lúdico, o jogo, o ritmo, seduz em especial o leitor iniciante.

O pedagogo uruguaio Sosa (1985, p. 182) diz que:

... a criança tem uma alma poética. E é essencialmente criadora. Assim, as palavras do poeta, as que procuram chegar até ela pelos caminhos mais naturais, mesmo sendo os mais profundos em sua síntese, não importa, nunca serão melhor recebidas em lugar algum do que em sua alma, por ser mais nova, mais virgem...

A poesia deve estar presente em diversos espaços, mas a sala de aula é um espaço privilegiado para se apresentar a poesia às crianças, para se fazer inúmeras descobertas, com alegria, e se fazer das descobertas algo encantador.

Imaginemos agora a escola cheia de vida, onde meninos e meninas fizessem da poesia lições de vida e da vida na escola: uma poesia. Onde pudéssemos pensar uma prática pedagógica aberta para o ato criador — aberta para a arte de sentir... repleta da "arte de ser feliz" de Cecília Meireles. (Parmigiani, 1996, p. 13).

**Palavras-chave:** Educação. Leitura. Poesia



# Escuta essa: música como linguagem na educação de bebês numa creche municipal

Autor: Ruy Braz  
e-mail: ruyotiba@yahoo.com.br

Somente nós educadores que trabalhamos com educação infantil sabemos de fato, na prática, a vantagem de utilizar as mais variadas linguagens nas práticas educativas. Não precisamos nos restringir às linguagens oral e escrita (e outras raras exceções), mas sim podemos, ou melhor, devemos nos ocupar em expressar o mundo nas mais diversas manifestações: em sons, cores, toques, cheiros, gostos, texturas, luminosidades, temperaturas e todas as misturas destas e muitas mais. O educador infantil tem a sorte (e o fardo) de lidar com linguagens outras: musicais, cênicas, audiovisuais, e tantas outras quanto se aperceber e quiser proporcionar a suas crianças.

Durante seis meses do ano de 2012, registrei meu trabalho na sala onde atuava como agente de educação infantil. Esses registros foram realizados na forma de narrativas e revelam a multiplicidade de sentidos que recolhemos das crianças pequenas e dos bebês quando oferecemos nossas tentativas diversas de interpretar o mundo e quando queremos ver suas tentativas de se expressar.

Neste trabalho, entretanto, pretendo mostrar mais detidamente as narrativas sobre uma linguagem já muito trabalhada no cotidiano das creches, mas raramente com a atenção que ora exponho: pretendo expor aquelas narrativas que recolhi sobre a musicalização dos bebês.

A musicalização é o processo de assimilação gradual de conceitos da linguagem musical. Ainda que sem a menção nominal dessas palavras para os bebês, conceitos como pulsação, ritmo, tonalidade, andamento, volume, entre outros, foram trabalhados em atividades programadas de meia hora por semana durante o ano inteiro. Muitas vezes, estas atividades foram registradas em vídeo. A partir dos vídeos e das experiências semanais, foram montadas algumas narrativas que descrevem como as crianças e os bebês vivenciavam o trabalho com esta linguagem.

Nem tanto com o rigor de um músico, nem tanto com a desatenção das canções cantadas sistematicamente, a música fez parte da nossa história coletiva naquele ano. As narrativas foram uma forma rica em significados, mas ainda limitada, de mostrar parte das emoções que vivemos e das conexões de sentidos que criamos no grupo.

Àqueles que não conseguem imaginar como é possível um trabalho com os conceitos da linguagem musical para a faixa etária menor de dois anos, só posso falar de resultados e do processo. Os resultados (que para mim são menos importantes) são crianças muito pequenas que batem seu corpo e vários objetos a sua volta no ritmo de canções que compartilhamos ao longo dos meses; que cantarolam melodias completas, com nuances tonais interpretativas, mesmo sem saberem falar de fato; que exibem domínio de coreografias (pois uma linguagem quase nunca vem sozinha) das canções, com detalhes nos pés, nas mãos, nos troncos e até nos pequenos rostos.

Sobre o processo falo com mais entusiasmo, pois é muito divertido ver a alegria deles ao tentar dançar, ao avistar um instrumento diferente, ao segurar um instrumento e perceber seu som, ao tentar fazer como nós adultos uma batida de palma ou de pé no chão. Trabalhamos (ou brincamos) com percussão corporal, com canções tradicionais tocadas em alguns instrumentos diferentes, com canções coreografadas (ou brincadeiras musicais); mostramos os sons de (e brincamos com) diferentes instrumentos



musicais, alguns “normais”, outros miniaturizados, outros produzidos por nós mesmos; ouvimos (e brincamos de dançar) diferentes ritmos em gravações de diversos artistas.

Trabalhar com linguagem musical com olhos voltados para isso é aumentar as possibilidades de compreensão do mundo de cada um de nós. Com os bebês e com as crianças pequenas, é fornecer um instrumento adicional de entendimento e de expressão no mundo, em vozes que muitas vezes não passam pela oralidade, pelo pensamento racional ou pelo enquadramento em locais de expressão específicos.

Eu via a música que eles faziam e ouvia algumas coisas que só poderiam ser ditas daquele jeito.



# Narrativa e dramatização nos entrelugares da Educação Infantil

Autor: Tania Cristina Alves dos Santos  
e-mail: taniaalves27@hotmail.com

Nesta pesquisa, busco discutir quais as contribuições que a arte, por meio das narrativas e dramatizações, pode trazer para as crianças de 03 a 06 anos. Tomando como base algumas práticas registradas e documentadas no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da rede municipal de Campinas, desenvolvidas por mim e por outra professora, as quais envolvem histórias contadas pelas crianças, busco demonstrar sua capacidade de representação e criação a partir de vivências que transitam entre os movimentos corporais e a contação de histórias. Esta pesquisa é pautada na concepção histórico-cultural abordada por Vygotsky (1991) que apresenta a criança como sendo um ser social, inserida em uma cultura que se constitui nas relações de alteridade. Um outro aporte teórico é o referencial da Pedagogia da Infância que, conforme Prado (1998) e Gobbi (1997), apresenta as crianças como protagonistas, donas da cena e portadoras de vozes e ouvidos, vistas como aquelas que produzem história e constroem cultura, sendo necessário assegurar seus direitos de serem crianças. Para sustentar as definições de narrativa, dramatização, dialogo com Santos (2002), Slade (1978), Koudela (1992) e Machado (2004). As análises feitas a partir de algumas vivências apontam para a necessidade de um investimento maior no trabalho com a arte nas instituições de Educação Infantil. Também apontam para a importância das práticas que envolvem a arte no desenvolvimento da capacidade imaginária e criativa das crianças e sua expressão.

**Palavras-chave:** Dramatização; Narrativas; Educação Infantil



# Cinema na escola: singularidade como linha de fuga

Autor: Tatiane Chagas Lemos  
e-mail: tattilemos@yahoo.com.br

Co-autores: Suellaine Salvatti, Valdecir de Andrade Amorim

No atual cenário educacional, frequentemente, há debates, reformulações, grupos de estudos e trabalhos a cerca do currículo e das estruturas curriculares ossificadas. Não podemos esquecer que justamente por ser uma estrutura criada no bojo da sociedade disciplinar teorizada por Foucault, seria inevitável que com as mudanças societárias o currículo não passasse também por profundas transformações. Porém muitas das quais não passam de procedimentos paliativos não intervindo significativamente no planejamento dos objetivos, na seleção dos conteúdos e no modo como são avaliados os mesmos, que é justamente onde se identifica as formas de controle. Nesse sentido mantêm-se o controle fiscalizando, examinando, conferindo, comparando, ou seja, o que mudou foi a forma de vigilância.

Portanto é primordial examinar como a escola esta instituindo novos processos de subjetivação. Investigar os pormenores que ocorrem no cotidiano escolar. Diante disto é imprescindível entender o vínculo entre currículo e política. Em meio às transformações que ocorrem no âmbito mundial proveniente da globalização, faz-se necessário pensar as novas formas de poder, ou seja, as relações políticas nesse processo de hibridização do currículo, pois a escola reconfigura com novos conceitos, porém ainda opera com valores anteriores. A hibridização precisa ser pensada/acompanhada analisando o processo político. Recorrendo ao conceito de política de Laclau da política como processo de natureza discursiva que descentra os processos políticos do social. Tais processos são incompletos e não seguem uma lógica inerente, se dá num contexto singular de possibilidades abertas é móvel. Não significando, porém, de acordo com Laclau uma ausência total de estruturas e sim a não absolutização de uma estrutura, a necessitando para isto de constantes decisões. Nesse estudo a prática, o cotidiano é percebido como o campo da produção curricular, porque é nele que ocorre a relação indecibilidade e decisão.

É no dia-a-dia da sala de aula que acontecem as articulações dos dispersos sentidos que políticas curriculares (impostas verticalmente) e demandas diárias singulares, num constante embate, por isso a necessidade dessa provisoriidade da relação hegemônica, a de se pensar que o trabalho na escola exige flexibilidade e assumir o currículo como produção discursiva. Dentro desta análise, optamos por pensar o currículo como o entrelugar (Bhabba) da educação, levando ao questionamento de como o currículo se constitui em um espaço de negociação.

O papel de professor frente essa perspectiva do currículo discursivo requer tomada de decisões constantes e necessariamente negociadas pelos diferentes sujeitos do processo de ensino. Isto é articular as diferentes condições, os diferentes grupos, as diferentes singularidades em prol de uma "demanda" comum, consolidando um discurso hegemônico desde que provisório.

Todo esse percurso teórico tem como objetivo a apreciação do Projeto Cinema na Escola consiste num experimento realizado na Escola Municipal Sergipe, no Município de Duque de Caxias, da qual participam, inicialmente, 32 alunos da turma 501. O referido projeto, teve início em fevereiro de 2011, com a exibição de filmes infantis alternativos, em sala de aula, a fim de instigar o debate e de proporcionar uma outra alternativa de exibição fora do padrão comercial, baseados na filosofia de Walter Benjamin, que consiste em estimular o pensar através das imagens. Este primeiro contato das crianças com o processo de criação cinematográfico, sugeriu as mesmas, pensar sobre os filmes exibidos, reinventando-os, tal exercício nos emite a hipótese da leitura de criação ao



qual Bergala propõe recriar a criação cinematográfica. Como o amadurecimento da ideia previa a criação de um curta-metragem com as crianças, pois acreditamos que se aprende cinema fazendo-o, surgiu o primeiro curta-metragem intitulado “Sergipe na Lua”, escolhido pelos alunos. Apesar de simples, o título remete à ideia de uma nova compreensão mais criativa da escola. Vale ressaltar que a elaboração do curta foi realizada na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense por considerarmos importante a articulação Escola/universidade/comunidade, bem como a apropriação, por parte dos moradores do entorno desses espaços, em favor de seus próprios interesses. O curta-metragem, produzido pelos alunos da Escola Municipal Sergipe, contou com o apoio do Grupo de Estudos do LABORAV, porém, todas as etapas, foram realizadas pelos próprios alunos seja na pré-produção, na filmagem, na edição e na exibição, apostando no cinema como um fim em si, sem propor regras ou moldes. A produção na prática é um espaço fundamental em que as crianças têm a possibilidade de explorar e construir novos valores, novas subjetividades. Os quinze minutos, que é o tempo de duração dessa primeira produção, foram exibidos na IPTV Kaxinawá, no dia 18 de abril e constituiu a passagem ao ato o aprender fazendo, a concretização do processo de criação dos alunos. Este trabalho, entende o cinema como uma outra forma de aprender, uma experiência criativa, singular e, necessariamente, compartilhada. Pensando no cinema como experiência estética, fora dos ideais padronizados, o que permite ampliar os desejos infantis e criar novas possibilidades, de forma que os alunos percebam um outro sentido antes despercebido, se comportando de maneira diferente e provocando reações diferentes. Enfim, se busca a sensibilidade (educação estética), muda-se a escola. “ O cinema ganha, assim, um potencial incalculável que nos anima a pensar a educação como experiência.” ( FRESQUET, p.13)

Pensar um devir singular na educação é considerar as subjetividades em tais dinâmicas. Desse modo, uma IPTV pensada para projetos socioeducativos/culturais deve ir além da estrutura organizacional e da técnica, articulando Universidade /escolas locais e comunidade, na mais ampla inclusão destas subjetividades. Cada um com a sua singularidade e com desejos e interesses diferentes. Respeitar esta complexa configuração social que é a Escola, atravessada por entre as estruturas curriculares/ programáticas do ensino sistematizado, sobretudo as públicas, se faz por movimentos que agenciem as potencialidades criativas/produativas/comunicativas



# A arte e a alegria como possibilidade em agrupamentos multietários

Autor: Vilma de Lourdes Campos  
e-mail: vilmalou@gmail.com

Meu relato trata especificamente do trabalho que realizei junto com as crianças do agrupamento 3 do ano 2012, numa EMEI Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Campinas. O Projeto Pedagógico da nossa escola tem como eixo o meio ambiente. Início o trabalho com as crianças, após familiarizarem-se com os espaços internos da escola e depois nas ruas do entorno o que inclui as margens do Rio Atibaia. Nesses passeios, exploramos os sentidos e as coisas, formas, cores, sons cheiros. As crianças são convidadas a um olhar mais atento as belezas e as agressões do ambiente, obviamente que este convite nem sempre é aceito, pois diversos olhos, bocas e mentes estão soltos e prontos a saborear o imensurável número de coisas que se nos apresentam.

E daí que vai surgir o projeto ou projetos, destes olhares e das descobertas ou dúvidas daí advindas, uma vez que de acordo com Barbosa (2008:31) “Um Projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

Na sala, quadra ou parque as crianças passam a explicitar em suas falas, gestos, brincadeiras e ainda em diálogos propostos na roda, o que realmente lhes interessou. Ocorreu então que na turma de 2012, mesmo querendo falar da mata ciliar e dos bichos do rio, falamos em tubarões, girafas, e insetos e partimos então para a aventura prazerosa de conhecer estes animais, e construí-los juntos tridimensionalmente, em etapas diversas que envolvem todos, mas dentro de seu tempo e de seu interesse. O interesse de um grupo de crianças sobre animais marinhos surgiu de um passeio as margens do Rio Atibaia, a partir daí cada dia traziam uma nova questão ou objeto com esse motivo, outro grupo, queria saber especialmente sobre tubarões.

Isso nos motivou a construir com caixas velhas de papelões um enorme tubarão. Neste processo, os diferentes grupos da turma puderam experimentar diferentes meios de conhecer os animais marinhos. Do tubarão, saltaram para a girafa, agora atendendo outra turminha. Todos participaram usando a livre expressão e ainda diferentes técnicas de desenho, pintura, danças, cantos, rimas. Quando começamos a fazer o tubarão e depois a girafa, foi um movimento de grande euforia, notávamos que ir pra escola era um compromisso com a alegria, as mães relatavam que as crianças diziam não poder faltar, pois tinham que fazer os dentes do tubarão, tinham que pintar as pernas, o rabo da girafa. As crianças tomavam as mães pelas mãos e as conduziam até a sala para que elas vissem seu grande e importante trabalho. Alguns traziam livros, poesias, imagens, recortes relacionados ao projeto e esse material era um material de leitura e de conhecimento, por isso defendendo que esta abordagem é adequada e produz saberes, que contemplam a criança que segue uma trajetória que não antecipa fracassos, nem se fixa em preparar a criança para o primeiro ano.

Trabalhando com Agrupamentos de crianças de 03 a 05 anos de idade desde o ano de 2005, busquei desenvolver um trabalho orientado por Projetos Pedagógicos construídos com as crianças, para que cada criança e todas as crianças sintam-se e vejam-se no processo. Em agrupamentos multietários, onde a diversidade é ainda mais marcante, é imperativo buscar com eles e para eles informações e respostas que contemplem as suas e as nossas indagações e questionamentos. As questões trazidas pelas crianças são às primeiras impressões engraçadas, mas quando vamos respondê-las acabamos percebendo nossas próprias



dificuldades de entendimento e o modo superficial como pensamos e conhecemos a vida, os seres e as coisas. Num grupo tão diverso encontramos aquela criança que busca embaixo da mesa seus meios de interagir, divertir-se, imaginar e ver o mundo.

Os mais velhos querem registrar nas paredes, lousas, no corpo, nos papéis suas formas de ver, pensar e representar o que vêem, sentem e pensam. Mas em sua totalidade, querem falar, perguntar, pedir, fantasiar e brincar. Por isso acredito que um projeto para crianças de educação infantil, especialmente em grupos multietários deve buscar a multiplicidade de linguagens e fazer em toda busca e constatação um caminho que atenda este universo/multiverso dos pequenos.

Penso que a organização das turmas, em diferentes faixas etárias acaba contribuindo muito para os diferentes processos e interesses, tornando muito interessante e instigante a convivência e o mútuo aprendizado que os pequenos experimentam entre si, uma vez que não há desenvolvimento único, nem mesmo em crianças de idade igual.

Assim, são amplas as possibilidades de interação e aprendizagens entre as crianças que se educam e se completam em seus diferentes jeitos de ser, compreender e agir com o meio, num projeto diversificado, mas articulado. Se uma criança se interessa em escrever, ou saber o que diz um determinado texto, ela poderá obter a informação, ela terá acesso a lápis, livros e outros portadores de texto que a estimulem.

Poderá também fazer letras com massinha, escrever na areia do parque, em azulejos com canetões, em papéis e materias de diferentes texturas, com tinta, com grãos, com gravetos, mas nunca será obrigada a grafar e copiar mecanicamente palavras que não tenham sentido, significado para ela e seu mundo, Tisuko Morchda afirma:

Se o letramento é também, uma prática social de uso da escrita é fundamental a definição de projetos pedagógicos de inclusão do brincar na educação infantil. Em ambientes sem pressão, as crianças definem seus interesses e buscam objetos de conhecimento, e tais experiências transformam-se em atos de significação. Em síntese, o caminho para a emergência do letramento requer experiências que subsidiem o fazer, que criem as condições para o falar, para a expressão gráfica e simbólica. Tal caminho só pode ser construído por atos de significação. (2007:70)

O trabalho com arte explorando, um grande número de materias e é que proporcionou um projeto com todos, para todos, com várias frentes de interesse e possibilidades de crescer e aprender, sem insistir em passar conteúdos. Mas dando voz e ouvido as crianças.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento, Arte, Linguagem.





# EIXO 2

## LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

O conhecimento produzido na formação humana em alfabetização e linguagem; partindo do princípio que a leitura do mundo e da palavra é um processo contínuo que se dá no decorrer das relações estabelecidas em diferentes espaços educativos.



# A Construção do Ser Humano Mediada pela Linguagem: A Alteridade e a Dialogicidade

Autor: Alda Mendes Baffa  
e-mail: aldambaffa@osite.com.br

Uma eminente característica humana é a linguagem. O único animal que se expressa através de palavras é o homem, sendo a língua um sistema vivo em constante transformação. Assim como a língua está em constante transformação, o sujeito-homem vai se constituindo, através da linguagem, da interação com outros seres humanos, pelo dialogismo, nos encontros com outros seres humanos, pela alteridade onde o ser se reflete no outro, refrata-se, dependendo da visão de mundo do outro que me vê como só ele pode me ver por inteiro. A pesquisa que está em andamento na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), onde cursamos o Doutorado na linha de pesquisa de formação de professores, tem por objetivo conhecer que ideias os professores do curso de Pedagogia, que formam professores para educação infantil, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, têm dos seus alunos futuros professores, isto é, como concebem a alteridade, o dialogismo, o excedente de visão e a contrapalavra dos seus alunos na construção desses sujeitos futuros professores. Os professores precisam conhecer quem é esse sujeito que eles estão formando, tendo como fundo uma teoria da Educação que instaura a construção do sujeito mediada pela linguagem. Cada um de nós é um feixe de relações, e é na interação verbal que, quando há comunicação, há um enriquecimento mútuo. Será que quando os professores formadores veem seus alunos os veem como um nó de relações, no âmbito em que eles vivem — família, escola, sociedade? Nós influenciemos nossos alunos e eles nos influenciam. “Somos um feixe de muitos”. O professor entabula com seus alunos um grande diálogo, onde, polifonicamente, se ouvem as diferentes vozes (alunos e professores) em pé de igualdade, numa relação sem hierarquia? A sala de aula deve tornar-se uma grande pluralidade de vozes. Não há lugar para o absoluto, mas devemos encontrar uma multiplicidade de pontos de vista. Os professores precisam colocar-se à escuta dos seus alunos e precaver-se para não reduzi-los a objetos e ignorar-lhes a característica principal, a saber, a fala. Interessa-nos pesquisar como as palavras dos professores chegam aos alunos (com amorosidade?) e os ligam ao mundo. Segundo Bakhtin, “não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2001, p. 413). Bakhtin enfatizou o dialogismo que se caracteriza como a “inscrição do discurso do outro no discurso do enunciador” (BARROS, 1994). Isso quer dizer que as palavras de um falante estão sempre perpassadas pelas palavras do outro; que, para constituir seu discurso, um enunciador necessariamente o elabora a partir de outros discursos. Bakhtin não estava falando da troca de palavras entre interlocutores, mas de uma dialogicidade interna do discurso. Como diz Pessoa (PESSOA, 1999, p. 18), “a dialogização interna da palavra é sempre perpassada pela palavra do outro”. Portanto, também a voz do professor deve ser perpassada pela palavra do aluno e vice-versa. É exatamente nesse sentido que analisamos as vozes dos professores formadores de professores, quando estes vão falar sobre suas histórias de vida pessoal e atividade profissional, tendo como referência para análise as categorias de pensamento bakhtiniano de alteridade e dialogismo. São indagações que passamos agora a investigar, tendo como orientação teórica, como já dissemos, as ideias de Mikhail Bakhtin.



# Acompanhamento pedagógico específico para o programa mais educação: dialogando com as diretrizes curriculares do município de Campinas

Autor: Ana Paula Prado de Oliveira  
e-mail: giannoniprado@ig.com.br

Este trabalho apresenta a coordenação pedagógica realizada nas oficinas do Programa Mais Educação, com a coparticipação do corpo docente dos ciclos I e II, que tem como objetivo contribuir na formação de educandos criativos, capazes de refletir, descobrir, respeitar o diferente, de analisar situações e buscar soluções para seus conflitos. Analisando as dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, e também a necessidade de desenvolver uma Educação voltada para a autonomia, para a ética, para a valorização da diversidade e pluralidade cultural, é que o projeto foi elaborado. Para se desenvolver este projeto, nas condições aqui descritas, foi necessário criar um acompanhamento pedagógico específico para a coordenação e interface com os objetivos do projeto político pedagógico da unidade escolar, dando apoio aos docentes e gestores da escola, assim como, fortalecendo os vínculos com a comunidade local. Em parceria com o Programa Mais Educação, este projeto é realizado com o auxílio de professores-voluntários, que orientados pelo uso das novas Diretrizes Curriculares da rede de educação do município de Campinas, agregam um apoio pedagógico extra, e fazem com que as “oficinas de encontros” tornem-se espaços significativos de aprendizagem, experimentação, realização, criatividade, convivência e respeito. Assim, criando momentos de compartilhar e adquirir experiências, onde o educando poderá se relacionar em diferentes situações e caminhar com a comunidade e, assim, exercer sua cidadania de forma plena. O Programa oferece atividades educativas que visam melhorar o ambiente escolar e possibilitar aos alunos infraestrutura e acesso a diferentes contextos sociais, culturais e educativos. Há grupos de atividades optativos que correspondem ao esporte e lazer, arte e cultura, área digital e aulas de reforço de língua portuguesa e matemática que complementam o aprendizado dos alunos que tem maior defasagem escolar. O trabalho dirigido para a aprendizagem do aluno em relação ao ano/série em que ele se encontra tem base teórica e prática totalmente pedagógica, com o intuito de oferecer atividades de ensino mais individualizada, focada nos conteúdos que formam a base de uma aprendizagem qualitativa. A base das atividades voltadas para as aulas de apoio pedagógico extra, desenvolvidas no Programa Mais Educação, não tem como objetivo enclausurar os alunos com conteúdos que eles deveriam consolidar, mas sim, explorar diferenciadamente elementos necessários do plano escolar. Resgatar todas as etapas que não foram plenamente desenvolvidas. Retomar a base da aprendizagem sem coibição para que o aluno consiga compreender os significados, os caminhos percorridos para se chegar a determinado resultado, desenvolvendo habilidades como interpretação, resolução e reflexão crítica sobre os desafios que encontrar no âmbito escolar e social. As atividades realizadas pelos professores são dirigidas para suprir o déficit da alfabetização, o conhecimento da leitura e escrita, apresentação e produção de diferentes tipos de textos, desenvolvimento das habilidades de interpretação, criatividade, raciocínio lógico e reflexão. Na avaliação deste projeto, destacamos o desenvolvimento e o despertar no aluno o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e do raciocínio lógico, baseado na formação de atitudes, valores e habilidades, para criação e fortalecimento de vínculos com seus professores, familiares e amigos, especialmente no respeito e no diálogo referente às regras e normas construídas pela escola e sua comunidade.

**Palavras-chave:** Programa Mais Educação; Diretrizes Curriculares; aprendizagem



# Mediação pedagógica em aulas de alfabetização: parceria entre escola e universidade

Autor: Andréia Osti  
e-mail: aosti@rc.unesp.br

O presente trabalho descreve as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão intitulado “Formação de professores para o atendimento educacional especializado à alunos com dificuldades de aprendizagem”, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O projeto tem como principal objetivo a inserção de estudantes da licenciatura do curso de Pedagogia em escolas públicas. Para a realização do mesmo foi firmada uma parceria entre a coordenadora do projeto e uma escola pública municipal da cidade de Rio Claro, SP, por meio da Secretaria de Educação. Participam atualmente do projeto dez alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo uma bolsista e nove voluntárias, que atendem aproximadamente trinta alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização. A metodologia de trabalho consiste na inserção dos graduandos na escola, uma vez por semana, com duração de duas horas. As alunas participantes do projeto atuam da seguinte maneira: num primeiro momento é realizado um levantamento, junto com coordenação da escola, das crianças que não estão alfabetizadas ou que apresentam muitas dificuldades na escrita e na leitura. Após esse levantamento, são montados grupos de alunos, de acordo com sua dificuldade específica e de acordo com sua idade e série escolar. A partir dessa definição cada aluna do curso de Pedagogia fica responsável pelo atendimento a um grupo de alunos. Cada aluna atende de cinco a oito alunos. São preparadas aulas para o grupo de alunos atendidos, visando intervir junto as suas dificuldades específicas, focando de forma sistematizada e planejada quais são os conteúdos e atividades que precisam ser desenvolvidas para auxiliar no processo de alfabetização das crianças. Durante as aulas são desenvolvidas atividades voltadas para a alfabetização, leitura e produção de textos. A atuação das alunas de Pedagogia consiste em pesquisar atividades, analisar e verificar o progresso dos alunos dando feedback para a escola. O atendimento é realizado na própria escola, em uma sala de aula que foi disponibilizada pela coordenação e direção para o desenvolvimento deste projeto. Nessa sala há disponibilidade do uso de diferentes atividades e recursos, tais como o uso de livros, jogos, atividades apoiadas no uso de brincadeiras, canções, dentre outras. O projeto é desenvolvido com a orientação de uma professora do Departamento de Educação (UNESP, Rio Claro) e conta com a colaboração da Secretaria da Educação, da direção e coordenação da escola parceira bem como com os professores dos alunos que são atendidos. Além das atividades desenvolvidas na escola, as alunas participam de reuniões quinzenais com a orientadora do projeto para analisar individualmente cada um dos alunos atendidos, refletir sobre seu processo de aprendizagem e definir estratégias e formas para que a intervenção seja o mais pontual possível. Adota-se como referencial a teoria Sócio-Histórica uma vez que a interação é fundamental para a aprendizagem e considerando que esta depende tanto dos conceitos adquiridos por meio do ensino formal quanto da mediação consciente e deliberada. Acredita-se que esse projeto possibilita às alunas da graduação em Pedagogia ter contato com a realidade da sala de aula, conhecer e acompanhar o processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental, o que contribui sobremaneira para sua formação enquanto docente e para que tenha uma visão mais ampla de possíveis estratégias de intervenção no cotidiano da sala de aula. O projeto propõe criar e divulgar estratégias diferenciadas de ensino que visem maximizar o desenvolvimento das crianças, com a finalidade de amenizar as dificuldades em sua alfabetização, contribuir para o sucesso acadêmico de alunos que fracassam na escola e possibilitar parceria entre escola e universidade. Assumindo que tanto escola quanto a universidade devem contribuir para a melhoria da qualidade da educação busca-se oferecer apoio pedagógico para



os alunos do ensino fundamental e para os professores, visando a construção de estratégias coletivas - entre escola, comunidade e universidade - com vistas a oferecer condições para que o conhecimento seja construído e as dificuldades - do aluno em se alfabetizar, e do professor em lidar com a situação do fracasso escolar - sejam superadas.

**Palavras-chave:** Alfabetização, ensino fundamental, extensão universitária.

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO



# Lateralidade e alfabetização: relato de uma atividade discente

Autor: Bianca Stella Squaris de Carvalho  
e-mail: biancasquaris@gmail.com

Co-autores: Tatiana Andrade Fernandes

O presente resumo consiste no relato de um trabalho desenvolvido dentro do programa PIBID-2011 intitulado “Escola e Universidade Pensando a Formação Docente Interdisciplinar: Investigação, Reflexão e Ação”. Foi realizada uma atividade em uma classe do primeiro ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dante Egrégio da cidade Rio Claro no mês de abril de 2013, tendo a participação professora da classe, Betsamar e das alunas de iniciação à docência Bianca, do curso de Geografia e Tatiana, do curso de Pedagogia, além da supervisão de suas respectivas orientadoras, as professoras Maria Antonia Ramos de Azevedo e Andréia Osti. A atividade consistiu em oferecer aos estudantes, o primeiro contato com conceitos de Cartografia, como a compreensão da bidimensionalidade dos mapas e a lateralidade, utilizadas nesta linguagem representativa da Geografia, a percepção do sentido de coletividade entre os estudantes e o incentivo ao contato com a leitura, intenção já muito clara da professora da classe.

O início do projeto ocorreu com a professora da sala, introduzindo através da leitura do livro infantil “Os Dez Amigos”, de Ziraldo, a nomenclatura dos dedos, tanto a popular (mindinho, seu-vizinho, pai de todos, fura bolo, mata piolho), quanto à nomenclatura formal (mínimo, anular, médio, indicador e polegar). Depois disso, em outro dia, a aluna da Geografia, auxiliada pela aluna da Pedagogia, iniciou a segunda parte da atividade com uma conversa junto à classe a respeito da funcionalidade cotidiana dos conceitos da lateralidade (direita, esquerda, cima, baixo, frente e trás). A fala espontânea das crianças possibilitou compreender como elas realizam essa relação, lembrando situações onde já observaram a utilização dos termos. Após o diálogo com os alunos, introduziu-se o conceito de direita e esquerda utilizando suas mãos. Em seus cadernos de Artes, mapearam/desenharam a mão direita e a mão esquerda com a ajuda de seus colegas. Para diferenciar a cor das mãos, a aluna bolsista buscou eleger a cor através do voto, para que os alunos pudessem também compreender que vivem em coletividade e que tal vivência exige respeito ao outro e suas vontades. Também se aplicou os conceitos mapeando os pés, os quais foram desenhados e pintados igualmente como as mãos. Com isso, perceberam a representação bidimensional de seus membros. A brincadeira “Seu Mestre Mandou” foi utilizada para que as crianças utilizassem os conceitos aprendidos de forma espontânea. Num terceiro momento, foi lido pela segunda vez, o livro infantil “Os Dez Amigos”, de Ziraldo, no entanto, a estudante de Geografia precisou representar as mãos que apareciam no livro, com a finalidade de que as crianças não confundissem as suas mãos com as do livro, pois trocariam os lados. A aluna bolsista da Pedagogia trabalhou com o livro “Dedo Mindinho”, de Ana Maria Machado, que também retomava a nomenclatura dos dedos, através da Parlenda “Cadê o Toucinho que Estava Aqui” e abordava a questão da mentira, que possibilitou uma rica discussão entre o grupo. Encerrando as atividades, as alunas bolsistas organizaram a brincadeira “Passa a Bola”, em que os alunos dividiram-se em dois grupos e seguiram os comandos dados, que envolviam os conceitos de lateralidade trabalhados. Esse momento foi muito interessante, pois com o estímulo trazido pela recreação, os times se organizaram ao ponto de todos saberem do que estávamos falando.



As alunas bolsistas se preocuparam em trabalhar os conceitos de lateralidade integrando-os aos recursos utilizados pela professora, como livro infantil, desenhos, diálogo e recreação. Buscaram também não trabalhá-los desintegrando-os dos assuntos que surgiam na medida em que o trabalho se desenvolvia, como a oportunidade da conversa sobre o voto, o trabalho em dupla e a mentira. Os resultados que as bolsistas puderam perceber através das falas dos educandos é que alguns já possuíam tais conceitos, entretanto, ainda não sabiam como utilizá-los. Perceberam que, como os estudantes estavam no processo de alfabetização, suas falas permitiram apreender associações com a escrita durante as atividades, como por exemplo, “Direita, D de Davi, meu nome!” e “Esquerda, E de Erick!”. Observaram também, com relação aos alunos com mais dificuldades, que a possibilidade de variação de recursos e suas dinâmicas, trouxeram maior aporte a suas interações com o conhecimento. Contudo, a reflexão e a interação com as atividades realizadas possibilitaram aos alunos maior consciência do espaço vivido, através do reconhecimento de seu corpo e sua interação a partir dele.

**Palavras-chave:** Pibid, Cartografia, Alfabetização.

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO



# Narrativas de Histórias – Memórias, Sentidos, Saberes e Sabores

Autor: Carmem Sílvia Nunes de Azevedo Pessoa  
e-mail: carmem130@terra.com.br

Co-autor(es): Denilce Palomo

Inspirada pelas ideias de autores como Freire, Josso, Larrosa e, tendo em vista a riqueza da diversidade e das experiências que se constituem em uma turma de alfabetização de adultos, no ano de 2010, a equipe de profissionais do Programa Brasil Alfabetizado, da cidade de Hortolândia, São Paulo, optou por tomar as histórias de vida de seus educandos e educandas como projeto de elaboração de conhecimento e de autoria, cuja produção final resultou em um livro com as histórias dos alfabetizandos. A ideia foi não somente de incentivar os processos de produção oral e aquisição de escrita, mas também servir de estímulo à valorização individual e coletiva, aos costumes e vivências, à construção de relação dialética/dialogica e a (re)significação da própria história de vida dos participantes, numa concepção emancipatória e transformadora, com consciência de si e de mundo, pois:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. Consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo, enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos histórias, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (Freire, 2000)

Iniciamos a proposta convidando os participantes a rememorar momentos que marcaram sua vida e que estivessem relacionados a alimentos: um prato preferido, a lembrança da comida preparada por um ente querido, sabores da infância... Dessa maneira, procuramos legitimar lugar, vez e voz, para que a partir das narrativas, o adulto alfabetizando revisitasse sua trajetória, através do exercício de memória, possibilitando a construção de saberes e sentidos, individuais e partilhados, que se relacionassem com seu processo de ensino e aprendizagem e com as suas histórias, tentando perceber as múltiplas dimensões destas, numa constatação de si, do outro e do mundo, tecendo novos enredos, novas histórias e novos sabores... Ou seja, nos (re) descobrimos no e com o mundo:

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa. (Larrosa, 2002)

Segundo Josso (2002), a escolha de trabalho com as histórias de vida justifica-se, pois:

A originalidade do método de investigação-formação em Histórias de vida situa-se, em primeiro lugar, na sua constante preocupação de que os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSE, 2002)

Ao compreender a importância do trabalho com as trajetórias de vida, buscamos o recorte gastronômico, porque dentre as diferentes lembranças que podemos guardar, uma das mais fortes é a da culinária e esta também conta, de certa forma, a história de cada um de nós. As memórias culinárias revelam laços e afetos, marcas de identidade. Refletem épocas, classes sociais, tipos de



sociedade, formas de viver. Há receitas e sabores que permanecem vivos nas memórias e histórias, preservando tradições, diferentes culturas, circunstâncias de vida, experiências, emoções. Para além das necessidades de sobrevivência, o alimento se mantém como item de união e partilha entre as pessoas. Dessa maneira a comida (ou a falta dela) é um caminho de acesso rápido para nossas lembranças.

Ao longo da proposta, o processo de produção delineou-se ao sabor das histórias. Vivenciamos várias etapas (cognitivas e emotivas): busca do exercício de memória; desenvolvimento da expressão oral; pesquisa e seleção de receitas; registros escritos das lembranças; rememoração de tempos saudosos, com vistas à superação e ressignificação dos episódios narrados; sonhos e emoções que se entrelaçavam no ir e vir das palavras, carregadas de sentimentos e do sonho que:

é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1997).

Respeitando-se o que foi autorizado a compartilhar pelo registro escrito, enveredamos na tessitura de caminhos entre palavras e letras, que valorizassem cada história e cada sujeito de produção. Na etapa final da proposta, foi produzido o livro “Histórias com Sabor” contemplando a produção de autoria de 72 educandos.

Para além da já sabida relevância da aquisição da leitura e escrita, através de planejamentos com atribuição de sentido e significado para o adulto alfabetizando, o refletir criticamente sobre o vivido, tornou possível o início de um processo de mudança, a partir do resgate das histórias de vida. Neste momento, percebíamos com alegria, o nascimento de um novo homem, revelando a boniteza da gente que luta e que transforma sua própria realidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização de Jovens e Adultos, Histórias de vida, Memórias



# Ler e escrever: uma experiência interdisciplinar.

Autor: Dayane Gonçalves  
e-mail: dayane.g@gmail.com

Co-autores: Tatiane Portela; Adriana Lia Friszman

As práticas pedagógicas relatadas no presente estudo foram desenvolvidas em uma escola da rede estadual de educação do município de Campinas/SP, buscando refletir sobre o ensino contextualizado, significativo e interdisciplinar da leitura e escrita.

A interdisciplinaridade, conforme é citado por alguns autores, pretende integrar os diversos saberes específicos de cada disciplina curricular. Nessa perspectiva, empreendemos um trabalho, com uma turma de alunos do 4º ano do ensino fundamental-ciclo I, que pretendia integrar os conteúdos do currículo e a Arte, com o objetivo principal de propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita e de ampliar o universo cultural dos alunos.

O trabalho desenvolvido com a turma de alunos do 4º ano buscou propiciar a alfabetização, pois através das análises da avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, constatamos a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico que despertasse interesse em aprender a ler e escrever, já que além da maioria dos alunos demonstrar pouco conhecimento do sistema de escrita, não expressavam interesse em superar a situação do fracasso escolar.

Iniciar um trabalho pedagógico que ultrapassasse as divisões das disciplinas do currículo comum e integrasse a Arte como instrumento para reflexão do mundo, foi possível a partir da metodologia do trabalho pedagógico com projetos, utilizando a Mata Atlântica como tema central.

Abordar temas envolvendo questões da Mata Atlântica, foi a alternativa, encontrada para tentar inovar os saberes que os alunos possuíam, além de conscientizar sobre a preservação e cuidado com planeta em que vivemos. Vale ressaltar que a abordagem das questões ambientais tem sido considerada de grande importância no ensino fundamental desde os PCNs. (MEC, 1997). Somam-se a esses objetivos o incremento do uso competente da leitura e da escrita para operar com os significados e a integração de conhecimentos presentes nas disciplinas curriculares.

Estimulamos os alunos a pensar na leitura e escrita, através de práticas educativas, que interagiram com diversos conhecimentos sobre o contexto da Mata Atlântica, como: os animais típicos desta região, a história de degradação ambiental desde a chegada dos portugueses ao Brasil, bem como as relações humanas estabelecidas com as florestas, discutindo as experiências e estilos de vida apresentados pelos índios. Essas discussões possibilitaram o despertar para começar a compreender e desmistificar o sistema linguístico, construindo possibilidades de interpretar a história da identidade do país em que vivemos, principalmente através de registros literários e artísticos.

Para que os objetivos do trabalho fossem atingidos, compreendemos que a aquisição do conhecimento é uma construção social, que deve possuir funções e finalidades que não se esgotem na tarefa escolar, assim a visão de que o processo de aprendizagem não se centra somente no professor, pois este não precisa ser o único responsável pela busca de informações, foi vivenciado nas práticas desenvolvidas.

O resultado do estudo realizado pelos alunos foi apresentado aos pais e familiares em um seminário organizado em sala de aula. Nesse momento do trabalho os alunos assumiram a função de ensinar o que aprenderam sobre a Mata Atlântica e utilizaram



da aprendizagem da leitura e escrita para dialogar com os conhecimentos que adquiriram.

Com as práticas desenvolvidas durante o estudo, vivenciamos com os alunos situações que expressaram o quanto as crianças são capazes de formular hipóteses, trazer informações a ser compartilhadas com a prática pedagógica em sala de aula, criar conclusões sobre o que é ensinado e ensinar suas próprias conclusões aos educadores que estão dispostos a ouvir, bem como relacionar-se com a leitura e escrita numa perspectiva mais próxima das práticas sociais.

Desenvolver em sala de aula práticas pedagógicas diferenciadas e significativas, que pretendem integrar os conteúdos do currículo comum é um desafio enfrentado por muitos educadores. Aprofundar as discussões sobre a interdisciplinaridade e problematizar as práticas educativas que procuram rever as concepções de educação presentes na escola, motivou o desenvolvimento deste trabalho.

Através das ações vivenciadas em sala de aula, percebemos que é possível compartilhar os caminhos do processo de aprendizagem com os alunos e trazer à discussão conhecimentos que despertem o interesse em aprender. A prática educativa é intensificada quando os alunos percebem as funções e finalidades das tarefas escolares e principalmente que estas não se esgotam na sala de aula e sim começam neste espaço, podendo ganhar outros horizontes no mundo que nos cerca.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Alfabetização, Arte.



# O exercício da escuta alteritária na constituição de um grupo de estudos sobre alfabetização

Autor: Heloisa Helena Dias Martins Proença  
e-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com

Co-autores: Ítala Nair Tomei Rizzo; Maria Fernanda Pereira Buciano; Maria Natalina de Oliveira Farias; Renata Frauendorf; Simone Franco; Tânia Vilarroell

Este trabalho tem por objetivo apresentar o modo professoras que buscam constituir um grupo, construindo e reconstruindo, em diálogo, saberes docentes necessários a prática pedagógica voltada para o complexo processo de alfabetização.

Em novembro de 2010, professoras recém formadas e iniciantes na carreira docente demandaram espaço e tempo de discussão sobre a prática que vivenciavam nos anos iniciais do ensino fundamental. O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – entendeu que seria necessário possibilitar encontros onde demandas referentes ao processo de alfabetização fossem destacadas em debates, estudos e reflexões entre profissionais da escola.

Esse grupo nasceu também em diálogo com o FALE da UNIRIO, organizado pelo grupo de pesquisa GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)), coordenado pela prof<sup>a</sup> Carmen Sanches. Os encontros têm como princípio fundamental a discussão do cotidiano escolar com foco nos processos de alfabetização. Ao discorrermos sobre este tema por meio do diálogo, da troca de experiências, das dúvidas colocadas para debatermos, vamos tecendo compreensões sobre os princípios que mobilizam e alimentam nossas práticas

O que diferencia o trabalho de cada uma de nós? O que se torna único e singular? É como olhamos para cada criança e para cada solicitação que nos fazem? É como organizamos a aula e planejamos a rotina? São as escolhas que fazemos e as que deixamos de lado? É tudo isso e muito mais? O que escolhemos como difícil, mas possível realizar em nossas práticas? Quais desafios compartilhamos? Como provocar o desejo de aprender em alunos e professoras? Como coletivamente podemos constituir esses desejos?

Questões como estas nos levaram a formar um grupo de estudos sobre alfabetização o GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo.

Em encontros realizados quinzenalmente reconhecemos possíveis movimentos dos saberes e conhecimentos docentes no cotidiano escolar que revelam nossas concepções e dilemas, exercício que tem se mostrado enriquecedor para a nossa prática a medida que possibilita reflexões e a construção de caminhos partilhados no âmbito de diferentes escolas e contextos de formação.

O grupo é formado por educadoras no exercício da docência com turmas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, com educação infantil, na coordenação pedagógica, na assessoria de redes públicas de ensino e que atuam no campo da arte-educação.

Parte do processo de constituição das dinâmicas dos encontros passa pelo exercício de escrita: de relatos, registros dos encontros, comentário sobre estes, assim como da escrita coletiva de textos. Este é o segundo texto que “nasce” do desafio que nos colocamos em dizer daquilo que produzimos juntas para outros educadores e educadoras. A escrita de textos e apresentação para congressos e seminários nos faz olhar com certo distanciamento para nossa trajetória e avaliá-la, propor mudanças e valorizar ações



que precisamos alimentar e estimular em nossos encontros.

Os relatos escritos são postados no blog <http://desaprenderensina.blogspot.com.br/>, criado com o objetivo de ser um suporte para nossos escritos e lugar de partilha de materiais. O uso deste instrumento não é regular e nem sempre mobiliza nossa escrita.

Percebemos que a mobilização para as reuniões de estudo, a permanência na lista de emails, mesmo distantes dos momentos presenciais e o diálogo em grupo vem da confiança que existe em um núcleo permanente de pessoas que mantém vivos os encontros do grupo. A mesma confiança que alimenta os relatos orais, a exposição de dúvidas, angústias e desejos em nossa relação com o trabalho docente.

A distância física da escola, e a parceria entre educadoras que compartilham dos mesmos sonhos, apostas e crenças em relação à educação e alfabetização promovem a criação de um tempo/espço de acolhimento e partilhas de saberes que merecem ser valorizados e explicitados.

Os encontros possibilitam assim a vontade de deixar-se transformar e afetar, resignificando o conhecimento como algo vivo e com sentido individual e coletivo.

Em nossos momentos de avaliação do trabalho do grupo, nem sempre sistematizados e registrados como “avaliação”, expressamos o desejo de conseguirmos manter um estudo mais sistemático tomando leituras e referências importantes para respondermos nossas questões.

Na produção do texto para o Congresso Diálogos sobre Diálogos, em Niterói, no ano de 2012, percebemos que a palavra ‘diálogo’ era facilmente usada por nós, com sentidos diferentes. Levantamos alguns teóricos, dentre eles o mestre Paulo Freire e o professor Wanderley Geraldi, para que por meio de seus textos, entendêssemos melhor este conceito. A escrita do texto, as discussões a partir dele geraram um novo nome para o grupo, que de Grupo de Estudos sobre Alfabetização (GRUPAL) passamos a chamá-lo de GRUPAD – Grupo de Estudos sobre Alfabetização em Diálogo.

Neste ano iniciamos nossos encontros tomando a leitura de um texto sobre alfabetização dialógica como forma de tecer possibilidades de leituras sobre nossas práticas, os relatos que fazemos delas e o conceito de diálogo. Um movimento fluido e de difícil controle, por ser o grupo coordenado colaborativamente e os encontros terem as pautas feitas e refeitas por todos nós sempre aos seus inícios e términos.

A falta de controle e previsão explícita do que acontecerá em nossas reuniões por vezes incomoda alguns integrantes, que chegam a verbalizar a inquietação com a falsa impressão de que “trabalhamos pouco”. A discussão sobre o incômodo nos ajuda a reelaborar os rumos e formas de encaminhar as discussões e leituras e novamente buscamos outros modos de ser um grupo de estudos: propomos rotinas, criamos objetivos, desafios novos...

**Palavras-chave:** diálogo; alfabetização; trabalho colaborativo.



# As interações mediadas que possibilitam o desenvolvimento da fluência leitora e suas implicações no desenvolvimento da leitura e escrita

Autor: Idelvandre Vilas Boas de S. Santos  
e-mail: idelvandre@ig.com.br

Como professora coordenadora do Ensino Fundamental I, percebi que, têm-se desenvolvendo um trabalho de leitura em voz alta realizada pelo professor, oferecendo assim o modelo leitor, com o objetivo de despertar o gosto e interesse pela leitura. Ao oferecer a linguagem escrita, lida para os alunos eles entram em contato com a linguagem que se escreve e com os diferentes gêneros textuais. Este trabalho com a leitura tem sido efetivo, mas não têm sido suficiente para desenvolver nos alunos a fluência leitora, construindo sentido e compreensão da leitura, de modo que o aluno interaja com o texto desencadeando reflexões, relacionando conhecimentos, vivências e criando um repertório para produzir textos de autoria, que tem sido a maior dificuldade dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo o professor tem um papel fundamental na mediação para a construção deste novo conhecimento, e para o desenvolvimento destas habilidades, oferecendo bons textos, bem escritos, com ilustrações de qualidade, enredo interessante e com boa qualidade de impressão, para que os alunos leiam, realizando uma intervenção pontual, possibilitando a construção de sentidos, tendo claros os objetivos do ensino e da aprendizagem, para que esta ocorra de forma contextualizada e significativa.

Esta pesquisa objetivou aprofundar a pesquisa que já vem sendo desenvolvida no curso de Pós-Graduação para Professores Coordenadores, visando investigar como o professor intervém de modo a possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora, e identificar como o aprendizado da fluência leitora pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade escritora, através da mediação do professor, possibilitando que todos os alunos aprendam de modo contextualizado e significativo. No início da pesquisa, pensou-se na hipótese inicial de que as mediações realizadas pelos professores propiciam o desenvolvimento da construção de sentidos, auxiliando o desenvolvimento da fluência leitora e a produção de texto de autoria. Pensou-se em como o trabalho com a leitura, possibilita o desenvolvimento da fluência leitora e o desenvolvimento da habilidade escritora, desse modo esta pesquisa, pode contribuir para que as mediações realizadas pelos professores propiciem o desenvolvimento da construção de sentidos, auxiliando o desenvolvimento da fluência leitora e a produção de texto de autoria, através das reflexões advindas desta mediação, possibilitando que os alunos relacionem conhecimentos e avancem significativamente.

Este trabalho apresenta a análise da pesquisa realizada em uma Escola Estadual da cidade de Campinas, no estado de São Paulo. A pesquisa foi dividida em três momentos. No primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica com a finalidade de reunir o referencial teórico que embasaria este trabalho. Dentre o material selecionado encontram-se obras de Araujo, Ferreiro, Lugli, Solé, Vigotsky, entre outros. No segundo momento foi realizada a coleta de dados da pesquisa qualitativa por meio de questionário para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observação de aula, com o objetivo de investigar como o professor intervém de modo a possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora e identificar como o aprendizado da fluência leitora pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade escritora, através da mediação do professor. No terceiro momento organizou-se os dados em tabelas que transformados em gráficos objetivou organizar e facilitar a análise dos dados obtidos a luz dos referenciais teóricos pesquisados. Para investigar a eficácia da mediação durante o processo de aprendizagem pensou-se na hipótese das mediações realizadas pelos professores propiciarem o desenvolvimento da construção de sentidos, auxiliando o desenvolvimento da fluência leitora e a produção de texto de autoria.

**Palavras-chave:** mediação, fluência leitora, leitura e escrita



# Os modos de ensinar o bê a ba: o percurso de uma professora alfabetizadora em busca de práticas significativas

Autor: Isnary Aparecida Araujo da Silva  
e-mail: cisnary@gmail.com

O presente trabalho visa compartilhar a história pessoal de professora alfabetizadora que, ao longo dos anos, vai sendo perpassada por diferentes práticas sociais. Essa história vem marcada pela cultura escolar que, ao longo dos anos sofre a ação do homem. Isto porque, como afirma Vigoski, o homem é um ser social/ cultural e suas ações estão ligadas a sociedade ao qual está inserido.

Em 2000, ingressei na Rede Municipal de Campinas, ainda em processo de formação no curso de graduação em pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp. Sempre atuei como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental: 1ª série/ 2ª série. Atualmente com as salas do Ciclo I: 1º, 2º e 3º ano; logo o ensino da língua escrita e a alfabetização sempre foi o meu trabalho.

Por cursar a pedagogia em uma instituição pública marcada pelos ideais políticos, em um primeiro momento aboli do meu trabalho as ações conhecidas por tradicionais, apesar de ter sido alfabetizada com o famoso BA-BE-BI-BO-BU.

Não apresentava nem o alfabeto para as crianças. Acreditava que através do dia-a-dia conforme elas executavam as atividades, elas iriam dar conta desse conhecimento. Mas, como uma invenção histórica do homem, que marca os registros da humanidade até hoje não precisava ser aprendido?

“... O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (Vigotski 2003).

Foi através do conhecimento de autores que falam sobre a aquisição da leitura e escrita em uma perspectiva social, que pude compreender a necessidade de conhecer o nosso alfabeto, como funciona a escrita e para que ela serve, “o uso social da escrita”.

Com isso, minha prática foi sendo ressignificada, incorporando a produção de diferentes tipos de textos e de diferentes formas, como texto coletivo, e em dupla. Hoje além do “ambiente” voltado as práticas sociais de leitura e escrita, uma nova ferramenta produzida pelo homem e que adquire sentido a partir do uso social, aos poucos vem sendo incorporado nas minhas práticas de alfabetizadora: São as ferramentas tecnológicas, como computadores, data show, uso da internet, criação de blog e máquinas fotográficas digitais.

## COMO ISSO TEM ACONTECIDO NA PRÁTICA

Cercada pelo aprendizado sobre o homem enquanto ser histórico e cultural, sobre a função social da escrita e até mesmo da escola, é que ao chegar à EMEF Ângela Cury Zakia, onde assumi o 1º começo a reformular o planejamento e apontar para o uso social, não somente da escrita mas também da tecnologia que cerca o homem:

“Os avanços tecnológicos frutos da produção humana, e que estão presentes no dia-a-dia, trazem a necessidade de



pensarmos na importância que as ferramentas tecnológicas e seus usos podem assumir na vida de nossos alunos”. Por isso eles devem estar presentes também na vivência escolar, para que eles possam se apropriar das mesmas, bem como fazer uso das mesmas para auxiliar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

É preciso salientar esse ponto, pois os avanços e mudanças que esses instrumentos trazem são significantes. Atualmente somos bombardeados pela tecnologia: ligando a televisão, nos conectando a rede mundial de computadores, onde as notícias são atualizadas em tempo real; ou mesmo quando vamos ao banco ou ao supermercado, ou seja, somos afetados a todo instante.

É por isso que planejo, no trabalho com a turma de 1º ano, a introdução e uso sistemático em sala de aula desses instrumentos: computador, data show, internet, câmeras fotográficas digitais. “Está previsto, portanto, que os elementos tecnológico-midiáticos integrarão o planejamento como parte dos materiais que serão utilizados no decorrer do trabalho com a turma.” (Março de 2012).

Mas, ali em minhas ideias ainda não se encontravam a forma de se materializar as possibilidades... Foi quando visitei um blog de educação infantil, e pensei que esse poderia ser um modo de divulgar as produções que realizávamos em sala de aula. Ali nascia o blog não só do 1º ano, mas sim da Turma do Brasil.

O objetivo inicial do blog foi o de compartilhar com o mundo principalmente com as famílias e a comunidade escolar, o trabalho desenvolvido em sala de aula. Esse era um “jeito” de aproximar e de trazer as famílias para dentro da escola.

Nesse caminho encontrei colaboradores, como o guarda da escola, que conhecia tanto os meus alunos quanto os seus familiares, e através da rede social facebook foi divulgando os meus posts para a comunidade. A segunda pessoa que compartilhou esse trabalho foi o professor de artes. Ele desenvolve um projeto oferecido pela escola formando alunos monitores em informática. Além do trabalho de divulgação, esse professor, tem sido parceiro, colaborando com as atividades que desenvolvo com as crianças na sala de informática.

Com tudo isso ainda ficam questões...

Como fica o conhecimento com a internet? Como fica a função social da escola na era da sociedade da internet e da informação através dessa?

Essas indagações permanecem para a reflexão de todos os profissionais envolvidos com a educação na atualidade, sejam os que trabalham com os pequenos, sejam aqueles que formam os futuros professores, uma vez que, diariamente a tecnologia apresenta uma novidade, ou seria o homem que apresenta uma novidade da sua produção cultural?

**Palavras-chave:** Práticas educativas, tecnologia, alfabetização.



## Do primeiro ao último texto: um processo da constituição leitor e escritor com crianças dos anos pós-alfabetização.

Autor: Ivanda Alexandre Pereira  
e-mail: i.alexandre@ig.com.br

### EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Neste relato compartilharei com minhas colegas professoras um processo de leitura com diferentes gêneros textuais vivenciado com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello situada na região sul de Campinas. A turma que participou desta experiência era constituída de 32 crianças no início do processo em 2011 e hoje está com 26 crianças com idades entre 10 e 11 anos. No grupo, este ano, temos uma criança do Programa da Educação Especial que aos poucos está se integrando na rotina do nosso trabalho. Confesso que não foi tranquilo assumir uma turma de 4º ano, após anos trabalhando com a alfabetização. Desde o momento da reunião que caracterizou a “entrega” das turmas, percebi que enfrentaria algumas questões teóricas e práticas ao analisar as produções das crianças. Saí da reunião com perguntas que instigava à reflexão. Afinal, como iniciar o trabalho de elaboração do texto de autoria com crianças saindo do período pós-alfabetização? Como trabalhar a constituição dos diferentes gêneros textuais de modo que as crianças se constituíssem leitoras e escritoras num movimento dialógico e ao mesmo tempo contemplar as outras áreas do Conhecimento? Seria possível organizar o trabalho numa perspectiva multidisciplinar tomando o texto como unidade de sentido? As férias foram o distanciamento necessário para pensar minha atuação. Passei o mês de janeiro entre filmes e materiais didáticos. Os filmes eram lazer, nos materiais didáticos eu buscava propostas de atividades que me ajudassem a organizar o trabalho com ênfase na linguagem em funcionamento nos textos (oral ou escrita), considerando a base epistemológica da concepção histórico/cultural de que o sujeito se constitui na e pela linguagem em contextos específicos de produção. O primeiro texto que serviu de base para avaliar o conhecimento prévio das crianças revelava posições muito diferenciadas com o processo de escrita, o que eu considerei positivo, uma vez que caracterizava a relação sempre, singular do sujeito com a linguagem. Organizei o projeto com o pressuposto de que a materialidade da linguagem se dá por meio de textos orais e escritos. É na interação com a linguagem (oral e escrita) que a criança constitui-se leitora e escritora. Nesse movimento de interlocução, sob os efeitos dos textos orais e escritos, a criança irá compor suas histórias orais ou escritas, dando visibilidade a arranjos singulares. O exercício sistemático da leitura era e é o mote do processo, todos os dias a aula iniciava com a leitura de um texto selecionado previamente por mim. As crianças sabiam que o importante era ler, ler para si, ler para o outro, escutar a leitura do outro. Meu trabalho era selecionar e ler os textos previamente e planejar as intervenções que pretendia fazer, outras vezes, a escolha era livre, os livros, panfletos, suplemento, revistas, jornais, entre outros portadores, ficavam espalhados sobre a mesa e cada criança escolhia livremente o que queria ler no dia. As atividades realizadas em sala de aula foram pensadas de modo que possibilitasse a constituição de uma rede textual para permitir à criança ler e escrever outros textos, permitindo a emergência na escrita da criança de representações do que é e do que não é possível na linguagem escrita.



# Produção e texto e autoria na EJA

Autor: Jaqueline Silva de Souza  
e-mail: jaqemail@gmail.com

Durante o segundo semestre de 2012 desenvolvi, na “EMEF Edson Luis Lima Souto”, uma série de atividades de leitura e escrita com alunos da última série da EJA II. Essas atividades fazem parte do meu projeto de mestrado, que ainda está em andamento, essa ideia surgiu ainda em 2011 quando era docente na “EMEF Edson Luis Lima Souto”. Naquele ano atuava como professora Adjunta (Resolução SME 05/2009), então lecionava disciplinas diversas e em todas as turmas de EJA II, da referida escola. Essa experiência me permitiu perceber que os estudantes, em geral, vivenciam e reproduzem algumas atividades escolares com as seguintes características: leitura linear de textos; cópias de textos que são passados na lousa; questionários cujas respostas são absolutamente pontuais.

Em contra partida, em meio a essas práticas, pude observar também uma multiplicidade de informações e conhecimentos trazidos pelos alunos “de fora dos muros da escola” que afloram a todo instante na sala de aula, nas produções escritas, mas principalmente nas discussões orais que são espaços privilegiados no sentido de expor opiniões divergentes, no exercício da argumentação e na tentativa de relacionar as temáticas específicas em discussão com a própria leitura do estudante. E nesse processo os alunos comumente recorrem a exemplos do dia a dia, ou mesmo fontes correntes de informações como jornais impressos ou televisionados.

Em vista desse contexto, pude perceber a possibilidade de tornar práticas que já estavam presentes na sala de aula, mas entendidas como secundárias, como a leitura de um jornal, em atividades que fossem vistas como regulares, produtivas e importantes para a aprendizagem. Isso implicava trazer as informações que circulam fora da escola para dentro desta, permitindo e facilitando as discussões coletivas.

Então o ponto de partida das atividades do projeto foi a leitura de jornais da cidade de Campinas, um espaço privilegiado, não só pelas temáticas como já mencionado, mas também pela diversidade de gêneros. Assim, partindo dos gêneros diversos que encontrávamos em nossas leituras, buscávamos vê-los de maneira complexa, ou seja, abordando questões como a finalidade, estilo verbal, a construção composicional e etc. Buscando um afastamento dos estudos meramente prescritivos.

As leituras eram sempre um primeiro passo para as atividades que desenvolvi para o meu projeto de pesquisa “Jovens e Adultos – autores de suas próprias palavras” (em andamento). Nesse, a partir dos jornais e conseqüentemente dos diversos gêneros que ali circulam, partia da ideia de que aos alunos é necessária que seja criada uma situação, um contexto escolar que supere as cópias ou a aprendizagem enquanto prescrição. E que em contrapartida lhes ofereça meios para que eles se tornem autores de suas reflexões e formulações.

Rojó, visita Bakhtin (1974/1979, p. 402-403), e trabalha com a ideia das “palavras do outro e palavras alheias”, que pode ser tanto um discurso oral, ou mesmo um texto escrito, são “palavras” que podem ser enunciadas por um indivíduo, sem que ele próprio as tenha elaborado. Segundo Bakhtin (1974/1979), as palavras e os significados são importantes nas etapas primárias de evolução do homem, e essas influências estão também vinculadas às palavras e signos, e essas palavras são palavras de outras pessoas. Em seguida essas consideradas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora”. (p. 402)



Trazendo para o ambiente escolar, podemos entender que para um aluno “as palavras alheias” podem-se tratar, por exemplo, das ideias trazidas pelo livro didático, ou pelo professor, e essas palavras podem permanecer como alheias, ou seja, sendo do outro, podem ser apropriadas, passando a ser “minhas palavras” e de “indole criadora”.

Em outra obra, Bakhtin (1934-35/1975) aponta duas maneiras de o dialogismo lidar com as palavras alheias. Resumidamente, a primeira é o modo autoritário, isto é, temos uma cópia, algo muito colado às palavras do autor, que adquirem uma enorme importância e são associadas características como se fossem ideias monumentais e intocáveis e, por isso, devem então ser assimiladas, copiadas e repetidas. E o segundo modo de lidar com as “palavras alheias” é a maneira internamente persuasiva, que admite réplica e interpenetração entre o discurso do autor e o do sujeito.

Essa perspectiva de lidar com as “palavras alheias” de maneira internamente persuasiva é desafiadora também, pois propõe ao indivíduo uma posição de reflexão, questionamento e raciocínio. Assim, há alternativa às práticas didáticas cristalizadas. Como aponta Rojo (2008), é comum na escola a leitura linear e de localização/repetição de palavras-alheias de textos, ou mesmo na oralidade na interação com o outro, numa tradição de reproduzir o discurso de autoridade, ora do texto, ora do professor, que leva os alunos a sacrificarem, sem resistência, uma produção de significação, de apropriação dessas ideias e a aprendizagem, agindo, assim, em favor das rotinas como a avaliação positiva de atividades como localizar e repetir, da forma mais completa possível os enunciados co-referenciais em um texto.

Assim, voltando-me e dialogando novamente com as ideias de Bakhtin (1992), “Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que o ato do autor pode assumir.” (p. 331). Então em meio a essas questões e propostas de intervenção, guio-me por alguns questionamentos centrais: como contribuir para formar escritores autônomos? Como dar espaço para esse “autor (que fala, escreve)?”.

**Palavras-chave:** EJA, escrita e autoria.



# O ensino da escrita na escola como espaço de interação e alteridade

Autor: Karina Mayara Leite Vieira  
e-mail: karina\_letras@yahoo.com.br

Socializo aqui parte das reflexões que venho fazendo na minha pesquisa de mestrado (em andamento). Trata-se de uma investigação qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2007), que tem como objeto de pesquisa a escrita e o ensino da escrita na escola, e na qual reflito sobre como os alunos se formam escritores. Dialogicamente à reflexão sobre a formação de escritores, discuto, partindo da minha experiência, a formação de professores de língua materna e busco compreender como este pode contribuir para a formação escritora de seus alunos.

Para me aprofundar de tais questões, produzi dados durante as aulas com alunos de um 8.º ano de uma escola da rede pública estadual do interior de São Paulo, da qual era professora de língua portuguesa em caráter efetivo. Os dados estão registrados em variantes do gênero diário — diários pessoais, diários coletivos (escritos pelos alunos) e diário de campo (escrito por mim). A perspectiva de investigação científica que se adota para análise dos dados é a do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Assim, proponho para a presente discussão, com base nos dados de pesquisa, na minha experiência como professora-pesquisadora, e em reflexões que tenho realizado na escrita da dissertação, refletir sobre o ensino da escrita, a formação de escritores e de professores de língua a partir dos conceitos bakhtinianos de interação e alteridade (BAKHTIN, 2006a; 2006b). A interação é um dos conceitos centrais dos trabalhos de Bakhtin e é este que embasa a sua concepção de língua(gem). Segundo o autor (2006b), “(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. [...] Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (p. 114-115, grifos do autor).

Considerar a interação como concepção de (ensino de) língua — aqui, especificamente, concepção de ensino da escrita — vai além de colocar o texto como objeto de ensino. Implica considerar as condições de produção de um texto (tanto na leitura, e, sobretudo, na escrita), condições que não são e não podem ser as mesmas e insuficientes que são dadas aos estudantes na escrita de uma “redação escolar”: um modelo a ser seguido, um tema aleatório, um destinatário que não se abre ao diálogo (o professor, não em sua condição de pessoa, mas em sua função de professor, representante da instituição escolar).

Produzir um texto requer mais que isso. E quem produz um texto não pode ser considerado como aprendiz que exercita técnicas de escrita, pois para que a produção textual seja possível é preciso “(...) considerar de outra forma os estudantes, que de meros aprendizes, passam a ser agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166).

Portanto, considerar a língua e seu ensino como interação implica, sobretudo, uma mudança de postura por parte do professor, que, à luz deste conceito, surge como interlocutor dos textos de seus alunos. Ser interlocutor ao ensinar a escrita é considerar o outro e dar-lhe a ver a sua condição de sujeito que produz de conhecimento, reconhecimento do outro que é base da alteridade.

Assim, além da interação, a noção bakhtiniana de alteridade é central para pensar o ensino da escrita na escola, a formação de alunos escritores e a formação de professores de língua materna. A questão da alteridade está alicerçada na própria concepção



bakhtiniana de palavra/linguagem: “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (2006b, p.115, grifos do autor).

A alteridade se relaciona a outro conceito de Bakhtin (2006a), o de exotopia, que permite o que o autor chama de “excedente de visão”. Exotopia é a possibilidade de olhar de um lugar de fora, exterior, o lugar único, insubstituível que ocupo, que apenas eu posso ocupar e do qual apenas eu posso olhar: “(...) porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (p. 21).

Nesse sentido, o outro, do seu lugar exotópico, com seu “excedente de visão”, me completa, oferece uma imagem de mim que eu, do lugar que ocupo, não posso ter, assim como eu construo, com o meu excedente de visão, uma imagem do outro que ele não é capaz de fazer de si. Nas nossas relações com os outros nos formamos, nos encontros com o outro, alunos se formam escritores, e professores se formam educadores que buscam contribuir para essa formação escritora e humana de seus alunos.

**Palavras-chave:** interação, alteridade; formação de escritores.



# O jornal da turma: formando escritores e leitores

Autor: Luana Luiza de Oliveira  
e-mail: luana\_llo@hotmail.com

Co-autores: Martha Lourenço Vieira

Este trabalho integra o Programa de Imersão Docente, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, cujos principais propósitos são: a) criar oportunidades para que os futuros docentes (alunos das licenciaturas) reflitam sobre o fazer pedagógico do ensino fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas; b) constituir um campo de experimentação para a formação de professores; c) oportunizar a produção teórica e metodológica referentes ao ensino fundamental; d) possibilitar a interação das Unidades Acadêmicas da UFMG com a escola de Ensino Fundamental, visando contribuir para seu aprimoramento e transformação.

O trabalho consistiu na realização do Projeto Produzindo um Jornal, em 2012, nas aulas de GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) e nas aulas de Língua Portuguesa e foi desenvolvido pela aluna de Pedagogia, Luana Luiza de Oliveira, sob a orientação da professora Martha Lourenço Vieira. Seus objetivos foram a leitura e a produção de diferentes gêneros veiculados no Jornal, culminando na produção de um jornal coletivo pelos alunos da turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (7 a 8 anos). Os gêneros e temas produzidos foram escolhidos pelos alunos e quase todos se relacionam ao cotidiano vivenciado na escola. O trabalho pedagógico partiu da leitura, interpretação e análise do jornal impresso como etapas para a elaboração e escrita do jornal escrito.

O estudo do discurso jornalístico foi fundamental, pois os alunos necessitavam conhecer as características e especificidades de cada gênero para serem capazes de produzir seu próprio jornal. Assim, iniciamos o desenvolvimento do projeto procurando conhecer mais de perto o que as crianças já sabiam sobre o Jornal para, em seguida, despertar o seu interesse e curiosidade em explorá-lo. Antes de iniciarem o processo de escrita e produção do jornal, trabalhamos os gêneros textuais presentes no jornal nas aulas de Língua Portuguesa com a professora Martha. Exploramos a página principal, os cadernos presentes, seus conteúdos, suas seções, a organização e outros aspectos, sempre em grupos de 4 a 5 alunos, todos com um exemplar do jornal para que pudessem manuseá-lo.

Após o período de contato com o suporte Jornal e a exploração de suas principais características e formas de organização, os alunos começaram a produzir os textos para o jornal da turma. Redigiram reportagens, através da coleta de informações na escola, produziram os classificados, buscaram informações sobre os livros mais interessantes e procurados na biblioteca, reuniram recadinhos de colegas, professores e funcionários da escola, produziram dicas de beleza, dentre muitas outras informações. Para que o jornal chegasse ao seu produto final, os próprios alunos escreveram e revisaram suas produções, sempre tendo como público-alvo, os alunos, professores e funcionários do Centro Pedagógico.

O projeto acarretou vários benefícios, tais como: incentivar os alunos à leitura e à produção de textos; levar para a sala de aula os gêneros do domínio discursivo jornalístico: notícia, reportagem, resenhas, anúncios classificados, dentre outros; informar os alunos sobre temas de seu interesse, bem como relacioná-los aos conteúdos estudados nas aulas das demais disciplinas; utilizar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções; conhecer a função dos jornais, como são organizados, de que temas tratam; identificar elementos gráficos e visuais que compõem o jornal e sua função (diagramação, fotografia, ilustrações, tamanho e tipo de letras, gráficos e tabelas); identificar e ler manchetes e títulos; conhecer a primeira página



de um jornal e seus elementos; produzir manchetes a partir de imagens.

Ao final do projeto, pudemos constatar um desenvolvimento bastante significativo dos alunos tanto na leitura quanto nas produções textuais, bem como um avanço em sua autonomia. Os alunos se empenharam na produção dos textos, praticaram a leitura e conheceram vários gêneros textuais e suas funções sociais. Além disso, percebemos também que o desenvolvimento do projeto garantiu à monitora e à professora elementos importantes para o seu processo de formação acadêmico e profissional, na medida em que promoveu a reflexão sobre a prática pedagógica realizada e viabilizou o aprimoramento das habilidades técnicas necessárias à docência e à pesquisa em educação.

O uso da mídia escrita como elemento propulsor para a potencialização do aprendizado em leitura possibilitou o desenvolvimento da criticidade dos alunos na interpretação dos textos e a compreensão dos fatos e a sua significação no contexto social do aluno. Entretanto, a proposta do presente trabalho não se baseia em apontar resultados conclusivos, mas indicar caminhos e possibilidades, articular discussões e opções para o enriquecimento e ampliação da prática pedagógica, sobretudo da leitura e escrita.

Sendo assim, ressaltamos que a produção de um jornal pode ser uma proposta utilizada em sala de aula, pois os alunos desenvolvem o hábito de leitura, tornam-se mais críticos e escrevem com mais estímulo e dedicação. Além disso, pesquisas apontam o jornal escolar como um recurso pedagógico que pode ser incluído na rotina de sala de aula para trabalhar habilidades nas diferentes áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o projeto Produzindo um Jornal, imbuído de uma intencionalidade pedagógica de trabalhar a informação e a notícia, possibilitou o aprimoramento da leitura e da escrita, e trouxe significativas contribuições para a ampliação da qualidade de ensino, constituindo-se como mais um instrumento a serviço da formação crítica e cidadã de nossos alunos.

**Palavras-chave:** jornal na sala de aula, gêneros textuais, letramento e alfabetização.



# Geografia Literária: os saberes escolares no ensino médio e as culturas juvenis

Autor: Marcelo A. Feitosa  
e-mail: marcelo@magister.com.br

Co-autores: Gilberto Rodrigues Júnior ; Juraci Alcantara

“Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos, como bichos? Fabiano respondeu que não.

— O mundo é grande.”

(Vidas Secas, Graciliano Ramos)

O ato de ler ganha cada vez mais destaque e importância, por conta de todas as demandas impostas pela atual sociedade da informação, e, justamente por isso, refletir e encontrar caminhos que despertem o prazer pela leitura – especialmente pela leitura significativa, que agregue valores, provoque reflexão, desperte a curiosidade e contribua para a (re) humanização dos leitores – é um grande desafio para todos os educadores.

Assim, com o objetivo de criar novas possibilidades de leitura, num percurso que, partindo da fruição, pudesse atender à meta de construção do chamado Ensino Médio Inovador, surgiu o Projeto de Geografia Literária, desenvolvido pelos professores do Colégio Magister desde 2010. “O sertão e o nosso olhar” foi a temática que inspirou esse trabalho interdisciplinar, cuja base foi a obra Vidas Secas, de Graciliano Ramos.

Além da leitura do livro e da discussão de diferentes questões – O que é o sertão? O que é o sertanejo? Políticas públicas em regiões de miserabilidade social: como fazer? Há uma cultura do sertão? Qual a importância do sertão? – o Projeto tinha como escopo a ideia que os estudantes do Magister realizassem uma viagem de estudo do meio ao sertão do Piauí e de Pernambuco, o que ocorreu efetivamente nos anos de 2011, 2012 e 2013, num intercâmbio cultural que ampliou a leitura da obra e a visão acerca do sertão, além de agregar valores humanos pelo diálogo constituído no trabalho entre jovens de São Paulo com jovens do nordeste brasileiro, possibilitando assim numa vivência pedagógica que foi muito além dos muros da escola.

Pode-se afirmar que o ato de ler que desvela o Brasil, como foi o caso do trabalho da escolha de Graciliano Ramos para mediar uma (re)significação do que vem a ser o sertão, como também dos elementos que constituem sua(s) cultura(s), foi para os jovens um caminho para que o ato de ler fosse vivenciado para além de um simples acesso as informações que determinado campo disciplinar ou outro possuísse em relação ao universo do sertão. Lembra Petit(2008) que a leitura é uma das possibilidades de constituir-se a si mesmo:

“(…)A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem haver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Já disse antes que o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vive-lo e transformá-lo.”

Desta forma, a constante busca pelo diálogo entre as diversas disciplinas escolares, pautada na valorização do ato de ler, nos levou ao desenvolvimento desse trabalho, que teve por finalidade primeira realizar um estudo a partir de um tema comum ao trabalho realizado pela disciplina de Geografia e pela disciplina de Literatura. O tema denominado “O sertão e o nosso olhar” foi a porta de entrada para um projeto que visava construir uma perspectiva interdisciplinar entre as áreas, criando um ambiente de



reflexão a partir de questões que sempre se fizeram presentes em nosso cenário político, social e cultural, por exemplo: O que é o sertão? O que é o sertanejo? Políticas públicas em regiões de miserabilidade social: como fazer? Há uma cultura do sertão? Qual a importância do sertão?

Para tais discussões, a obra “Vidas Secas, de Graciliano Ramos, foi trabalhada numa perspectiva dual: o sertão na leitura e a leitura do(n) sertão. Tal acepção é ratificada pela sabedoria de Paulo Freire(1983) em A importância do ato de ler:

(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A abordagem interdisciplinar promovida pelo projeto de Geografia Literária procurou contemplar duas grandes metas apontadas nos PCNS(2011) para o Ensino Médio:

(...) a leitura deve seguir dois caminhos dentro do ambiente escolar: fazer com que os jovens melhorem sua habilidade de ler adquirindo o hábito da leitura e estimulá-los a utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

Sendo assim, elencamos como objetivos o desenvolvimento pleno das capacidades leitoras — de interpretação, contextualização, inferência, levantamento de hipóteses, etc. dos alunos; a construção de um posicionamento crítico dos jovens na leitura e releitura das diferentes culturas a partir dos conhecimentos adquiridos; a aquisição de valores, especialmente os que dizem respeito ao respeito pela diversidade cultural que nos cerca numa postura consciente e cidadã.

A ideia de realizar um estudo com os jovens a partir de uma temática comum a disciplinas diferentes como a Geografia e a Literatura permitiu um tratamento pedagógico no qual conteúdos abstratos puderam ser reconstruídos a partir das percepções dos próprios estudantes. Nascia, assim, uma perspectiva metodológica para o ato de aprender: o trabalho por projetos.

Neste sentido, Vidas Secas, opus magnus da literatura regional brasileira, tornou-se um caminho para que o sertão viesse para as nossas discussões, permitindo que sua leitura se constituísse em um passaporte para essa região até então desconhecida.

A necessidade de aproximar o que era distante e diferente ensinou nos jovens, educadores e gestores a ideia de que para o sertão vir até nós e nós irmos até o sertão, era fundamental criarmos mecanismos de cooperação entre instituições como a escola, o terceiro setor e o poder público. Nascia, pois, o esboço de uma articulação entre esferas sociais que pudessem viabilizar tal experiência para os jovens da escola.

Foi o diálogo entre os representantes dessas esferas que chegou-se à proposição do INTERCÂMBIO DE CULTURAS JUVENIS entre alunos de São Paulo e do Piauí. Portanto, intercambiar tais culturas de espaços e locais diferentes poderia ser a moeda de troca para que interesses tão diversos pudessem ser contemplados.

**Palavras-chave:** Geografia Literária, culturas juvenis e ensino médio.



# Reflexões de professores sobre a produção de textos por alunos ingressantes no ensino fundamental II com problemas de alfabetização

Autor: Márcia Regina de Oliveira Savian  
e-mail: marciabichara@hotmail.com

Co-autores: Helen Cristine Bido Brandt Delosso

Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo que teve seu início em agosto de 2012 e, enviado ao CNPq/CAPES, foi aprovado com financiamento para o período de 2013-2014, cujo objetivo é compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPCs e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II.

A pesquisa vem sendo realizada em uma escola da rede pública estadual paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e os pesquisadores acompanharam um grupo de professores, tanto do ensino fundamental II quanto do ensino médio, que se reunia para as ATPCs no período de agosto a dezembro de 2012. Após o financiamento pelo CNPq/CAPES, temos acompanhado dois grupos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental II ao se reunirem para as ATPCs.

Dois pressupostos fundamentais orientam o encaminhamento da pesquisa: 1. com relação à problemática enfrentada pelos professores - o de que os ATPCs são espaços de formação, a partir de discussões, reflexões e problematizações sobre o próprio trabalho docente, bem como espaço de produção de materiais no que diz respeito, especificamente, às mediações do/ no processo de ensino; e 2. com relação à problemática enfrentada pelos alunos - o de que ao focalizar, documentar e analisar - nas relações de ensino materializadas na sala de aula - as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas - pelos professores, com as réplicas ativas produzidas pelos alunos - poderemos vislumbrar possibilidades de práticas diferenciadas que os alfabetizem e, portanto, os insiram na cultura escrita.

O princípio teórico-metodológico da pesquisa

O referencial teórico pauta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1998; 2005) bem como na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003; 2004), visto que ambas concebem a linguagem como constitutiva da subjetividade humana. Articular o trabalho docente ao processo de pesquisa é já uma opção metodológica, visto que, analisar as práticas alfabetização no que se refere ao ensino da língua bem como os processos de significação acerca da produção da escrita à luz das perspectivas apontadas requer, um olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas para as relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão inseridos na dinâmica interativa.

Especificamente com relação ao trabalho com a linguagem, no que diz respeito ao processo de alfabetização dos alunos e no trabalho com a leitura e a escrita, as avaliações externas e internas inerentes ao trabalho pedagógico tem revelado que cada



vez mais os alunos chegam às etapas finais da educação básica sem conseguir ler e escrever um texto com maior autonomia, o que eles denominam de competência.

Essa constatação dá a ver a necessidade de uma melhor compreensão no que diz respeito ao estabelecimento da relação entre os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como sobre processo de consolidação da escrita ortográfica pelos alunos ingressantes na segunda etapa do ensino fundamental.

Com relação ao estabelecimento da relação entre os conceitos de alfabetização e de letramento Kleiman (2005) explica que o letramento possibilita a ampliação do vocabulário e de informações para aumentar o conhecimento do aluno e influencia na sua leitura. No entanto, a autora explicita que como o letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento escolar. (KLEIMAN, 2005, p.10).

Neste sentido, podemos afirmar com Kleiman (2005) que o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. Assim, é fundamental considerar a existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente (KLEIMAN, 2005). A alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

Isto posto, nos grupos temos discutido como aproximar os alunos que leem e escrevem rudimentarmente da materialidade da língua escrita pelo envolvimento em atividades de leitura e de escrita de modo significativo, em um processo de letramento.

O recorte de discussão para este artigo

Os dados produzidos até o momento evidenciam que os professores tem se preocupado com as práticas de leitura e de escrita vividas em sala de aula como possibilidade de um trabalho constante que pode se constituir como espaço de aprendizagem da leitura e da escrita, sem perder de foco os conteúdos específicos das disciplinas. Neste artigo, tomaremos como foco as discussões dos professores acerca da produção de texto pelos alunos - nas diversas disciplinas - como possibilidade de aprendizado da escrita tanto na dimensão da língua quanto na dimensão discursiva da linguagem.

**Palavras-chave:** trabalho com linguagem, alfabetização, leitura, escrita, letramento.



# O funcionamento do sujeito surdo entre duas línguas na escola

Autor: Patrícia de Campos Lopes  
e-mail: paty\_decampos@yahoo.com.br

Co-autor(es): Renata C B de Barros  
e-mail: renatabarros@gmail.com

A história de aprendizado sobre a surdez no Brasil e no mundo é longa e contínua. Atualmente, em defesa da compreensão do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do processo de inclusão do sujeito surdo na escola regular, acadêmicos e grupos organizados têm se unido a fim de promover a real inclusão da LIBRAS nos processos educacionais regulares. Para tanto, pensamos, é necessário que alunos surdos e ouvintes e professores adequem o uso da língua, dos processos didáticos e de todo o ambiente educacional. Nesse sentido objetivamos com este trabalho compreender o conceito de bilinguismo, questionando-nos sobre a possibilidade de fluência do sujeito surdo em duas línguas com modalidades diferentes. Este trabalho está formulado segundo os conceitos e métodos da pesquisa exploratória-descritiva analítica, na linha língua e ensino, fundamentados no campo teórico da Análise de Discurso, ocupando-se de compreender histórica, política e ideologicamente o sujeito da cultura surda. Nosso corpus de pesquisa vale-se do relato da história de um sujeito surdo que vivencia atualmente a experiência do ensino superior em uma faculdade do sul de Minas Gerais. A história de F. movimentou-se entre a experiência de ora conviver, ora não conviver com o apoio de uma profissional intérprete de Língua Brasileira-LIBRAS em determinados períodos da vida acadêmica no ensino infantil e médio, e hoje, mesmo sendo fluente em LIBRAS e de contar com o apoio de uma intérprete na atual experiência acadêmica prefere não receber interferência de interpretação para o acompanhamento nas aulas regulares no ensino superior. O relato do sujeito aponta para uma mudança no paradigma cultural, fazendo-nos perguntar sobre os processos de subjetivação e a importante referência dos processos educacionais para o ser-sujeito-no-mundo.



# Sobre o processo de inclusão educacional e a escola medicalizada

Autor: Renata C B de Barros  
e-mail: renatabarros@gmail.com

Co-autor(es): Patrícia de Campos Lopes

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

No esforço de promover como direito universal educação básica de qualidade para todos, o Governo Federal brasileiro assinou em 1990, junto aos demais países interessados associados à UNESCO, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Na oportunidade, compreendendo a importância da educação para o avanço e desenvolvimento da população mundial, este documento foi elaborado a fim de servir como diretriz para fortalecimento da educação básica mundialmente. Diante desta iniciativa, diversos outros documentos foram elaborados a fim de contribuir com aspectos gerais e específicos da educação. No Brasil em 1996 foi promulgada a LEI 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentado sob os princípios da igualdade, liberdade, gratuidade ao ingresso no ensino fundamental (educação básica), garantindo o ingresso inclusive àqueles que não mais estiverem em idade própria; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Este último princípio de direitos e deveres provocou a urgência de se pensarem diretrizes e ações voltadas às especificidades da educação inclusiva, como o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP). As discussões acerca do processo de inclusão passam necessariamente por noções de vida. Esse tema apresenta-se ainda como polêmico, assumido como objetivo de estudo de diferentes disciplinas científicas que se propõem a compreender e a explicar as diferentes “deficiências” e/ou as diferentes “diferenças” a fim de decidirem a possibilidade da inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola regular (pública e privada) e da ampliação do rol de doenças, transtornos e deficiências a serem assumidas pela escola. Nesse sentido, objetiva-se com este trabalho o debate acerca dos atuais movimentos medicalizantes na escola, que contribuem para uma compreensão deturpada da infância, elevando-se o número de crianças diagnosticadas com transtornos e distúrbios, retirando do interior da escola o lugar da discussão sobre processos educacionais que se transformam com a nova ordem mundial, levando os alunos para os consultórios e os remédios para a escola, confundindo-se os objetivos dessas instituições. Tal acontecimento instaura na práxis pedagógica a retomada dos processos higienizatórios instalados na escola na década de 1930, quando, especialmente, no Estado de São Paulo, iniciou-se um movimento de adequação da língua de migrantes e imigrantes para aquilo que se considerava a língua padrão. A escola, como espaço singular da pedagogização do corpo, foi tomada como lugar privilegiado para tal acontecimento. Contemporaneamente, vendo-se o aumento extraordinário do diagnóstico de crianças com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e Dislexia, amplia-se o rol de procedimentos pedagógicos para adequação de crianças com transtornos, além das crianças com deficiência para o funcionamento escolar. Ao passo das transformações sociais, a história recobre os sentidos das instâncias escola-sujeito-sociedade. Nessa relação, estas se articulam e transpõem seus sentidos, modificando os objetivos umas para com as outras, passando a almejar soluções práticas que alicerçam a competência e as habilidades para a construção de um futuro próspero e, quando a prosperidade não chega, ao encarar o fracasso escolar, culpabiliza-se o sujeito-aluno por não apresentar condição cognitiva adequada para acompanhar o ensino formal. É para a compreensão desses processos que propomos este debate.

**Palavras-chave:** Escola; Linguagem; Medicalização; Inclusão.



# Sarau de poesias, uma proposta com o gênero poema na Educação Infantil com crianças de três anos

Autor: Priscila Valério Pedrosa Thomazini  
e-mail: pri\_droso@yahoo.com.br

Este trabalho tem como intuito refletir sobre um processo de ensino realizado no município de Cajamar, com crianças de três anos da Educação Infantil (segmento creche). Nessa proposta foi enfatizado o trabalho com a linguagem escrita através do gênero discursivo poema.

O objetivo de tal processo de ensino se fundamenta em reconhecer que o trabalho com a linguagem escrita é possível de ser apresentada para crianças pequenas, levando em consideração que o contato com essa linguagem não ocorre apenas em seu ingresso ao contexto escolar, haja vista, que desde a mais tenra idade elas estão inseridas em uma sociedade letrada e vivenciam práticas, as quais são permeadas pelos usos da leitura e escrita.

Reconhecendo que ao direcionar o trabalho com a linguagem escrita com crianças pequenas, surgem muitas dúvidas e críticas. Dúvidas no sentido de como se trabalhar, o que propor, qual o objetivo e como intervir. Críticas são comumente embasadas no “roubo” da infância dessas crianças ao direcionar propostas com a linguagem escrita desde a mais tenra idade, deixando evidente que o conhecimento em relação a linguagem escrita é restrito, por fundamentá-la e restringi-la apenas na aquisição do código, desconhecendo todo o trabalho de linguagem e representação elencado nesse processo.

Quando se trata de evidenciar o trabalho com a linguagem escrita, para crianças desse segmento o contato com livros de literatura infantil, é visto como a única forma de proporcionar aos alunos sua relação com escrita. No entanto, devemos considerar que essas leituras têm um papel imprescindível no aprendizado das crianças com a escrita, mas seu objetivo, é mais amplo.

Pensando nas possibilidades de trabalho com a linguagem escrita, levando em consideração o mundo letrado as quais estão inseridas, respeitando e conservando o caráter lúdico que devem permear as propostas pedagógicas para essas crianças, acredito que os gêneros discursivos devem adentrar para essa etapa, ressignificando, potencializando e ampliando o repertório de conhecimento dessas crianças.

Diante do explicitado, e apoiando-me em alguns teóricos, tais como Kleiman

(2005, 2009), Smolka (1995), Vygotsky (2007) foi realizado o projeto denominado “Sarau de poesias” com os poemas “As borboletas” e “A foca” de Vinicius de Moraes.

O projeto “Sarau de Poesias”, foi efetivado com o intuito de apresentar as crianças o gênero poema. A escolha do gênero ocorreu por se tratar de uma forma de linguagem escrita que apresenta rimas, ritmos, e que sensibiliza a qualquer sujeito, além de possibilitar às crianças que vivenciem a fantasia, exercitem o imaginário e que brinquem com as palavras.

Ao apresentar os poemas, utilizando objetos como balangandãs de acordo com as cores das borboletas, bem como tecidos e bolas coloridas para representar o poema “A foca”, as crianças puderam simbolizar e representar o poema, atribuindo sentido e significado, através de um objeto concreto, do jogo e dos gestos.

Tais fatos foram evidenciados a partir das observações das vivências do poema pelas crianças, para além das palavras escritas, com gestos, se interagindo e recitando o poema, alternando as ordens dos versos e estrofes, brincando com os colegas, elas



também elaboravam sentidos para o poema, atos envolvidos pelo jogo, pela ludicidade e pela linguagem.

Nesse sentido, o projeto levou em conta todo o trabalho de linguagem e representação constituída no processo de aquisição da escrita. Evidenciando que sua aquisição não acontece mecanicamente, sendo permeada pelos signos, pela interação com o outro e o meio cultural, as quais as crianças estão inseridas, fatos muitas vezes ignorados e/ou desconhecidos.

Com o decorrer das etapas do projeto, foi perceptível que a proposta de “brincar com poema” abrange aspectos relevantes também para a formação de sujeitos letrados, pois leva em conta não a formalidade da escrita, mas as formas prazerosas e lúdicas de se trabalhar com a linguagem escrita.

Na sequência do trabalho as crianças perceberam que o poema podia ser recitado, como também representado pela escrita, a partir de seus registros em cartazes que foram anexados ao mural da sala.

Durante o projeto os alunos estiveram em contato não apenas com o gênero poema, mas com outros textos, como a biografia do autor e sua fotografia. Ao trazer esses textos, apresentava-se práticas de leitura e de escrita com finalidades e usos específicos. A fotografia auxiliava as crianças a construir outros sentidos para a biografia, pois as imagens também são portadoras de sentidos. As leituras trabalhadas durante o projeto corroboravam tanto com a apresentação de textos com linguagens verbais, quanto pelas imagens, foto e recursos gráficos em geral.

No final do projeto as crianças se apropriaram das especificidades do gênero poema, e antes mesmo de chegarem à formalidade da escrita, essas crianças pequenas, dentro do espaço escolar, entraram em contato com a linguagem escrita sem se limitarem a aquisição do código. Além disso, foram envolvidas com outras linguagens, tais como a gestual e oral, em contextos significativos de aprendizagem, reconhecendo a linguagem como gesto, como jogo ou como uma forma de ação no mundo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; linguagem escrita; gênero poema.



# Diálogo sobre a experiência do planejamento compartilhado

Autor: Simone Franco  
e-mail: simonefranco2008@gmail.com

Ao longo de 13 anos de trabalho como professora alfabetizadora, o exercício do meu saber/fazer docente vem se (trans) formando, as vivências acadêmicas de minha formação inicial, a interação com os diversos sujeitos do meio educacional (crianças, familiares, funcionários, professores, gestores...), as expectativas impostas pela rede pública de ensino e a busca por um diálogo entre todos estes outros do mesmo eu, me levam a novas escolhas para o meu saber/fazer docente.

O constante conflito que enfrento a respeito do esperado da escola, sociedade, e a real necessidade/expectativa das crianças sobre o que é aprender, para além da aquisição da linguagem escrita e matemática, vem se constituindo no diálogo vivido na interação com sujeitos diversos. Juntos nos lançamos a uma busca do aprender que contemple aspectos significativos à formação humana das crianças e a minha própria.

Quando juntos nos lançamos, nos implicamos em uma rede de sentidos, cheias de tensões e acolhidas, sonhos e apostas, medos e incentivos a experimentarmos o que nem imaginávamos que faríamos um dia. A parceria com as crianças está imbricada na rede de diálogos sobre o trabalho também com as professoras da escola. Por dez anos experienciei esta “rede de sentidos” em parceria com a Professora Maria Fernanda Pereira Buciano. Em sua dissertação de mestrado com o título “Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha: narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas”, defendida no ano de 2012, nomeia um dos focos principais de nosso trabalho com o termo ‘planejamento compartilhado’ — utilizado por mim neste resumo. Quando dizemos/escrevemos “trabalho coletivo”, leitores ainda remetem este termo à ideia de um trabalho pensado junto (e apenas) entre professoras. Em outras edições deste Seminário, pudemos expor juntas, um pouco do processo de elaboração desta aposta que buscamos concretizar diariamente: convocar as crianças a planejar o trabalho conosco, diariamente.

Com a oportunidade de continuar trabalhando com a mesma turma de alunos durante os três primeiros anos do ensino fundamental, vivencio junto ao grupo de crianças a construção cotidiana de suas/nossas aprendizagens, privilegiando aspectos da formação humana a partir da escuta do que é significativo a cada uma delas aprender na escola. Trazem para a sala de aula suas curiosidades, perguntas, certezas que são elencadas em grupo e passam a fazer parte de uma lista de interesses que iremos pesquisar através do planejamento compartilhado.

A partir dos conhecimentos prévios trazidos são formuladas questões sobre cada interesse, em duplas, grupos ou individualmente e da mesma forma são levantadas hipóteses que em seguida são questionadas em confronto com a pesquisa feita pelo grupo. As fontes de informações pesquisadas são trazidas pelas crianças, sugeridas por elas e ampliadas por mim. Os conhecimentos elaborados coletivamente levam a novas questões e interesses. Escutamos, dialogamos, refletimos, confrontamos nossas certezas, compartilhamos novos conhecimentos e questões, aprendendo e ensinando uns aos outros.

Em diálogo com Paulo Freire, acredito que, ensinar e aprender faz parte da minha história como educadora. Para mim é impossível que o ensino exista sem a aprendizagem, os conhecimentos que julgo ter sobre o meu fazer docente são questionados cotidianamente quando junto com as crianças buscamos novas formas de aprender, “o que”, “como” e “para quê” estamos



reunidos em uma sala de aula. Na tentativa de ensinar-lhes algo, aprendo com elas outras maneiras de olhar para o que ensino, como ensino e para que ensino, e juntos vamos aprendendo.

Quem somos? Quem queremos ser? O que desejamos aprender? Como faremos isso? Como podemos nos ajudar? Tenho algo para ensinar a meu amigo? São algumas das questões compartilhadas para a construção coletiva de um trabalho que se faz no diálogo com as crianças. Assim, o planejamento compartilhado no fazer ganha outro significado para todos nós. Vamos decidindo as ações em conjunto, em parceria. As vozes das crianças misturam-se às atividades que vou escolhendo para propor em aula. O planejamento começa na construção que fazemos juntos, professora e crianças, porque assim vamos nos comunicando com o mundo e trazendo nossas vidas singulares para o cotidiano da sala de aula.

A singularidade de cada criança se compõe no coletivo do grupo, promovendo reflexões ímpares e se tornando parte fundante deste grupo. Suas curiosidades e conhecimentos são compartilhados e durante a pesquisa mobilizam parcerias e agrupamentos produtivos onde estas potencialidades promovem o crescimento individual da criança e de seus parceiros, mas também do grupo como um todo.

Partilhamos nossos conhecimentos e quando o fazemos passamos a pertencer ao mundo no qual estamos inseridos. O sentimento de pertencimento nos faz fazer escolhas e na troca, no diálogo cotidiano, essas escolhas se expõem aos diversos sujeitos do meio educacional. Conflitos surgem nesta troca, novas possibilidades de diálogos são construídas, sempre acreditando que é possível fazer mais e melhor, pensando que é possível existir uma escola que escute, olhe e veja a criança como um ser humano pensante que tem sentimentos e que pode e deve estar inserido no mesmo mundo do qual nos sentimos pertencentes.

Os desafios enfrentados neste caminho constituem-se numa tarefa de (trans)formação dos meus fazeres docentes que implicam o aprender a escutar, o afinamento do olhar, saber deixar de lado certezas em busca de novas questões, saber a hora de mediar, intervir e como fazê-lo, atitudes que podem ser enriquecidas de sentido na comunicação, reflexão, partilha e diálogo entre os diferentes membros da comunidade escolar.

De 2011 a 2013 acompanho a mesma turma de crianças, do primeiro ao terceiro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. O constante (re)planejamento de nossos estudos tem se tornado um momento de novas aprendizagens, conquistas, questões profissionais e a experiência deste desafio é o que desejo partilhar neste diálogo que faremos.

**Palavras-chave:** alfabetização, formação humana, planejamento compartilhado



# Possibilidades de constituição de redes textuais no segundo ano do Ensino Fundamental

Autor: Vanessa Fiori Ferreira Janssen  
e-mail: vanessafiori@gmail.com

O estudo apresentado resulta da discussão de um projeto, desenvolvido com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Campinas, na região Sul da cidade. O eixo condutor do trabalho foi a partir do livro “Procura-se Lobo”, autora Ana Maria Machado, que escreve uma narrativa que gira em torno do personagem Manuel Lobo, que durante a procura por emprego nos classificados de um jornal se depara com um anúncio que lhe chama atenção: “Procura-se lobo, adulto, de boa aparência, com experiência comprovada. Para trabalho de responsabilidade. Paga-se bem. Futuro garantido. Enviar cartas com o currículo e pretensões para a portaria deste jornal.” Por ter “Lobo” no sobrenome, Manuel decide enviar seu currículo. No dia da entrevista, a empresa declara que precisa de lobos de verdade. Como há muitas cartas de lobos chegando à empresa e por precisar de alguém para respondê-las, ele é convidado para exercer essa função. Manuel fica espantando com a grande quantidade de cartas e percebe, durante a leitura, que os autores são vários lobos maus de diversas histórias infantis. Nenhum lobo tem o perfil exigido para ser contratado, e ele escreve cartas para todos os lobos interessados no emprego com justificativas sobre o perfil de lobo procurado pela empresa. A empresa, além de não conseguir contratar nenhum lobo de verdade, percebe que muitos estão ameaçados de extinção e que, de fato, não são tão maus como aparentam. É identificada a necessidade de criar documentários para alertar a população sobre os riscos de extinção que esses animais enfrentam em razão da ação destruidora, por parte da sociedade humana, do meio ambiente. A escolha do livro deveu-se ao fato de a narrativa trazer várias histórias de “lobos maus” conhecidas e de permitir estabelecer relações com diversas narrativas de lobos. Foi possível observar, no decorrer do desenvolvimento da proposta de leitura desse livro, o surgimento de diversas referências a outras histórias já escutadas, lidas e vistas pelos alunos. Além disso, foi aproveitado o gênero textual “classificado”, presente no título do livro, para ser abordado em atividades com os alunos. O trabalho em sala de aula focou na ampliação das redes textuais, ou seja, o encontro das crianças com diversos textos (orais e escritos) permitindo a constituição de uma rede textual, em que “rede” entende-se por ligações, conexões. Um texto evoca o outro, mantendo um jogo de relações (de semelhanças e de diferenças) entre eles. É formada, nessa rede textual, a história de leitura de uma criança. Na relação da criança com textos, constituem-se “memórias de leituras”, com base nas quais se tornam possíveis a escuta/leitura e escrita de outros textos. A pesquisa foi feita em campo, com coletas de dados nas aulas dialogadas entre a professora e as crianças, e nos registros escritos dos alunos nas atividades relacionadas ao projeto desenvolvido. No começo da pesquisa foi revelado o conhecimento limitado das histórias com lobos que as crianças possuíam, ou seja, conheciam apenas as histórias Chapeuzinho Vermelho, os Três Porquinhos e a lenda do Lobisomem, e no final do trabalho foi possível verificar a produção textual de novas histórias e o estabelecimento de relação com outros textos. O trabalho realizado em sala de aula não se limita ao que foi apresentado, e aqui se expõe apenas uma possibilidade de se trabalhar com textos (orais e escritos), podendo esta ser ampliada e modificada por outros educadores.

**Palavras-chave:** Linguagem; Criança e Ensino.



## Oficina de leitura e escrita ( O.L.E.)

Autor: Vilma Almeida Corrêa Passos  
e-mail: vilmapassos@terra.com.br

A escola pode criar diversas formas de apoio à aprendizagem, como: atividades diferenciadas durante a aula; agrupamentos produtivos; intervenções pontuais do professor; atendimento individualizado no contra turno do aluno e outras. Nesta Unidade, além dessas formas, desde o ano de 2011, por iniciativa da professora Vilma Almeida Corrêa Passos, coordenadora do ciclo II e de acordo com os professores dos ciclos I e II, vem desenvolvendo um projeto de apoio pedagógico que implica em reagrupamento das turmas em determinado dia da semana, dentro do horário de aula. Nesse momento, os alunos de todas as turmas do mesmo ano do ciclo eram divididos, segundo suas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual a exigência do trabalho pedagógico a ser desenvolvido mais a atraía, portanto, onde acreditava que poderia avançar mais com a turma. Ou seja, cada professora ficava com seus próprios alunos e com os das demais classes que estavam com necessidades similares. A princípio estabeleceu-se um tema norteador para desenvolver o trabalho. Após avaliação coletiva ao final de 2011, optou-se por deixar o tema livre para 2012. Em 2013, alterou-se coletivamente a organização das Oficinas de Leitura e Escrita e optou-se pelo desenvolvimento dos gêneros textuais previstos para cada trimestre e para cada ano. Além disso, os reagrupamentos produtivos entre os alunos ocorrerão na classe, portanto, não entre classes como nos anos anteriores. Para que haja avanços no conhecimento do aluno, é imprescindível que o professor organize situações de aprendizagens que atendam as necessidades de cada grupo, portanto estabelecendo os desafios adequados para os alunos de modo que fiquem entre o difícil e o possível, e o aluno possa incentivado pelo professor, acionar seus conhecimentos e experiências anteriores fazendo uso na solução desses desafios. Sendo assim, entendemos que ao final do 1º trimestre é o tempo mais adequado para começar esse trabalho, pois cada professor já conhece melhor cada aluno e suas reais necessidades. É necessário que haja espaços de trabalho coletivo na escola, tanto para que todos possam se apropriar da proposta de trabalho, como para que se possam planejar tarefas, estruturar um banco de propostas didáticas que facilitam o planejamento, analisar produções dos alunos, compartilhar preocupações e dúvidas, encontrar soluções para os problemas. É importante ressaltar que antes de começar o trabalho, devemos discutir seriamente com os alunos os objetivos a que a escola se propõe e o que espera deles para que possam aprender mais e avançar na aprendizagem. Isso evita que se criem estigmas e é importante também para que não circulem comentários desagradáveis e preconceituosos em relação às dificuldades dos alunos. Dessa forma, o trabalho com grupos de alunos, que precisam de ajuda pedagógica específica, que, à primeira vista, poderia parecer de certa maneira discriminatório, acaba sendo uma iniciativa de grande respeito intelectual por eles. Em todos os grupos, mesmo naqueles em que os alunos já possuem um conhecimento mais avançado, as atividades propostas devem ser desafiadoras — possíveis, porém, difíceis. Os alunos vão se deparar com suas limitações e com a necessidade de superá-las: não tem por que ficarem achando que os colegas dos outros grupos é que têm dificuldades. É interessante lembrar que, para a intervenção pedagógica que tem como foco a compreensão do sistema alfabético de escrita, as turmas com os grupos mais avançados no conhecimento, podem ser mais numerosas e as de alunos com mais dificuldades devem ter número reduzido. Este projeto didático foi elaborado com o objetivo principal de atender não só os alunos que apresentaram baixo desempenho na aprendizagem, mas oportunizar aos outros alunos de saberes mais avançados, momentos diferenciados de aprendizagem para que possam avançar ainda mais em seus saberes. A intenção é que os alunos diante de situações e condições motivadoras criadas pelos professores, possam se relacionar mais livremente (em formas de oficinas) com as diversas modalidades textuais. A avaliação se dará ao final de cada período, a



ser definido pelo grupo, visando sempre o melhor aproveitamento das oficinas. Durante o desenvolvimento do projeto didático O.L.E. as análises das proposições de atividades pelos professores, e das produções dos alunos, ocorrerão com frequência ora nas reuniões da Coordenação de Ciclos, ora nos horários de TDC, visando o replanejamento e as tomadas de decisões. A autoavaliação sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas e sua repercussão nas aprendizagens dos alunos será proposta para o grupo de educadores envolvidos. Diferentes instrumentos/atividades avaliativas serão desenvolvidos e aplicados. Será construído um portfólio de cada aluno contendo os elementos significativos do trabalho durante o trimestre, com comentários do professor .

**Palavras-chave:** Leitura, escrita, reagrupamento.

## EIXO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO



# EIXO 3

## FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Diálogos referentes à formação humana e aos saberes profissionais produzidos no cotidiano escolar, com e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.



# A formação da alfabetizadora constituída com idosos

Autor: Adriana Alves Fernandes Vicentini  
e-mail: profa.adriana@hotmail.com

Co-autor(es): Janaína Alves Fernandes do Nascimento

Este trabalho pretende abordar o desenvolvimento profissional docente com idosos, tendo a discussão da experiência e da linguagem como eixos centrais de discussão. Para isso, partilho minha ação como professora em uma sala de alfabetização de idosos em uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, durante quatro anos. O cotidiano educativo vivido como docente com o idoso se constitui um referencial que se encontra problematizado, com a intenção de potencializar meu percurso de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo em que ação e a experiência se apresenta como ponto de estabilização, também se institui como um modo de abertura. Isto é, a prática e a experiência, sendo um ponto de apoio para compreender o que é desconhecido, também se revela como um lançamento ao desconhecido num movimento constante de busca por estabilização e abertura. A linguagem de acesso ao mundo do educando se mostra fundamental para aproximá-lo do processo de ensino e de aprendizagem. Transgredir os modos de apresentação das consignas de atividades a favor de uma escuta alteritária, com a intenção de investigar, através dos indícios e/ou explicitações qual linguagem possibilita os modos de aprender do idoso. Se faz fundamental considerar a relevância de um olhar estratégico para o desenvolvimento profissional docente com esses sujeitos que procuram espaços escolares como lugares de aprendizagens e convivência, não sendo o aprender o objetivo principal. Como pensar, nesse sentido, em um desenvolvimento profissional docente em que o aprender dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo não se revela a essencial finalidade explicitada por aqueles que procuram a escola na velhice? As narrativas produzidas pelos idosos se mostram como dispositivos potencializadores na significação e sentido das memórias enquanto ressignificação do que foi vivido. Através de fragmentos de narrativas de acontecidos do cotidiano busco problematizar meu fazer pedagógico. Para isso, socializo a experiência de produção de um livro de autobiografias da infância dos estudantes. Conto o acontecido desde a escuta da oralidade, a transcrição, produção e revisão textual, além da elaboração da estrutura do portador do texto: livro. O intuito é pensar esse episódio com vistas a pensar o desenvolvimento profissional da professora alfabetizadora que se viu num movimento de ressignificação de seus saber e fazer. Embora, a ideia de continuum seja olhada sob o prisma formativo em constante desenvolvimento, a aprendizagem é entendida como veículo permanente e norteador de todo trajeto profissional. Sob esses aspectos, os aprendizados são considerados inacabados e temporários, remetendo-se à compreensão dos movimentos que os conhecimentos sofrem no decorrer do tempo. Saltos qualitativos e quantitativos no percurso profissional docente são compreendidos como essenciais sob tal prisma, sendo este permeado pelas dimensões pessoais e profissionais como indissociáveis. Daí a personalidade se apresenta como um movimento essencial e necessário que se problematiza, inclusive, a partir das narrativas produzidas pelos alunos. Linguagem e experiência sendo pensados nesse prisma revelam modos de agir, pensar e remodelar como docente.

**Palavras chave:** Educação, Desenvolvimento Profissional, Idosos, Linguagem



# Formando para brincar: conhecendo as Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada

Autor: Adriana Aparecida Couto  
e-mail: drynils@ig.com.br

Co-autor(es): Renata de Souza

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

As educadoras que apresentam este trabalho participaram de uma formação, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com os “brincantes” e os “belelés” do Projeto “Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada” em outubro e novembro de 2011. Este Projeto conta com um rico material composto por cinco volumes, com diferentes livros para a criança e o profissional, além de CD e DVD em cada um dos volumes. Em quatro encontros professoras e monitoras infanto-juvenis tiveram contato com o material produzido pela Palavra Cantada, aprenderam sobre as manifestações culturais presentes no Projeto, tiveram contato com diversos instrumentos musicais, inseridos nas atividades, foram orientadas sobre importantes conceitos em relação ao trabalho com as crianças, trabalharam conceitos musicais, brincaram, se movimentaram, dançaram... O conteúdo trazido pelos formadores, “brincantes” e “belelés”, não se restringiu às canções da Palavra Cantada e ao material das “Brincadeiras Musicais”, mas trouxe ritmos diferentes e manifestações culturais brasileiras como as Girandas e as Rodas Cantadas. A partir de então, essas professoras e monitoras, participantes da formação, tiveram o compromisso de multiplicar entre colegas de profissão os conhecimentos construídos na formação. Considerando a região e as escolas em que atuam, as presentes educadoras, juntamente com a equipe gestora de suas unidades escolares, organizaram e planejaram encontros a serem realizados com outros educadores a fim de socializarem a formação a que tiveram acesso e, principalmente, contribuir com sua formação integral, humana e profissional, pois entre os sujeitos envolvidos no processo educativo a experiência formativa se torna mais contextualizada e significativa. Entendem as educadoras, assim como a equipe que contribuiu com este processo, que brincar com as crianças das mais diferentes formas, oferecer a elas recursos artísticos de qualidade e trabalhar as diversas linguagens são metas e práticas imprescindíveis na Educação Infantil. Sem o objetivo de formar especialistas em música, os encontros formativos planejados tiveram por foco principal colaborar com o potencial de cada educador, pois o trabalho com música ocorre e sempre ocorreu nessa etapa da Educação Básica, com as crianças pequenas, mas pode ser ampliado e melhor contextualizado na prática educativa. Nesses encontros formativos, as educadoras puderam apresentar conceitos musicais significativos como tom, altura, intensidade, ritmo, melodia, compasso, pulso, timbre e resgataram, também, ritmos do nosso país como o maracatu, forró, frevo, coco. Ofereceram, ainda, importantes reflexões, tais como: é necessário que a criança sinta prazer nas atividades; é importante realizar adaptações nas propostas de acordo com o grupo de criança, considerando sua faixa etária; é sempre interessante ouvir as crianças sobre o que realizaram ou querem realizar; as situações propostas devem ser significativas para as crianças, levando desafios mas também respeitando suas possibilidades. Os grupos de educadores que participaram dos encontros planejados tiveram acesso às informações trazidas pelas educadoras e também puderam vivenciar experiências criadoras em que fizeram variações nas brincadeiras e nas músicas apresentadas. Essa formação deixou evidente diversos aprendizados valiosos, entre eles: o despertar para experimentações sonoras; o desenvolvimento da imaginação e da criatividade de crianças e educadores. A partir de cada “brincadeira cantada”, diversos caminhos são possíveis pois cada grupo é único e cada momento musical é único.



# Os fazeres pedagógicos num curso de formação continuada

Autor: Adriana Ofretorio de Oliveira Martin  
e-mail: aofretorio@gmail.com

A prática docente nos leva para caminhos outros, de perspectivas, anseios dúvidas, e conquistas de agir/sentir-se professor (a). Posso considerar que iniciei na aventura de ser professora no desenvolvimento de meu mestrado, ao acompanhar o desenvolvimento de práticas reflexivas de alunas de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública de São Paulo. Pude dar continuidade a minha trajetória docente quando ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas, tornando-me professora de Educação Infantil. Hoje trabalho com crianças de um ano e meio à dois anos e onze meses, na Cemei onde ingressei, com uma equipe composta por seis agentes e monitores de educação infantil. O caminhar ainda recente nesta profissão contribuiu para que eu conhecesse um pouco das perspectivas de trabalho com crianças pequenas, que confesso ser uma mistura de desafios e realizações. Também proporcionou a elaboração de questionamentos acerca do modo de se planejar e registrar as atividades pedagógicas realizadas com minha equipe e com meu grupo de crianças. Assim em 2012 iniciei, como formadora, no Núcleo de Ação Educativa Descentralizado – NAED- Noroeste, o curso “Do Planejamento ao Registro: as Implicações Dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil, cujo objetivo foi dialogar sobre as diferentes práticas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas no ambiente educacional com crianças pequenas, bem como modos outros de registrá-las.

Diante desta experiência como formadora, procuro dialogar neste trabalho sobre o contexto formativo do referido curso, do modo como a troca de experiência e a ação de refletir sobre o planejar e o registrar entre os educadores, tecida em cada encontro do nosso “grupo de estudo” atingiu o fazer pedagógico das participantes, e principalmente de quem o conduziu. Denominei o curso como grupo de estudo pois considerei que tanto as participantes como eu elaboraríamos juntos a nossa perspectiva sobre como registrar e planejar.

A dinâmica formativa foi elaborada com o intuito de promover um ambiente de experiências pedagógicas e modos diferentes de registrá-las. Assim, cada encontro seguiu o pressuposto de desenvolver nas participantes experiências com desenhos, filmes, documentários, músicas e demais elementos que pudessem aproximá-las das experiências sensoriais das crianças, bem como, com exercícios de leitura sobre os temas estudados, planejamento e registro, e a escrita sobre tais experiências. No decorrer dos encontros também estudamos textos para compreendermos tanto o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo das crianças, como os diferentes modos de registrar e a importância desta atividade na prática educativa. Assim, o aporte teórico entre outros foi Prado (2005), Galvão (2000), Tierno (2007). Em meu caminho formativo considero que a experiência de conduzir este curso, denominado como “grupo de estudo”, e construir cada encontro também a partir dos anseios, perspectivas, dúvidas, reflexões dos participantes, fez-me conhecer um caminho formativo em que o envolvimento com a profissão e a discussão na coletividade proporcionam diferentes aprendizagens de ser um profissional da educação. Assim, a proposta de diálogo neste trabalho também passa pelo intento de apresentar um caminho formativo singular, que proporcionou, de acordo com as falas dos participantes, momentos diferentes de vivência e reflexão sobre o fazer pedagógico com crianças pequenas.



# Experiência na formação inicial: construindo significados para avaliação

Autor: Adriana Varani  
e-mail: drivarani@gmail.com

Co-autor(es): Ana Paula Souza Brito ; Frediana Vezaro de Medeiros ; Adriana Pereira; Aparecida Alves da Silva

Muitas experiências no campo da formação de professores em diferentes modalidades demonstram as potencialidades e os limites dos processos para a melhoria no campo da atuação pedagógica. Dar a ver tais experiências, implica um passo a mais neste movimento, que é o de promover as necessárias reflexões para a sua retomada. E a metodologia do “dar a ver” pode ser materializada pelo seu registro e seu diálogo com outros e, desta forma, nos fazemos também outro em nosso trabalho. É esta a pretensão deste artigo: dar a ver uma breve experiência no campo da formação inicial de professores que se pretendeu, de certa forma, uma experiência de integração entre diferentes conhecimentos pela pesquisa, mediados pela discussão do campo da avaliação educacional.

O movimento descrito e refletido a seguir ocorreu no segundo semestre letivo de 2012, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, na disciplina denominada Pesquisas e Práticas Pedagógicas que tem como pretensão reunir reflexões acerca da teoria e da prática educativa de maneira interdisciplinar buscando a articulação entre as outras disciplinas do semestre em curso, como Didática III e Política Educacional. Vale destacar que entre as atividades propostas nas disciplinas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas o trabalho de investigação e pesquisa em educação é um eixo significativo para a formação do educador-pesquisador (GERALDI, 1996). Na experiência, em específico, a integração se materializou pela presença, no semestre em que ela foi ministrada, de disciplinas que tomariam a avaliação como discussão. Para materialização do princípio do trabalho de reflexão interdisciplinar e consequentemente deste diálogo, foi constituído um trabalho de pesquisa, realizado pelos estudantes, sobre os discursos, usos e abusos das práticas avaliativas na vida de sujeitos escolarizados.

Para constituição do processo de trabalho os estudantes resgataram as suas memórias referentes aos processos avaliativos vividos ao longo de sua trajetória escolar. Tal exercício, de rememoração das experiências se iniciou na disciplina de Didática III. Ao longo das conversas sobre estas experiências, notou-se a preocupação com as marcas deixadas pelos processos avaliativos na vida dos sujeitos, especialmente do sentido negativo dado a ela. Das discussões oriundas desta atividade dois eixos da avaliação “saltavam aos olhos” dos estudantes: as marcas dos instrumentos de avaliação nas pessoas e as políticas de avaliação em larga escala. Tais eixos, consequentemente, se tornaram objeto de reflexão e de olhar no processo de levantamento de dados e estudos nas disciplinas (FREITAS, 2003; AFONSO, 2007; LUCKESI, 1994; HOFFMANN, 2000.). Os dados levantados foram oriundos de entrevistas com: crianças que realizaram a Prova Brasil; internos de um presídio que realizaram o ENEM, adolescentes de escolas públicas que realizaram o ENEM, crianças que realizaram a prova do SARESP.

Desafiamo-nos, neste processo de pesquisa sobre avaliação educacional também a questionar nosso processo de avaliação, especialmente da disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas. O desafio foi lançado também aos alunos: os próprios sujeitos da aprendizagem refletiriam e conduziram o processo de avaliação de cada processo grupal e do trabalho de toda a turma. Tentamos ir para as últimas consequências, dentro dos limites institucionais, do que compreendemos como



avaliação emancipatória. Houve um movimento dialógico, no qual professor e aluno se relacionam na apropriação do saber, circunscritos na tríade ação-reflexão-ação. A avaliação passa a exigir do professor, segundo HOFFMAN (2000, p. 56), “uma reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento” e colocar o aluno como condutor também da dimensão de ser sujeito do conhecimento e se reconhecer em processo de formação.

Ao todo foram 7 produções.. A primeira foi uma performance sobre os sentidos produzidos por presidiários que realizaram o ENEM, em que o grupo construiu grades, reproduziu discursos e declamou poema (Cântico Negro) em ambiente escuro no auditório da Universidade. A segunda foi uma fotonovela sobre o Sr. Saresp, em que diferentes personagens foram representados e situações como bonificação para professores e premiação para alunos estiveram presentes. A terceira produção foi um telejornal em que os jornalistas entrevistam alunos do Ensino Médio sobre o que viveram no ENEM. A quarta apresentação consistiu em dois vídeos apresentados e debatidos por um especialista no campo educacional e um representante do governo falando sobre a Prova Brasil e a importância ou os dilemas da produção de índices. A quinta apresentação foi a reprodução de entrevistas realizadas com alunos do ensino Médio sobre a experiência de realização do ENEM, entrecortadas com reflexões de autores do campo da avaliação estudados e que se aproximavam dos recortes das entrevistas produzidos. A sexta apresentação foi um documentário, tomando o estilo do curta-metragem “Ilha das Flores” como referência, em que há uma breve retomada histórica do processo de formação da educação escolar até chegar aos processos de avaliação no interior da escola. Ao finalizar com a inserção da Prova Brasil, os estudantes optaram por trazer frases das crianças entrevistadas. A sétima apresentação foram os discursos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em ambiente escuro, ao som de diferentes músicas. Algumas das apresentações foram postadas no youtube como forma de socialização.

As significações sobre o conceito de avaliação ainda estão em processo de estudo, entretanto valem algumas reflexões iniciais como a negatividade que carrega o processo avaliativo para os estudantes. Independente dos estudos realizando no campo da compreensão da avaliação não como classificatória e meritocrática, mas como instrumento de reflexão do trabalho e do desenvolvimento dos educandos, os estudantes representaram, em suas apresentações, este significado das avaliações nos discursos dos dados coletados.

A experiência do trabalho que se tentou integrador possibilitou, além da reflexão sobre o conceito de avaliação, uma série de redimensionamento de nossas práticas isoladas em busca de possíveis diálogos no processo de formação inicial.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional, Formação Inicial, Práticas Pedagógicas



# O trabalho de parceria entre os professores de 5º ano

Autor: Ana Luiza Tayar Lima

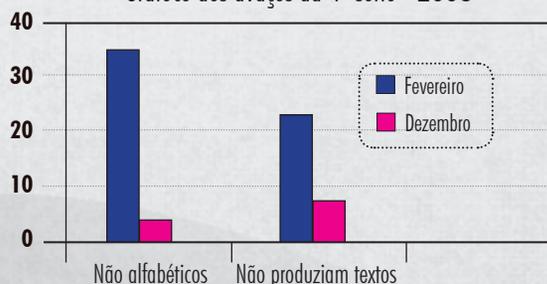
“Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização” (LIMA, 2007, p. 21)

## INTRODUÇÃO

O trabalho de parceria entre professores de 5º ano na EE Profa. Idalina Caldeira de Souza Pereira teve início no ano de 2008 devido ao grande número de alunos que ingressaram as 4ª séries com hipótese de escrita não alfabética. No planejamento a equipe, da qual eu era professora, de forma autônoma refletiu sobre as expectativas de aprendizagem e as sondagens/diagnósticos iniciais, partindo dos seguintes questionamentos: Quais eram as metas de nossa escola para 2008? Quais seriam nossas prioridades? Quais estratégias possibilitariam a superação das principais dificuldades evidenciadas pela sondagem de leitura e escrita? Que alunos encaminhar para recuperação paralela? E a recuperação contínua, como seria garantida?

Assim o grupo de educadores elaborou um plano de ação que contribuiu para atender essa demanda de leitura e escrita e raciocínio lógico matemático, que contou com o envolvimento colaborativo de todos, através do planejamento de oficinas específicas, onde o professor pudesse desenvolver atividades relacionadas as áreas de conhecimento de maior afinidade. Todos os alunos envolvidos tiveram avanços significativos ao término do Projeto.

Gráfico dos avanços da 4ª série - 2008



Nosso sucesso se deu graças à coesão e coletividade do grupo, uma vez que a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar propunha um trabalho coletivo visando empenho, motivação comum no exercício da autonomia de todos os sujeitos atuantes na mesma, sejam professores ou alunos.

Nos anos de 2009 e 2010, já como professora coordenadora este trabalho de parceria foi estendido para 3ª e 4ª séries. Houve alguns entraves e ajustes, pois o grupo de Docentes havia sido modificado e não compreendia a natureza dessa proposta. Já em 2011 o projeto não ocorreu devido à resistência por parte de alguns professores, mesmo assim o trabalho da equipe com relação à aquisição do sistema de escrita teve um resultado bastante produtivo.

No ano de 2012 com a proposta do professor auxiliar, a parceria tornou-se novamente viável, pois os mesmos tiveram



vivência com o projeto nos anos anteriores, deixando o grupo de docentes mais seguro. Através das necessidades específicas de nossos alunos de 5º ano decidimos propor o aprofundamento em três eixos de conhecimento relevantes para sua formação enquanto um cidadão atuante e participativo de uma sociedade que exige cada vez mais indivíduos autônomos, que tenham bom relacionamento interpessoal além de serem capazes de estabelecer as mais diferentes relações com o conhecimento.

Essa proposta de trabalho definida em reunião de ATPC é uma atividade permanente onde os alunos foram distribuídos pelos professores de entre 3 Eixos:

- Matemática — Jornada Matemática
- Leitura - Roda de Jornal, exploração do portador e leitura de textos que circulam na esfera jornalística.
- Produção de Texto - Cartas de leitor

A definição pelos eixos surgiu devido às observações de sala de aula pelo professor coordenador assim como pelas contribuições dos estudos e formações do Programa Ler e Escrever recebidos na diretoria de ensino semanalmente.

Assim as dificuldades e entraves encontrados pelos professores passam a ser minimizados pelo olhar do outro ao propor um trabalho em que devem planejar juntos o que oferecer, como oferecer, por que oferecer olhando para as reais necessidades dos diferentes alunos ,organizar a logística, enfim parte de uma situação problema real.

#### OBJETIVOS

- Criar uma cultura colaborativa entre a equipe de professores.
- Contribuir para o avanço do conhecimento dos alunos de 5º anos nas áreas de língua e matemática.
- Favorecer a troca e a circulação de informações com diferentes interlocutores.

#### PÚBLICO-ALVO

Alunos dos 5º Anos

Organização do Projeto

- Definição em ATPC dos eixos a serem desenvolvidos a partir da análise de dados da escola — Idesp, Ideb, necessidades apontadas pelo grupo de professores e pelos estudos e formação recebidos na Diretoria.
- Definição dos professores responsáveis por cada eixo e planejamento das propostas.
- Organização dos grupos: os alunos são distribuídos igualmente em seis cores por turma, considerando critérios como: afinidade, conhecimento, atitudes.
- Nas oficinas participam alunos de diferentes turmas organizados pelas cores.
- Durante as rodadas o grupo de professores reúne-se para avaliar os avanços e ajustes no projeto.
- Atividade permanente realizada uma vez por semana, com duração de duas horas.
- Após três semanas o ciclo reinicia dando continuidade as atividades.
- Em media esse projeto dura um semestre contendo aproximadamente 3 etapas o que significaria que um grupo



passa pela oficina em média 3 vezes.

- Os trabalhos realizados pelos alunos no projeto são compartilhados com a comunidade na Quarta Cultural, Feira Cultural e Jornal Mural.

#### Avaliação Final

O projeto é avaliado pela equipe escolar a partir da exposição e discussão dos resultados obtidos durante o processo do mesmo nas reuniões de ATPC. Com base nas informações e dados elencados serão definidas metas para o próximo ano.

#### Conclusão

Acredito que nos dias atuais o trabalho colaborativo se torna muito mais produtivo e eficaz. A troca e reflexão entre os parceiros permitem vários olhares, ampliações e mudanças de concepções já existentes.

Há ainda por parte de alguns profissionais, resistência, isolando-se, dificultando a interação e até mesmo o desenvolvimento do projeto.

Divergências de opiniões e concepções metodológicas também são entraves que necessitam de diálogo e conquista.

#### Referencias

Gêneros Oraís e Escritos na Escola, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, Ed. Mercado de Letras,

Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário, Delia Lerner, Ed. Artmed,

Ler e Escrever; Jornada de Matemática / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. - São Paulo: FDE, 2010.

LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA: CARTA DO LEITOR NA REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Sandra Regina CECILIO (PG – UEL) e Lílian Cristina Buzato RITTER (UEM).

Ler e Escrever - PIC – Projeto Intensivo no Ciclo Material do Professor – 4a série volume I e II.

Ler e Escrever - SEQUENCIA PRODUÇÃO DE CARTAS DE LEITOR – EDIÇÃO 2009 - AMPLIAÇÃO.

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/praticapedagogica/aprender-debater>



# Grupo de Terça ou GEPEC de Terça: Que grupo é esse?

Autor: Ana Maria de Campos  
e-mail: belobelo\_22@yahoo.com.br

Co-autor(es): Heloísa Helena Dias Martins Proença

Profissionais da educação, de diferentes instituições e formação, provenientes de muitas cidades, dialogando animadamente sobre o cotidiano escolar...

É possível encontrar, com frequência, uma turma assim? Digamos que essas pessoas se reúnam em encontros quinzenais e mantenham a assiduidade por pura vontade e sem nenhuma cobrança de participação. E então?

Sim, esse grupo existe! Tem o nome carinhoso de Grupo de Terça do GEPEC. É mantido desde o ano de 1996 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada, o GEPEC, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Idealizado e coordenado inicialmente pela professora Corinta Maria Grisolia Geraldi, atualmente está sob a coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado. É constituído por muitas vezes que ecoam nos encontros presenciais ou também virtuais, através de uma lista de discussão. Vozes que em diálogo e conflito colocam em movimento de escuta atenta e cuidadosa todos os participantes, ajudando a pensar-refletir-criar o cotidiano da escola e de todos os espaços educativos encarnados por seus membros. Professores, coordenadores, diretores, vice-diretores, profissionais da educação de distintas funções encontram neste espaço/tempo possibilidades de parceria entusiasmada, entre si e entre alguns professores da universidade, também membros do grupo.

O Grupo de Terça se mantém como desafio, pois o encontro com o outro é sempre aberto e o cotidiano que as pessoas vivem e carregam é marcado pelo imponderável. São instigantes e ao mesmo tempo revigorantes os diálogos sobre esse cotidiano, complexo e multifacetado. Não é simples falar e viver o cotidiano de uma escola. Sendo escola pública, alguns desafios são maiores, sobretudo porque nos posicionamos contrariamente à mercantilização da educação, buscando dar visibilidade aos avanços e retrocessos alcançados em nosso dia a dia.

Compromissos como o de socializar e compartilhar o aprendido, bem como discutir o construído na prática diária, têm contribuído para aprofundar nossa compreensão das diferentes dimensões do trabalho educativo. Ao dialogarmos com autores como FREIRE, GERALDI, BAKHTIN, BENJAMIN, CERTEAU, LARROSA, PRADO, dentre outros, ampliamos nossas possibilidades de intervenção no mundo. Por vezes ficamos surpresos ao perceber o quanto somos capazes de transformar e construir a escola na parceria com alunos e a comunidade na qual trabalhamos. Tudo isso nos instiga e nos convoca a continuar o movimento de criação de 'inéditos-viáveis', como sugeriu amorosamente nosso mestre Paulo Freire.

Ao nos arriscarmos trabalhamos pela construção de uma escola outra, uma universidade outra, uma formação outra. Ou seja, uma outra sociedade, 'um outro mundo possível'. Dialogando construímos parcerias afirmativas de sonhos, em estágios variados de implementação: curto, médio e longo prazo. Sonhos que às vezes são quase individuais, mas na partilha são feitos coletivos.

Nossos encontros têm revelado possibilidades fecundas e os diálogos fomentado temas importantes para refletirmos sobre nossas práticas, tais como autoria, política, formação docente, propriedade, expropriação, lucro, vantagens,



desigualdades, relações interpessoais, diversidade étnico-cultural, dentre tantos outros. Os debates apontam para a complexidade e a necessidade da busca incessante de construção do conhecimento a partir da solidariedade, questionando a sociedade mercantil e o seu modo de reprodução, vislumbrando com isso a desnaturalização das práticas sabotadoras da vida em sociedade, muitas vezes presentes no cotidiano, envolvidas com um manto espesso de indiferença.

São tantas as questões que os diálogos no Grupo de Terça suscitam que acabam por afetar nossas relações nos locais de trabalho, nas vivências familiares e em outros contextos sociais. Os textos e estudos realizados abrem janelas para novos horizontes cotidianos. Nas palavras da professora Corinta Geraldi (1998), “caminhando mais ao largo próximo dos artistas, dos filósofos, dos jovens caras-pintadas, daqueles que somos quando deixamos o prédio escolar, talvez abandonemos o jogo de aparências para, atravessando-o, encontrarmos o fluir da vida e de seus absurdos e possibilidades na escola”.

Encharcados de conversas diálogos vivemos, então, as nossas tardes de terça.

Às vezes podemos nos perguntar: por que ter coragem de propor, arriscar e ousar no trabalho em educação? Sabemos que não podemos mudar a educação do país como um todo, visto que ela não está reduzida ao nosso cotidiano. Mas para vivermos de uma forma mais prazerosa no trabalho e na vida, para lutarmos com mais garra pelo que acreditamos, nos unimos em sonhos militantes. Paulo Freire, ainda no exílio afirmou, em 1977, em um depoimento antológico: “Em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer. E é só fazendo hoje o possível de hoje, que poderemos fazer amanhã o impossível de hoje”.

Saímos de cada encontro com a sensação e o desejo de que o próximo nos possibilitará avançar na compreensão de nossas dificuldades e, ao mesmo tempo, alimentará nossos corações com esperanças de novos dias. Afinal o que é o cotidiano? - perguntamo-nos insistentemente no Grupo de Terça. Na partilha ousamos dialogar, desvelar e revelar o que muitas vezes não percebemos do e no cotidiano, abrindo-nos uns aos outros para a busca do novo, do que está por vir. Inventando também o cotidiano...

**Palavras-chave:** Cotidiano, Formação de Professores, Diálogo.



# Importância da criação, utilização e manutenção de website para a escola pública

Autor: Antonio Carlos Lepri Junior  
e-mail: antoniocarlosleprijunior@gmail.com

Com o advento e recente início da democratização da Internet no Brasil, bem como os estudos acerca do papel educativo desta, e suas ferramentas de utilização, é possível analisar que o website de uma escola evidencia tanto a própria escola, quando torna-se um meio de acesso ao mundo digital, quanto esta compondo uma comunidade e as práticas seguidas pelos seus membros, professores e alunos, expondo suas concepções de educação e de escola, assim como a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação nestes ambientes.

Ao passo que, em franca expansão no Brasil, a classe média trouxe consigo o poder de compra de uma população que, até então, estava à margem da utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, como celulares, smartphones, tablets e microcomputadores, essa nova classe média, com ampla capacidade de recursos próprios e de crédito, atualmente composta por mais de 50% da população brasileira, toma para si a necessidade de consumo de insumos tecnológicos, bem como de informação e comunicação, trazendo possibilidades diversas para que as estruturas estatais tenham uma atuação mais presente no cotidiano dessas famílias, utilizando destes equipamentos como ferramentas de contato.

Ademais, redes públicas de acesso a Internet, como instalações do Poupa Tempo, Porta Aberta, Escolas, Universidades, entidades sindicais, organizações de bairros e ONG's propiciam às populações mais carentes participar, ainda que de maneira mais pontual, da aquisição e proliferação de informações por meio eletrônico.

Dessa forma, criou-se uma possibilidade de inovação na relação entre a comunidade escolar, internamente e externamente, possibilitando congregar informações, ações, pessoas e entidades sob o mesmo foco: a escola.

Nesse aspecto, o website da escola possibilita à instituição expor seu cotidiano de atividades à comunidade escolar (por meio de informações acerca de suas atividades, funcionamento, eventos, imagens, material complementar às disciplinas etc.), tornando-se um instrumento de formação e aprendizagem dos quadros da escola, apoiando ações da gestão escolar, constituindo-se, ainda, em espaço para troca de experiências e debates entre funcionários, alunos e comunidade, proporcionando uma aproximação com relação ao objetivo educativo da escola.

Ainda, o inverso deste caminho é possível, em que ações da comunidade escolar possam ser apresentadas à escola, possibilitando que, com a constante troca de informações, atividades conjuntas sejam realizadas, ampliando a capacidade pedagógica da equipe escolar.

Outro aspecto importante para a verificação da importância de uma estrutura informativa eletrônica para a comunidade escolar é a concepção dos alunos como nativos digitais, cidadãos que já nascem com a tecnologia permeando praticamente todas suas atividades cotidianas e que, por mais interesse que possa ter pelo modo como a escola trabalha suas questões pedagógicas de maneira inovadora, seu "novo instinto social" o impulsiona a uma velocidade e quantidade de informações que, da forma desorganizada que lhes são primeiramente apresentadas pouco lhe possibilitarão a geração de interesse aprofundado e conhecimento, ficando apenas na superficialidade da informação pura. Na contramão deste efeito, tendo



por finalidade organizar o rol de informações das ações, atividades e notícias do cotidiano deste aluno, na realidade que o cerca, um website trás a possibilidade de objetivar tais conteúdos, compondo-os como elementos de formação não apenas propedêutica, mas formadores potenciais de cidadania.

Assim, o website para uma escola pública possibilita, inicialmente, comunicar e informar alunos, funcionários, familiares e comunidade em seu entorno sobre ações, atividades e notícias de alunos, turmas, funcionários, familiares e comunidade do entorno. Ainda, gera a aproximação destes elementos, tendo que o conhecimento do outro facilita a compreensão de seus anseios, necessidades e sonhos, utilizando como ponto de encontro uma estrutura que, sabe-se, é de todos: a escola (virtual ou não).

**Palavras-chave:** tecnologias da informação e comunicação; sistemas de informação; educação; sociedade; comunidade; internet; website; informática.

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# O trabalho coletivo na escola e a experiência de narrar-se

Autor: Bruno Pires de Oliveira  
e-mail: autotelico@ymail.com

Co-autor(es): Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

## Introdução

Esta discussão é fruto de um projeto de Iniciação Científica que tem como objetivo identificar as condições facilitadoras para a comunicação das experiências dos professores e reflexão sobre a prática nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), buscando compreender o que favorece a tomada de consciência dos professores e a elaboração de uma reflexão crítica sobre suas ações. A Iniciação Científica está inserida num projeto de pesquisa de maior amplitude, financiado pelo CNPq/CAPES, que tem o objetivo de compreender como os espaços coletivos da escola, mormente as ATPCs e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos docentes e equipe gestora como experiência de formação.

As análises aqui socializadas, baseadas na valorização da formação centrada na escola (Canário, 2006) e das ATPCs como espaços privilegiados de socialização, reflexão e articulação de práticas e conhecimentos (Cunha e Prado, 2010), tomaram como material as transcrições das ATPCs de professores do Ensino Fundamental II e Médio, ocorridas no 1º semestre de 2012, em uma escola estadual do interior paulista onde o projeto de pesquisa colaborativa é desenvolvido.

Uma das condições facilitadoras já identificadas nas ATPCs analisadas é o clima de respeito, intimidade e confiança que permite que os docentes, ao narrarem suas memórias pessoais para o grupo, construam uma identidade de grupo e solidariedade capaz de potencializar projetos coletivos.

## Ser humano é narrar-se

Para Larrosa (2010, p.22) as identidades possuem formatos narrativos, pois todo ser humano é formado por uma “uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas”. O Eu, diz Larrosa, “não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem” (p.24-25).

Manguel (2000), ensaísta e romancista, também afirma que as palavras são a matéria da qual os homens são feitos. Referindo-se a Timothy Findley, destaca que

A história (...) não é o que nos contam, mas o que nós contamos. Criamos a crônica de nosso passado por meio de palavras (...). Em meio à onda colossal de datas, nomes, personagens, eventos (...) escolhemos aquilo que nos serve para contar uma história, esperando que um começo, um meio e um fim dêem coerência a essa onda. Como o Deus da Bíblia, criamos a realidade por meio de palavras. Inventamos enredos para nosso passado e então dizemos: Foi isso o que aconteceu (MANGUEL, 2009, p.203).



Para Manguel e Larrosa, toda identidade é, portanto, mediante a linguagem — especificadamente o ato de narrar-se — criada, e pode, mediante a mesma, ser recriada.

Como diria Ricoeur (apud Larrosa, 2010, p.41), “é contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos”.

Partindo da posituação do narrar sobre si, permanece a questão: o que poderia fomentar entre os professores a experiência de narrarem-se?

Almeida e Placco (2002, p.9) destacam que as relações interpessoais são de suma importância em qualquer projeto de formação, já que “cada um dos âmbitos dos sujeitos — pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo —, em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados”.

Admitimos que ninguém discorre sobre si e mostra-se ao outro num ambiente hostil. Para que o narrar-se ocorra efetivamente é imprescindível que uma atmosfera de intimidade e respeito seja tecida no interior do grupo. Relações interpessoais desse jaez poderiam fomentar o “contar sobre si” e tal fenômeno poderia proporcionar, por sua vez, ainda mais intimidade e respeito que culminaria em parceria e projetos comuns.

Nos registros das ATPCs analisados é possível perceber o quanto alguns professores expunham memórias íntimas nas reuniões e, ao narrarem-se, alimentavam as discussões e reafirmavam suas identidades dentro do grupo.

A ATPC realizada no dia 10/04/2012, por exemplo, revela a intimidade da infância da professora e a discussão sobre o acesso das crianças das classes populares à literatura.

Prof<sup>a</sup> Eliana: “Eu me lembro (...) que fui uma criança muito pobre (...) Minha maior tristeza era não ter o livro do Menino do dedo verde. Eles [a escola] solicitavam a aquisição dos livros paradidáticos e eu não podia comprar. Eu sofria muito com isso! Por isso eu amo aquela história Felicidade Clandestina [de Clarice Lispector]”.

Na mesma ATPC, o coordenador Afonso discorreu sobre seu filho no momento em que as discussões gravitaram em torno do tema do empobrecimento da literatura infantil em termos de complexidade e dramas humanos. Já a prof<sup>a</sup> Denise, ao resgatar lembranças sobre sua avó, problematizou a discussão sobre o fato de que pais analfabetos (quando narradores de histórias cotidianas) podem incentivar os filhos a serem leitores de literatura. Os dois exemplos poderão ser contemplados abaixo:

Coord. Afonso: Eu tenho um filho de três anos. Uma vez por semana, eles [a escola] mandam livros para que eu leia para ele. Esses livros possuem apenas cinco a seis páginas! E são de uma superficialidade tamanha que meu filho não cessa de fazer perguntas [para completar o sentido do texto].

Prof<sup>a</sup> Denise: Minha avó não lia, mas alguém contava histórias para ela e ela repassava essas histórias. Se ela lesse e escrevesse, iria fazer daquela mesma forma.

O tema da leitura literária, que permeou as ATPCs da escola no período analisado, foi fazendo sentido para os professores na medida em que suas narrativas pessoais foram dialogando com as experiências na escola e textos lidos. Narrar-se possibilitou a construção do espaço de formação nas ATPCs.



### Referências

ALMEIDA, L.; PLACCO, V.; et al. As relações interpessoais na formação de professores. SP: Loyola, 2002.

CANÁRIO, R. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, R.; PRADO, G. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010.

LAROSSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANGUEL, A. No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo. SP: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas. SP: Companhia das Letras, 2009.



# A Inserção do PIBID Pedagogia no Ensino Fundamental II

Autor: Camila Maria Appolinário da Silva  
e-mail: cami.appolinario@gmail.com

Co-autor(es): José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

O presente relato se refere ao meu processo de inserção no contexto de uma escola de Ensino Fundamental II, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como aluna do terceiro ano do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Rio Claro. Ao receber os licenciados das áreas de Pedagogia, Educação Física e Geografia o subprojeto PIBID “Universidade e escola pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação” tem como proposta inserir os alunos bolsistas em escolas públicas para vivenciarem e desenvolverem atividades didático-pedagógicas, como parte do processo de formação para a docência. No caso, os bolsistas da área de Pedagogia foram igualmente inseridos nos contextos das escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, chamadas escolas parceiras, na busca por ampliar os conhecimentos sobre a Educação Básica e para pesquisar como os pedagogos podem contribuir para uma melhor compreensão das lacunas de aprendizagem na segunda fase da escolarização. A nossa atuação como bolsista se dá na Escola Estadual Prof. Michel Antônio Alem, localizada no Bairro Consolação da cidade de Rio Claro, em uma turma de 6ª série de RI (Recuperação Intensiva), com aproximadamente vinte alunos, que são acompanhados desde o segundo semestre de 2012. O Ensino Fundamental II é um grande desafio para a Pedagogia visto que, geralmente, o seu campo de atuação, no campo curricular, se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Desta forma, o trabalho se iniciou com a superação pela própria bolsista da visão de que o Pedagogo não é especialista em nenhum campo curricular específico e, portanto, teria pouco a contribuir nos níveis de ensino oferecidos pelas escolas estaduais. O sentimento inicial foi de estar perdida em uma escola com uma organização e um ritmo muito diferente do que até então conhecia e estudava no curso: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Entretanto, os obstáculos e as dificuldades iniciais estão sendo solucionados a partir de diálogos com os demais bolsistas da Pedagogia que vivem os mesmos desafios, com os professores orientadores, que nos ajudam a pensar e desenvolver atividades e, ainda, por meio de estudos teóricos e relatos de experiências feitos nas reuniões semanais, quando, convivendo com os alunos da área de Educação Física, Pedagogia e Geografia, que compõem o grupo-escola PIBID, discutimos as necessidades da escola e procuramos construir projetos e a desenvolver atividades na escola. É também nas reuniões com supervisores da escola que fazem a “ponte” entre a escola e os alunos bolsistas e reuniões com os graduandos em Licenciatura em Pedagogia (Grupo-Área) que aprendemos a lidar com as dificuldades encontradas dentro da sala de aula e na escola de uma maneira geral. Assim, as conversas, as observações, as experiências já trilhadas por outros colegas de área, contribuíram para pensar numa proposta que visa a identificar e sanar as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da turma de Recuperação Intensiva. Pretendo trabalhar com assuntos do cotidiano desses alunos e, portanto, de fácil entendimento, que despertem interesse e que sejam lúdicos, pois percebi que os alunos têm apresentado muitas dificuldades de concentração e para se socializarem, agindo muitas vezes de forma rude e agressiva entre eles, criando um clima de desconforto. Identifiquei também problemas de baixa visão e problemas familiares, que prejudicam o desempenho desses alunos. Portanto, estamos elaborando uma proposta que deve proporcionar aos alunos um clima afetivo dentro da sala de aula, e que os conteúdos, mesmo que à primeira vista sejam complicados, despertem, pela forma como serão apresentados, o desejo de aprendê-los



e de explorá-los. A proposta deve incluir diferentes linguagens, principalmente imagens (fotografia e cinema), a literatura e a música. Para tanto, além do apoio da escola, estamos construindo a parceria com a professora de Língua Portuguesa da turma em questão, que auxiliará na elaboração e no desenvolvimento das atividades.

**Palavras chave:** PIBID Pedagogia, Ensino Fundamental II, formação docente.

# EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Formação na e a partir da escola: dimensões da ação da coordenação pedagógica

Autor: Cláudia Roberta Ferreira  
e-mail: clauferreira72@gmail.com

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

Tematizar a coordenação pedagógica em um processo de formação em contexto, ou seja, na formação centrada na escola, é o propósito da investigação de doutorado vinculada ao GEPEC — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, que integra a área “Ensino e Práticas Culturais”, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP. Com o intuito de articular trabalho e formação, a pesquisa tem como tema a formação continuada de professores e como foco de estudo a coordenação pedagógica e a formação centrada na escola — formação na e a partir da escola. A pesquisa se realiza em uma escola de educação básica da rede privada de ensino de Campinas/SP, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apoiando-se na abordagem qualitativa de pesquisa através de um caso em estudo. O objeto de pesquisa é o trabalho da coordenação pedagógica na dinâmica da formação continuada de professores tomando a perspectiva da formação centrada na escola. Os materiais produzidos pela professora-coordenadora e pelos professores (considerados “dados da pesquisa”) sejam nas reuniões pedagógicas e de formação e/ou nas reuniões de atendimento individual, bem como aqueles produzidos pelos professores para seu trabalho pedagógico são tomados para identificar pistas e indícios para compreender como se dá a constituição da professora-coordenadora na escola e quais os saberes e fazeres necessários para esta função, dentre outros objetivos. A formação centrada na escola é uma modalidade da formação continuada que assume o contexto de trabalho como ambiente formativo e de formação: reconhece o valor formativo do ambiente de trabalho, tornando-o objeto de reflexão e de pesquisa pelos que nele estão implicados, consubstanciando-se em uma alternativa para irmos além do pensamento dicotômico que coloca em um lugar o aprender e em outro o fazer, favorecendo a transformação de algumas de nossas situações de trabalho em situações de formação, instituindo a prática profissional como lugar de reflexão e de formação. No espaço escolar, dentre os sujeitos atuantes, aquele que assume a coordenação pedagógica (em outras redes de ensino é também denominada ‘orientação pedagógica’) tem a responsabilidade de potencializar e favorecer ações de formação. A ação da coordenação pedagógica, porém, se constitui diante de uma polivalência de atividades, a qual compõe sua profissionalidade: são saberes-e-fazeres específicos da e na lida do cotidiano escolar. Dentre as inúmeras atribuições que o dia a dia no contexto da escola exige da coordenação pedagógica, destacamos três dimensões do trabalho que consideramos essenciais no exercício da profissão, as quais serão tratadas nesse texto: atuar como professor-formador, exercer uma gestão co-inspirativa (MATURANA, 2009) e constituir-se em sujeito-referência. Dimensões estas que se referem, fundamentalmente, ao viés pedagógico do trabalho da coordenação pedagógica e ao favorecimento do desenvolvimento da profissionalidade docente (que implica também a dimensão da personalidade). É assumir como pressuposto que o professor-coordenador é um professor-formador, portanto, agente fundamental que orienta o aprendiz que cada docente constrói sobre sua própria experiência de ensinar — e aprender —, assumindo a sensibilidade, uma intuição esclarecida e um pensamento reflexivo como bases para suas; que o professor-coordenador exerce papel central no cotidiano do trabalho inclusive pela autoridade e lugar de poder que ocupa e por isto, a defesa da co-participação e co-operação de cada sujeito na construção do projeto comum de trabalho o que é um começo intencional de uma gestão co-inspirativa; e por fim, advogamos que o professor-coordenador se constitua



em sujeito-referência tendo uma relação ética e estética com seu trabalho, acumulando experiência (LARROSA, 2000) e desenvolvendo/construindo sabedoria. Dentre as lições aprendidas no viver-e-fazer a pesquisa, destacamos neste texto aquelas vinculadas às dimensões da ação da coordenação pedagógica na escola que evidenciam um possível formação na e a partir da escola.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, formação, escola

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# O uso da estratégia tematização da prática pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor

Autor: Claudiene Dias da Silva  
e-mail: claudieneds@hotmail.com

O objetivo desse diálogo é compartilhar a relevância das aprendizagens construídas pelo coordenador pedagógico em seu próprio processo de formação, por meio da utilização da estratégia formativa tematização da prática nas reuniões com a equipe de professores.

Entendemos que tematizar a prática é “retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. É teorizar”. Conforme comenta, Telma Weisz.

O convite de olhar para cotidiano e refletir sobre ele requer um olhar sobre a criança, sobretudo para o educador e também para os conhecimentos que rodeiam sua ação pedagógica, que de certa forma exige conhecimentos específicos, aqueles pertinentes às necessidades de aprendizagens das crianças.

Nesse sentido a formação continuada do professor é condição necessária para a tomada de consciência da concepção que embasa e sua prática em sala de aula. A partir dessa tomada de consciência é possível problematizar alguns encaminhamentos, ações que muitas vezes realiza sem nem saber o motivo e assim qualificar o que propõe a seus alunos. Contudo é esta ação que poderá contribuir para uma transformação, que não acontecerá sem um aprofundamento dos conhecimentos teóricos que confrontem ou justifiquem a prática refletida. Nesta perspectiva a utilização da estratégia tematização da prática permite ao profissional uma reflexão da prática porque “A se ver e ouvir, o professor consegue analisar o que não percebe que está fazendo”, explica Regina Scarpa (2012) “Ao tomar consciência das hipóteses didáticas, conseguimos ultrapassar a tradicional dicotomia entre certo e errado e a atitude prescritiva que costuma caracterizar as atividades de análise da prática docente”, completa Telma Weisz (2012)

Construir tais conhecimentos não é nada fácil ao coordenador. A quem cabe esse papel de mediar os conhecimentos teóricos de modo articulá-lo com a prática do professor dentro da escola? Compreende-se que o coordenador pedagógico além de ser o sujeito mais próximo do professor e corresponsável pelos resultados de aprendizagens dos alunos, é responsável por sensibilizar, estimular, desestabilizar, provocar, subsidiar, apoiar o docente, nas diferentes problemáticas que surgem no cotidiano da sala de aula. Para tanto essas ações do coordenador precisam estar carregadas de intencionalidades que seguem uma sequência, pautadas nas demandas formativas que ele identifica na prática da equipe de professores contribuindo assim para uma reflexão permanente articulado ao contexto de trabalho.

Nessa perspectiva o município de Ariquemes em parceria com o Instituto Avisa Lá - SP, por meio do Programa de formação continuada Além das Letras, tem investido muito na formação do coordenador pedagógico como sujeito autor de sua prática que faz uso de algumas estratégias formativas com o intuito de que o professor pense e repense sobre sua ação pedagógica, tome consciência de seus atos de modo a contribuir para uma aprendizagem significativa de seus alunos.



Dentre as estratégias muito utilizadas pelos coordenadores, a tematização da prática ganhou um espaço privilegiado na formação continuada por ser considerada como um importante instrumento por estes formadores. Pois quando bem pensada e planejada torna-se uma poderosa ferramenta na tomada de consciência das concepções subjacentes às práticas dos professores, contribuindo para que eles repensem seu modo de agir e encaminhar propostas dentro da sala de aula. Os professores passam a ser perguntar: por que propor? Com qual objetivo? Para quem essa atividade é interessante? Para quem é fácil demais?

Dessa forma o relato cumpre a função de apontar os avanços construídos por meio da utilização dessa estratégia na formação continuada do professor mediada pelo coordenador pedagógico do Município de Ariquemes. Para tal exposição, um exemplo extraído dentro do espaço escolar, a partir de uma problemática evidenciada pela coordenadora pedagógica de uma atividade muito comum nas turmas de alfabetização em sua escola, que de certo modo não promovia reflexão sobre o sistema de escrita, até o uso da estratégia formativa, quando os professores passaram a se dar conta do que de fato estavam propondo. Partindo dessa situação pretende-se demonstrar o caminho percorrido pelos envolvidos até os avanços adquiridos.

Acreditamos que esse tipo de registro, em especial a filmagem, diz muito sobre o conhecimento da equipe de professores contudo a tematização da prática só cumpre sua função quando bem planejada e bem pensada, fazer por fazer, olhar por olhar, filmar por filmar, não permite que a reflexão se efetive, provoque transformações ou mesmo valide o bom trabalho que pode ser objeto de estudo e reflexão.

**Palavras Chaves:** Formação Continuada. Coordenação Pedagógica. Tematização da Prática.



# Formação contínua de professores: o papel do professor no processo de formação de seus pares

Autor: Clayton José Budin  
e-mail: [claytonbariri@gmail.com](mailto:claytonbariri@gmail.com)

Co-autor(es): Flávia Medeiros Sarti

Nos últimos anos o campo da formação docente tem sido alvo de diversas pesquisas e, além disso, objeto de políticas educacionais que visam à melhoria na formação de professores, principalmente na formação continuada como forma de sanar uma formação inicial deficiente. Assim, um mercado tem se constituído em torno da formação docente, de modo que diversas instituições têm realizado múltiplas maneiras de formação.

Algo que nos inquieta nos modelos atuais de formação continuada de professores é o papel desempenhado pelos próprios professores no processo de formação ao longo da vida, e ainda, qual o sentido e o valor que o poder público tem dado a formação contínua de professores? Quais as políticas públicas educacionais, ou seja, quais os mecanismos e estratégias que os órgãos públicos desenvolvem para a formação continuada?

Este trabalho faz parte da discussão a respeito do mercado de formação docente. A intenção é descrever e caracterizar o funcionamento de uma proposta de formação docente contínua em serviço que se apresenta como um modelo um tanto diferenciado das demais propostas de formação, onde os professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares.

A análise da formação docente será pautada em políticas educacionais implementadas em um município do interior paulista, onde existe um programa de formação contínua de professores, diferenciado por vários aspectos: desde a remuneração para a formação, até o próprio professor-formador.

Essa proposta de análise faz parte de uma pesquisa de mestrado a respeito de formação contínua de professores em serviço, na qual tem se três eixos de análise: 1) o mercado de formação docente: a investigação sobre as tendências, modelos e dinâmicas na formação continuada de professores; 2) movimento de profissionalização dos professores: um questionamento sobre a importância deste processo de constitucionalização da profissão docente; 3) o lugar do professor no processo de profissionalização do magistério: de modo a enfatizar a relevância dos saberes dos professores e identificar a sua identidade.

Este trabalho orientar-se-á por meio do eixo: 1) “o mercado de formação docente: a investigação sobre as tendências, modelos e dinâmicas na formação continuada de professores”. Essa proposta de pesquisa focaliza aspectos relativos ao um projeto mais amplo que analisa o funcionamento do mercado formativo dirigido aos professores (SOUZA e SARTI, 2011) que se encontra aportado, sobretudo, em trocas simbólicas que dinamicamente constituem o campo educacional (BOURDIEU, 2007).

A discussão se dará sobre os modelos atuais mais convencionais de formação contínua. Além disso, a análise de grupos de formação de professores que apresentam um modelo um pouco diferenciado das tendências atuais, sendo que nesse programa, o responsável pela formação é o próprio professor de educação básica. Nesta direção, espera-se contribuir para os estudos e análises referentes à formação contínua dos professores do Ensino Fundamental II, de modo a compreender



melhor o funcionamento do mercado que se forma em torno desse campo.

Os procedimentos metodológicos de análises e reflexão se deram a partir da discussão de autores a respeito das tendências de propostas formativas presentes no mercado de formação docente. Além disso, a análise de documentos oficiais do município, bem como da leitura de trabalhos acadêmicos acerca da formação de professores. Desta maneira, o trabalho está organizado em três partes: primeira, a discussão sobre a importância da formação continuada de professores; segunda, a discussão sobre o mercado de formação docente; e terceira, a apresentação de uma proposta diferenciada de formação implementada por uma rede municipal. Destacamos como os primeiros resultados da pesquisa a análise de grupos de formação de professores como espaços formativos, sendo o diferencial dessa proposta de formação o foco no professor de educação básica como formador de seus pares, além da formação contínua ser entendida como parte do trabalho do professor.

A formação contínua em serviço é uma proposta interessante quando reúne o corpo docente e propõem-se espaços de diálogos, uma construção coletiva de formação. Ainda, o foco no professor-formador de seus pares merece destaque, afinal, este vivencia e reconhece o contexto político, econômico, social, cultural ao qual sua rede de ensino está inserida, além da experiência em sala de aula. Por fim, enfatizamos que as políticas educacionais devem assumir esse propósito de valorizar a formação continuada docente, sem desconsiderar a importância dos especialistas em educação (conhecimento científico universitário), mas através de uma política que possa atrelar e aproximar a Universidade e a escola de educação básica.

**Palavras-chave:** Formação contínua de professores, políticas educacionais, mercado de formação docente.



# Um olhar para a potencialidade das parcerias na escola

Autor: Daniele Gonçalves da Silva  
e-mail: daniele.pedagogia@hotmail.com

Co-autor(es): Camila Ribeiro de Oliveira

O presente trabalho tem como objetivo analisar a nossa experiência enquanto alunas do terceiro ano do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campos de Rio Claro. Através deste programa temos a possibilidade de estar inseridas na escola e realizar trabalhos em parceria com professoras da Rede Municipal de Ensino de primeiro ao quinto ano do Fundamental I, na “Escola Municipal Dante Egreggio”, situada no mesmo município. Como alunas bolsistas estamos presentes em sala de aula uma vez por semana, durante um ano letivo acompanhando e colaborando com o trabalho pedagógico das professoras. É nesse contato, com professoras e alunos da escola, que iniciamos o processo de constituição docente, através da convivência com o cotidiano escolar, além da sala de aula, o que nos permite olhar para a escola e para o trabalho docente de maneira crítica e reflexiva, evitando visões patológicas desta instituição. Estando na escola, também estamos atentas a observar as dificuldades e necessidades desta e das professoras com as quais estabelecemos parcerias, e pensamos em possibilidade de ação que permitam atingir os anseios do “corpo escolar.” Consideramos muito importante as parcerias que constituímos no próprio grupo de alunos bolsistas do PIBID, já que nos encontramos com esses colegas podemos contribuir uns com os outros de forma a ampliar a nossa formação docente. O projeto PIBID do qual fazemos parte, “Escola e universidade pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”, é de natureza interdisciplinar motivo pelo qual temos contato com alunos dos cursos de Geografia e Educação Física o que permite que tenhamos diferentes visões acerca da educação, ou seja, compreender como cada disciplina enxerga a questão educacional. O referido projeto PIBID também se desenvolve em escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e isto também possibilita que nos encontramos com todo o grupo de bolsistas possamos partilhar as dificuldades encontradas em todos os níveis de ensino nos quais estamos inseridos, entre elas: as propostas de trabalho, as problemáticas da educação e do trabalho docente, entre outras questões que envolvem a formação de professores. Na escola onde estamos inseridas como bolsistas PIBID, existe a função de Professora Supervisora da escola, que é exercida por uma professora da escola que nos auxilia no trabalho e no diálogo entre alunos bolsistas e com todos os sujeitos da unidade escolar. Os encontros com ela acontecem cada três semanas. Ainda todos os alunos que estamos inseridos na referida escola e que desenvolvem projetos com os professores temos constituído o “Grupo Escola” onde discutimos no coletivo as necessidades da escola e construímos propostas e possibilidades que possam contribuir tanto para a formação acadêmica, como para uma melhor atuação no espaço educacional. Ainda, temos encontros semanais com a nossa orientadora e com outros alunos pesquisadores no âmbito do projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” que visa sensibilizar o olhar em relação à escola, seja em forma de relatos de experiências, escritas, leituras de teóricas e diálogos entorno destas leituras. Através de todos estes espaços (PIBID e projeto de extensão) consideramos que podemos estabelecer melhores relações com o conteúdo acadêmico e a prática, além de termos a oportunidade de “sentir” a escola antes de estarem atuando de fato como professoras.

**Palavras-chave:** Parcerias, Cotidiano escolar, PIBID, Experiências.



# Determinação de teores de gorduras totais em amostras de chocolates com interação universidade – escola pública

Autor: Débora de Andrade P. Forchetti  
e-mail: deboraforchetti@yahoo.com.br

Co-autor(es): Juliana Terra

É fato que, entre os estudantes do ensino médio, existe uma imagem muito negativa da Química, já que se associa à disciplina uma grande complexidade e dificuldade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) enfatizam a importância de se trabalhar a experimentação, pois, além de aspectos pedagógicos, ela permite estabelecer habilidades cognitivas. Além disso, a exploração de conceitos de forma contextualizada favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração estas colocações dos PCNEM nosso grupo de pesquisa (GERX – Grupo de Espectroscopia de Raios X) organizou e executou uma proposta de interação entre a Universidade e a Escola. Acompanhados da pesquisadora colaboradora e professora Dra. Juliana Terra, da professora Dra. Maria Izabel M. S. Bueno do Instituto de Química da UNICAMP além de sua professora de química, Débora de Andrade P. Forchetti, 80 estudantes do Ensino Médio da Escola Técnica de Monte Mor (ETEC) desenvolveram a proposta nos dias 14 e 21 de maio de 2011 nas dependências do instituto. Monitores (membros do GERX) também auxiliam na execução da proposta, dando apoio e orientação aos estudantes.

A proposta teve como objetivos ampliar a percepção pública da importância da química, estimular o interesse pela pesquisa e por projetos científicos, relacionar conceitos teóricos e experimentais para favorecer o processo de ensino aprendizagem, etc (Terra, 2009).

A proposta foi inserida nas atividades acadêmicas propostas para o Ano Internacional da Química (2011) e, para a sua realização, contou-se com apoio da diretoria do Instituto de Química (IQ-UNICAMP) que disponibilizou os laboratórios de ensino, equipamentos de proteção individual, técnico, reagentes, amostras, materiais de laboratório e lanche para os participantes.

Utilizando o chocolate, um produto atrativo e muito consumido do público jovem, como amostra de estudo, fez-se a quantificação do teor de gordura deste alimento pelo método Bligh-Dyer. O procedimento envolve diversas etapas que abordam conceitos químicos importantes trabalhados nas disciplinas de química, desenvolvendo habilidade em realizar diversas técnicas simultaneamente e permitindo o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes com relação a um método analítico muito utilizado pela indústria alimentícia.

Foram abordados, por exemplo:

- Procedimentos adequados de pesagem e de transferência de volumes;
- Relação de polaridade e densidade;
- Sistemas homogêneos e heterogêneos;



- Destilação e separação de fases;
- Uso e calibração de pipeta;
- Cálculo de média e números significativos;
- Tratamento estatístico dos dados;
- etc

Através da aplicação de um método oficial de análise com um produto de seu consumo e desenvolvido em um ambiente laboratorial universitário, foi possível romper a imagem negativa que muitos estudantes apresentavam sobre a química ao comprovarem uma aplicação da mesma.

Vale ressaltar que a grande maioria dos estudantes não conheciam técnicas de laboratório por isso se fez necessário orientações quanto às normas de segurança em laboratório e descarte correto de reagentes. Em alguns momentos os estudantes se reuniram com os professores fora do laboratório, formando rodas de conversas para o entendimento das etapas já realizadas, bem como as expectativas sobre os próximos passos. Estas rodas contribuíram muito no processo de ensino e aprendizado visto que os estudantes discutiam os aspectos positivos e negativos do método Bligh-Dyer, todos os conceitos químicos que o envolve, bem como a função da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) na fiscalização dos rótulos de embalagens de alimentos. Temas que não eram previstos pelos organizadores da proposta foram colocados pelos estudantes, criando momentos de diálogos, questionamentos e reflexões entre todos os envolvidos.

Dois questionários, aprovados pelo Comitê de Ética em pesquisa pela UNICAMP (processo nº 716/2011 – CEP – UNICAMP), foram respondidos, voluntaria e anonimamente, pelos estudantes. Através do questionário aplicado aos estudantes anteriormente à atividade experimental, foram levantadas as impressões sobre a química e análises químicas por parte destes, assim como alguns conhecimentos prévios de conceitos que seriam abordados com a atividade. Após a realização da atividade, um novo questionário foi aplicado aos participantes para obtenção de dados que pudessem constatar a validade da proposta, tanto no quesito de divulgação da Química, quanto aos objetivos didáticos anteriormente listados.

De maneira geral, a partir da análise dos questionários, proposta despertou a curiosidade dos estudantes pelo trabalho do químico, aumentou o interesse pela ciência Química e permitiu a (re) estruturação do saber dos estudantes. Paralelamente, a proposta permitiu aos estudantes vivenciarem etapas de um projeto de pesquisa científico, a realização de um método oficial de análise e a exploração de conceitos químicos diversos, promovendo a extensão universitária: um dos importantes papéis que cabe a universidade.

**Palavras Chave:** ensino de química, chocolate, interação Universidade- escola



# Projeto: Saberes e Sabores da Docência

Autor: Dirlaine Beatriz França de Souza  
e-mail: dirlainebeatriz@hotmail.com

Co-autor(es): Eliane Greice Davanço Nogueira

Neste diálogo, objetiva-se partilhar a experiência de um projeto desenvolvido com nove alunos, metade da turma, do último ano do curso de Letras/Espanhol oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na modalidade a distância, no polo de Jales/SP, os quais estão na condição de estagiários e iniciantes na docência.

Desse modo, a autora, na situação de mestranda e tutora presencial destes alunos, desde o início do curso, em 2010, elaborou o Projeto “Saberes e Sabores da Docência” para ser desenvolvido em encontros, no decorrer do ano de 2013, início em março e término em outubro, com os mesmos, subsidiada pelos aportes teóricos trabalhados e sugeridos nas aulas ministradas pela coautora, no mestrado acadêmico em Educação, na disciplina Formação de Docentes no Brasil, e que também é orientadora daquela.

Nestes termos, com relação ao desenvolvimento das atividades, podem-se ressaltar os encontros que já ocorreram. No primeiro, 27/03, destinado à justificativa do Projeto e adesão dos participantes. No mesmo dia, no período da tarde, denominado segundo encontro, com duração de três horas, destinou-se à tematização da prática de uma professora que já atua, há dez anos, no ensino de Língua Espanhola, para que eles pudessem fazer registros como se estivessem observando a aula da referida docente. Posteriormente à observação, refletimos dentro dos princípios de ética e alteridade, sobre o que fora registrado.

No terceiro dia, 06/04 e duração de duas horas, com o objetivo de ressaltar a relevância do registro para a construção do percurso e das memórias, como também, das histórias de vida, a exibição do documentário de Rubem Alves, lançado em 2013.

Como registro, orientei-os a elaborar os diários de campo e de aula, por conta do processo de formação e autoformação que possibilita aos seus atores de “registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica” (SOUZA, 2004, p. 397).

No quarto encontro, reservamos quatro horas para leitura e discussão do texto: “O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência” de Carlos Marcelo Garcia (2010).

Ao quinto encontro, 27/04, preparei a sala de aula debaixo de uma grandiosa árvore, espaço muito calmo e tranquilo, com as cadeiras em círculo, entreguei a cada aluno um doce camafeu para que pudessem ir saboreando enquanto contei-lhes a origem e a história do doce. Em seguida, pedi para que estabelecessem relações entre o doce, o projeto e a docência. Depois, a leitura em voz alta da página 55, do livro “Diário de Escola”, Daniel Pennac, para, a partir das reflexões do livro, pudessem adentrar o contexto da escola onde estão realizando os estágios e expusessem, mediante uma escuta alteritária, suas percepções, angústias e anseios, e que o próprio grupo pudesse encontrar, de forma coletiva, possíveis “caminhos” para os desafios encontrados.

Ainda, para os próximos encontros, mais leituras de artigos acadêmicos, capítulos de livros, documentários, entre outras atividades.

Mas, quem são estes alunos? O que eles pensam? O que depõem e registram?



Primeiramente, vale apresentá-los dizendo que ambos estão inseridos em seu primeiro curso de nível superior, ou seja, primeira graduação. Dos nove, dois são homens e sete são mulheres. Ainda, apresentam diferentes idades, como: de 20 a 30 anos, três alunos, dos 30 aos 40 anos, um total de dois alunos, de 40 a 50 anos, dois alunos, de 50 a 60 anos, somente um aluno e de 60 a 70 anos, somente um aluno também. Isso demonstra que são pessoas com mais idade que estão inserindo-se no contexto da docência.

Em segundo lugar, cabe discorrer algumas considerações dos alunos aportadas em alguns pesquisadores. Para Huberman (2000), é na fase de descoberta, entusiasmo e desafios que surgem os primeiros embates entre a teoria aprendida na universidade o choque com o real, no caso do estagiário, com o espaço escolar, que pode ser percebida através do registro da aluna D (26 anos) “confesso que fiquei com um pouco assustada com os alunos, até um pouco de medo talvez, depois foi passando”.

Com relação à regência, a aluna estagiária R (36 anos) registrou “Eu não senti muita dificuldade, pois quando tinha 11 anos, trabalhei como assistente numa escola de música e, logo mais, estava ensinando as primeiras notinhas aos alunos, isso me ajudou na sala de aula”. Com isso, pode-se compreender que os saberes construídos ao longo da vida contribuem. Tardif (2010, p.66) apresenta que estes saberes se baseiam em “juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou”.

Para concluir, como o Projeto ainda está em andamento, alguns sentidos produzidos por esta vivência começaram a ser explorada, neste resumo, que será mais bem explanada, neste evento, experiência esta a qual advém de um trabalho de reflexão e investigação proposto a cada envolvido integrante do Projeto, na proposição de uma escuta alteritária, na construção dos saberes docentes, no contato com a escola e, mais especificamente, na interação com sala de aula.

**Palavras-chave:** Estágio. Formação Docente. Saberes.

#### Referencias

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores in Nóvoa, A.(Org). Vida de professores. Porto: Porto Editora, p.p.31-6.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 14 de out. 2012

SOUZA, E. C. “O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores”. In: ABRAHÃO, M.H.M.B (Org.) A aventura (Auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.



# Um mergulho nos sentidos da educação da escola pública numa petroperiferia

Autor: Douglas Rodrigues Ribeiro  
e-mail: profdouglas@ig.com.br

Dialogar com uma escola de periferia urbana requer inicialmente um mergulho com todos os “sentidos” na especificidade do cotidiano da comunidade escolar pesquisada, contextualizando historicamente como se deu à construção da escola, buscando situar a Unidade de Ensino no contexto de lutas das camadas populares pelo acesso à educação pública. Nossa proposta é investigar o Colégio Municipal Botafogo, que fica no município de Macaé, Estado do Rio de Janeiro - Brasil. Na década de 70, com a chegada da Petrobrás (Empresa Brasileira de Petróleo), inicia-se a ocupação de uma área de ilha fluvial, basicamente numa área de manguezal que foi aterrada para construção de casas e ganhou o nome de Malvina no início dos anos 80. Macaé torna-se a Capital Nacional do Petróleo e do trabalho formal no Brasil. A migração de todo o Brasil em busca de trabalho, fez da Malvina a maior periferia do município, que chamo de petroperiferia. São Periferias urbanas que surgem em regiões produtoras de petróleo. Na década de 80, é criada entre os bairros Malvina e Botafogo a escola a ser investigada. Neste contexto, queremos perceber no cotidiano, as tensões e conflitos provocados pelo contexto de desigualdade social. Vislumbramos pensar a estrutura desta escola, na tríade, “escola, problemática social e conhecimento”, nas práticas pedagógicas cotidianas. É preciso estar atento para não reproduzirmos na pesquisa preconceitos que venham pensar a escola de petroperiferia e seus atores numa ótica dominante; como excluídos. Acreditar na escola popular e possível é crer nos seus sujeitos como atores neste processo de constituição desta escola de petroperiferia. Vale ressaltar que “a construção de uma escola possível passa por um equacionamento realista de uma escola que até hoje não foi possível”. (ARROYO, 1997, p. 21). Quando pensamos em realizar diálogo com a escola de periferia urbana cabe-nos refletir sobre o papel deste professor que enquanto sujeito ativo no processo educacional, pode ajudar a romper os paradigmas e estereótipos que se têm das comunidades localizadas em periferias pobres. Queremos defender a singularidade das escolas de periferia que sofrem as mazelas do abandono das políticas públicas em todos os âmbitos e acabam sendo dominadas por outras focas locais, facções, gangues, que tem um poder de inferir novos conceitos que incutidos por crianças e jovens são reproduzidos no espaço escolar. Sabemos que estamos diante de índices como repetência, evasão, fracasso escolar que revelam que poderiam nos levar a definir a escola como não possível, nos levando a negar o “saber” que está lá no cotidiano da vida dos atores, desafiando-nos a usar de táticas para revelar este conhecimento. Neste diálogo ininterrupto com a escola de periferia urbana queremos refletir sobre a figura do professor que atua nesta realidade, sua formação acadêmica, sua história de vida e a dimensão significativa deste estudo para a prática pedagógica exercida, permeados pela memória coletiva dos sujeitos que participam deste processo. Nesta dialogicidade incorre visar o distanciamento do pragmatismo da mera transmissão de conhecimento nos faz lembrar que “educador já não é apenas aquele que educa, mas o que educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa”. (FREIRE, 1987, p. 83). A escola pesquisada fica numa complexa petroperiferia que possui mazelas que contrastam com a riqueza produzida na cidade. Para a pesquisa, faz-se necessário ouvir as histórias dos sujeitos da comunidade escolar e local, acreditando nas narrativas e memórias dos sujeitos buscando compreender os usos e maneiras de fazer (CERTEAU, 2012) em especial dos professores e professoras na prática pedagógica no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Escola em petroperiferia, formação de professores, cotidiano da Educação popular.



# Possibilidades de intervenção do orientador pedagógico e as várias abordagens de formação

Autor: Dulce Cornetet dos Santos Pomílio  
e-mail: ducosan@hotmail.com

Este trabalho buscou, através de revisão bibliográfica e escuta de um grupo professores da Educação Infantil, da Rede Municipal de Campinas, compreender quais as expectativas destes profissionais em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico e quais as formas de intervenção que poderiam contribuir positivamente para a melhoria da ação docente desses profissionais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, em que foram aplicados, a oito professoras de uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de Campinas um questionário com questões abertas sobre sua prática pedagógica e suas expectativas em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico.

Mesmo após muito tempo de prática nos diferentes níveis de ensino, Educação Básica ou no Ensino Superior; ou mesmo depois de ter exercido diferentes atividades na educação, como docência, pesquisa, gestão, extensão ou coordenação/orientação é preciso que o professor compreenda quais as atribuições específicas da função em que está atuando, em que tempos e espaços se dá esta atuação e como as pessoas nela envolvidas percebem seu trabalho e criam expectativas sobre ele.

Os conhecimentos adquiridos pela teoria são ressignificados a cada nova experiência. Cada política de Educação, cada projeto Pedagógico atende a uma concepção de homem, de sociedade, de mundo, de criança e em consequência disto, de educação.

A pesquisa buscou dar conhecimento, a Orientadora Pedagógica Pesquisadora, de qual contexto estava atuando. Qual Política de Rede Pública e qual concepção de escola que nela estava posta.

O questionário foi constituído por um conjunto de perguntas, que as professoras responderam sem a presença do entrevistador. Ele pode ser devolvido anonimamente. As professoras, que se dispuseram, puderam retomar as respostas e discuti-las com a pesquisadora.

A escolha por este instrumento se deu pela vantagem do uso do método do questionário em relação às entrevistas que são, segundo MARCONI & LAKATOS, 1996; e MATTAR, 1996, a utilização de um número menor de pessoas para ser executado e pela possibilidade de ser realizado com economia de custo e tempo e também por não haver a influência do entrevistador.

As perguntas que constituíram o questionário foram as seguintes:

1. Como você se tornou professora? Fale de sua formação pessoal.
2. Você acha que o Orientador Pedagógico pode contribuir com sua formação? De que forma?
3. Como você organiza a sua prática pedagógica? Como seleciona os conteúdos a serem trabalhados com as crianças?



4. Você acha que o Orientador Pedagógico pode contribuir com a organização de sua prática pedagógica? Como?
5. Como você participa dos espaços coletivos da escola?
6. Você acha que o Orientador Pedagógico pode contribuir na ampliação de sua participação nos espaços de coletividade da escola? Como?
7. Que outras atividades você acredita que sejam atribuições do Orientador Pedagógico?

Para análise do material coletado foi feito uso de procedimentos de análise de cunho fenomenológico-hermenêutico, a partir de esquema elaborado por Maria Augusta Salin Gonçalves (2002), e apresentado na disciplina de Pesquisa e Problemas em Educação IV, no Programa de Pós Graduação/ Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Unisinos, em setembro de 2002.

Em primeiro lugar, foi realizada a leitura de todo o material escrito, as questões abertas dos questionários entregue as professoras.

Isto foi feito com objetivo de obter uma compreensão geral, colocando entre parênteses tudo o que foi entendido sobre o assunto a marcação das unidades de significado, transcrevendo ao lado as unidades destacadas, mantendo a linguagem na qual o professor se expressou e tendo no foco o fenômeno pesquisado.

Frente a cada unidade de significado destacada foi questionado o sentido que o texto trazia, buscando interpretar e compreender as expressões cotidianas do sujeito expressando-as na linguagem das teorias.

A partir desta interpretação foram retiradas as categorias ou dimensões do fenômeno.

As unidades de significado foram identificadas com o auxílio de questões que orientaram a análise:

- como nos formamos e nos conservamos professores com o passar do tempo
- como organizamos nosso processo de ensino
- como nos inserimos nos espaços de coletividade

Palavras Chave: Coordenação Pedagógica — Formação Docente — Prática Pedagógica



# Sistema de pontuação: uma nova metodologia de ensino integrada à utilização do blog como ferramenta pedagógica

Autor: Eduardo Feriani  
e-mail: profeduardoferiani@yahoo.com.br

## Resumo

Pretendo através desta apresentação expor uma metodologia de avaliação dos alunos de Ensino Fundamental e Médio que baseia-se na acumulação de pontos por tarefas cumpridas que são ao término do bimestre letivo convertidos em uma nota utilizando-se como referenciais a pontuação máxima e mínima obtida pelos alunos. Esta avaliação contínua permite ao aluno e professor perceber claramente quais são os fatores que estão gerando um aproveitamento insatisfatório do processo de ensino-aprendizagem, e como medidas estimulantes para o empenho e motivação do aluno, a utilização das tecnologias da informação e comunicação representa uma importante ferramenta pedagógica que auxilia na aproximação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade do aluno, atualmente inserido na chamada “Era Digital”, além de promover uma maior interação entre professor e aluno, uma vez que o contato pode acontecer fora dos limites da escola.

## Introdução

Somente aqueles que um dia entraram em sala de aula sabem os desafios desta tarefa, independentemente do nível de ensino e da rede em que o profissional atua. Os problemas podem ser muitos, falta de uma sólida estrutura familiar dos alunos, despreparo da equipe de gestão escolar, alunos carentes de pré-requisitos básicos, dentre muitos outros pontos passíveis de discussão. O aspecto que vou ressaltar nesta apresentação enfoca a falta de interesse dos educandos no processo ensino-aprendizagem e proporei uma alternativa para a reversão deste quadro.

Vivemos na chamada “Era Digital” e os alunos, na sua maioria, são extremamente hábeis em utilizar estas novas possibilidades de comunicação, entretanto percebemos que a escola, de uma forma geral, não está se aproveitando desta evolução tecnológica para empregá-la de forma pedagógica. Muitas escolas até possuem recursos tecnológicos variados como lousas eletrônicas, projetores multimídias e laboratórios de informática, mas todo este potencial vem sendo utilizado muito aquém de suas possibilidades.

Proponho uma nova metodologia de avaliação, transformando o bimestre letivo em um grande jogo, que permitirá que tanto os alunos quanto os professores sejam vencedores ao término desta saudável competição, e como instrumento de motivação e interação, a utilização do blog como ferramenta pedagógica terá papel fundamental, permitindo ao aluno a visualização das imagens e vídeos sobre o assunto trabalhado, uma maior interação entre professor e aluno que permite ultrapassar os limites físicos da escola e uma maior aproximação entre ambos, que desencadeará em um relacionamento mais afetivo e humano, facilitando a aquisição das habilidades e competências previstas nas situações de aprendizagem.



#### Justificativa

Quando terminamos a graduação e partimos para o trabalho nas salas de aula na condição de professor a realidade é sempre bastante diferente do que esperamos, e como o nobre trabalho da docência enfrenta desafios diários, muitos destes obstáculos não estão em esquemas de explicação dos professores universitários, mesmo sendo os mais experientes e renomados.

Esta realidade passa a ser um grande desafio e a preocupação em estar altamente preparado no que se refere ao domínio técnico do conteúdo da disciplina começa a perder espaço para a preocupação de como conseguir prender a atenção dos alunos na aula ministrada.

#### Tabelas

BOLETIM SARESP 2009

**Palavras-chave:** avaliação, tecnologias da informação e comunicação, blog.



# Coleção Espelho d'água: trajetória de registro de professora à escritora de literatura infantil

Autor: Eliana de Cássia Martins Lisboa  
e-mail: lia\_mlisboa@yahoo.com.br

Meu nome é Eliana Lisboa e na condição de professora e escritora de literatura infantil pretendo narrar aspectos da minha trajetória profissional e pessoal. O desejo de escrever histórias infantis teve origem na minha prática pedagógica de registro: fazia parte do meu cotidiano tirar fotos das vivências de meus alunos na escola e transcrever suas falas em um caderno de registro (seja ele pessoal ou coletivo). Esta alternativa de registro atendeu a um questionamento fundamental: como registrar o trabalho e as vivências na educação infantil ?

A história "Pelos olhos de Nicolas" surgiu na escola, em um momento em que meus registros pessoais não me pareciam mais suficientes, em que o anseio de comunicar e eternizar histórias reais fundiu-se com minha trajetória real como professora/escritora: personagem da vida, que escreve da vida e para a vida.

Nicolas foi meu aluno em 2009 e 2010, época em que cursou educação infantil. O texto do livro "Pelos olhos de Nicolas", publicado pela Editora Ideias e Letras, foi resultado do registro de uma história contada pela mãe de Nicolas em uma reunião de pais. A história de um "menino de olhos grandes e corpo agitado" fascinado pelos coletores de lixo de sua cidade, foi a pioneira de um método de escrita, de um fazer diário como educadora, de um exercício constante de "olhar pelo olho do outro". Para este tipo de experiência, que provocou-me intensamente, fez-se necessário uma postura de escuta em que através da fala das crianças pude me colocar no lugar delas e deste lugar extrair algo da sua experiência.

Este método inspirou mais quatro histórias, agora num projeto educativo independente pela Editora Espelho d'água, todas com temáticas sócio-ambientais: "Pelos olhos de Ariadne" (a terra); "Pelos olhos de Heitor (os bichos); "Pelos olhos de Glauco (a água) e "Pelos olhos de Bernardo" (o Outro). A proposta da Coleção Espelho d'água é abordar questões ecológicas atuais e importantes mediante literatura infantil. O objetivo é estimular as crianças a terem uma postura contemplativa e preservadora diante da natureza que as circundam, mediante perspectiva de um personagem real. A narrativa exposta nos livros possibilita formas identitárias entre o leitor e o personagem, além de promover e ampliar reflexões e vivências pautadas na ética e na sustentabilidade. Todo o material acompanha uma referência de trabalho com projetos. Sendo, portanto, um material voltado para atuação prática dos profissionais da área da educação.

O impacto que os textos e as ilustrações provoca as crianças a sentirem-se, também elas, protagonistas, situando sua própria na história do outro. Para os educadores a possibilidade de um diálogo sobre sustentabilidade, ética e inclusão: retomando formas identitárias e ampliando conceitos. Para os adultos, de forma geral, é uma narrativa de memórias contempladas em experiências próprias da infância. Estas avaliações só foram possíveis no diálogo e na escuta com os leitores da coleção. Podemos pensar, portanto, no potencial de uma educação centrada nos conhecimentos e saberes que são construídos dentro da escola e no potencial criativo e transformador que o processo de registro e escrita podem possibilitar.

**Palavras-chave:** registro; escuta; literatura infantil.



# A prática pedagógica em escolas do campo: um pouco de experiência

Autor: Elizete Oliveira de Andrade  
e-mail: andradetoledo@yahoo.com.br

Nosso intento é trazer para o diálogo experiências vividas com/na formação continuada de professoras de classes multisseriadas. Por onde começar? Não é nada fácil... Começaremos, pois, pelo início... Se podemos dizer que se trata do início. Desde 2007 venho praticando o ofício de pedagoga em escolas do campo na rede municipal de Carangola/MG. Uma prática cercada de aprendizagens ímpares que poderia levar alguns meses para narrar algumas delas. Narrar, no sentido benjaminiano (1985) de forma a realizar mais uma reinterpretação do que propriamente um relato, entendendo a linguagem aqui desenvolvida como em andamento, ou seja, sempre inacabada (Bakhtin, 1982). Iniciei como pedagoga de 10 (dez) escolas do campo espalhadas nas comunidades rurais do município de Carangola/MG, que fica situado na Zona da Mata Leste de Minas Gerais. Segundo o Censo Demográfico de 1991, podemos dizer que estas comunidades podem ser tratadas como Povoados, ou seja, aglomerações no espaço rural que se caracterizam por não estarem vinculadas a um único proprietário e possuírem um conjunto de edificações permanentes e adjacentes, formando área continuamente construída, com arruamentos reconhecíveis ou dispostos ao longo de uma via de comunicação, e com serviços para atender seus moradores (estabelecimento comercial, posto de saúde, escola e igreja). Com o passar do tempo, cerca de dois anos, a coordenação pedagógica da rede municipal de educação percebeu as dificuldades enfrentadas por mim para acompanhar todas as escolas e decidi que ficaria apenas com quatro delas. A justificativa para ainda permanecer com quatro escolas era a de que estas escolas são de pequeno porte. Geralmente formadas com duas turmas multisseriadas cada: uma turma de alunos dos 1º, 2º e 3º anos e outra com alunos dos 4º e 5º anos. Para realizar o acompanhamento das professoras e alunos, seguia uma escala de visitas às escolas estabelecida pela diretora pedagógica. Três escolas ficam bem próximas uma das outras e uma delas um pouco mais afastada — uns vinte minutos de carro. Mas, o que me faz tecer este tapete são as redes (ALVES, 2000) que foram estabelecidas ao longo destes cinco anos no que tange a formação das professoras que acompanho cotidianamente. Quero narrar neste diálogo uma experiência de formação que marcou minha atuação como pedagoga: a capacitação das professoras de classes multisseriadas para a implementação do Programa Escola Ativa. Este Programa se constituiu em uma iniciativa do governo federal que objetivava construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas através de uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Uma de suas estratégias foi o investimento na formação de educadores de escolas multisseriadas. E em 2011, duas escolas rurais com turmas multisseriadas foram selecionadas para a implementação do Programa. A ideia inicial era a de experimentar o Programa para saber/testar sua eficácia ou não com as turmas multisseriadas. Minha experiência nesse feito se inicia com minha formação para se tornar multiplicadora das ideias do Programa nas escolas selecionadas e continua com a relação dialógica entre mim e as professoras destas duas escolas. Nos encontros para a capacitação das professoras, as histórias que surgiram possibilitou a mobilização de saberes, os quais assumem significado tanto para responder a situações que exigem especificidades, como para o processo de formação necessário para interação com o trabalho docente. Fica claro que, a partir dos saberes da prática, tanto as professoras quanto a pedagoga julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira e, como afirma Tardif (2002), passam a julgar a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Conto mais dessa história no diálogo com os pares.

**Palavras-chave:** formação de professoras, salas multisseriadas, experiências pedagógicas.



# Promovendo possibilidades: uma experiência de avaliação institucional participativa na educação infantil

Autor: Fabiana Stella Eufrosino Lima  
e-mail: fa.stella@hotmail.com

Co-autores: Ana Paula Carra

**RESUMO:** Entendemos que a avaliação educacional precisa estar comprometida com a busca da qualidade social. Assim, acreditamos que o processo de Avaliação Institucional Participativa necessariamente envolve o coletivo, que, a partir de problemas concretos e, com vistas a negociar formas de se alcançar uma educação cada vez mais coerente com que esperam e necessitam as crianças e comunidades atendidas, procura avaliar a escola ouvindo os seus atores, para que sejam capazes de encontrar suas fragilidades e potencialidades, promovendo assim uma auto-avaliação. Dessa forma, como desenvolver a Avaliação Institucional em uma unidade de educação sem levar em conta o que pensam, sentem e querem os seus principais integrantes: as crianças? E como fazer isso com crianças tão pequenas como as da educação infantil? Serão as crianças capazes de avaliar o seu cotidiano? Cada vez mais é preciso pensar formas para reorganizar o trabalho com as crianças pequenas de forma que elas ganhem centralidade no processo, oportunizando que as pequenas e os pequenos exerçam o direito de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações. É, antes de tudo, necessário que se acredite e conheça a capacidade crítica das crianças e que os profissionais estejam abertos a promover possibilidades de diálogo e práticas mais democráticas. No CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) pesquisado, periodicamente nossas crianças são ouvidas e observadas pelo professor da sala, com o objetivo de registrar o que gostam, o que não as agrada e o que sugerem para o cotidiano da instituição. Essas informações são organizadas de diferentes maneiras, de acordo com a idade e o ritmo do grupo. Este trabalho foi construído por meio da observação, no ano de 2011, de seis das nove salas de um CEMEI de Campinas que atende crianças de 0 a 6 anos. Além da observação contamos com a experiência desenvolvida por duas salas (Agrupamento II — atende crianças de dois para três anos e Agrupamento III — atende crianças de três a seis anos) que criaram meios de envolver as crianças na avaliação institucional da unidade e da análise do material desenvolvido pelas mesmas. No ano de 2012 contamos com o relato dos professores sobre as atividades que continuaram a desenvolver mesmo com a paralisação temporária das atividades da CPA (Comissão Própria de Avaliação). Essa experiência nos mostrou que adotar o princípio de participação e democracia no processo de avaliação, acreditando que as crianças são capazes, além de diminuir a distância hierárquica entre adultos e crianças, oportuniza que estas tenham voz e vez no ambiente educativo, favorecendo o processo de naturalização do protagonismo das pequenas e pequenos e, assim, contribuindo para revogar muitos prejuízos causados às crianças, em diferentes gerações, quando não eram ouvidas em suas necessidades e vontades. Acreditamos que essa prática tem se mostrado importante na formação crítica das crianças, por criar momentos de discussões em que tenham oportunidade de se expressar, sugerir ações, levantar problemas e principalmente tomar decisões. Além de provocar os adultos a agirem de forma a atenderem as solicitações das crianças, promovendo assim um ambiente educativo o mais próximo possível de seus anseios e a refletirem sobre as relações até então fortemente pré-estabelecidas entre adulto-criança. Não é um caminho isento de tensões e algumas vezes conflituoso, mas só foi possível construir essa experiência por que o CEMEI contava com profissionais que, de fato, acreditavam na grandeza e na autonomia de pensamento das pequenas e pequenos.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional. Educação Infantil. Participação.



# Comunicar a outros conhecimentos construídos na prática - A importância do Seminário como dispositivo de formação

Autor: Gisleine Aparecida Rolim Loenert Araújo  
e-mail: gisloenert@hotmail.com

No final do 1º bimestre do ano de 2012 verificou-se através da análise dos mapas de sondagens, que na Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, havia um número significativo de alunos ainda não alfabetizados nos anos iniciais, principalmente entre 2ºs e 5ºs anos.

Diante dessa realidade fez-se necessário elaborar um projeto de recuperação contínua que proporcionasse atividades cujo foco fosse a reflexão e análise da língua escrita levando-os a avançarem na compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Para ressignificar essa ação de recuperação foi sugerida a realização de uma sequência didática em que a atividade central era “atividade de escrita coletiva”. Nessa situação a reflexão da escrita por meio de intercâmbio entre os alunos era o foco principal propiciando, através de atividades significativas e interativas, o avanço dos mesmos em seu processo de construção de conhecimento.

A tematização dessas atividades no âmbito formativo teve a finalidade de contribuir para a construção do conhecimento de PC e Professores, e isso aconteceu em situações de análise de em sala de aula transcritas em protocolos ou visualizadas nos vídeos.

Essa perspectiva causou “um certo” enrijecimento dos PC, num primeiro momento, em aceitar inicialmente a proposta, visto que atrelaríamos mais um projeto na rotina semanal dos professores, mas a credibilidade foi surgindo semana a semana nos encontros formativos e dos relatos de alguns Professores Coordenadores quanto ao sucesso da atividade com os alunos. Pouco a pouco foi contagiando a todos e as etapas do Projeto foram acontecendo nas Unidades Escolares da Diretoria de Itapetininga.

Os coordenadores sabiam que ao final do projeto as ações e os resultados seriam socializados pelas diferentes escolas em um Seminário Educacional organizado pela equipe responsável pelos Anos Iniciais na Diretoria.

Assim a preparação para o seminário se construiu concomitante às ações formativas e ao final do mês de junho de 2012, as etapas de quase todas as Escolas já haviam sido concluídas.

Compartilhar o processo e os resultados deste projeto de recuperação contínua conhecido por Projeto Salão de Beleza permitiu a todos os participantes refletir sobre sua prática dentro do cotidiano da escola, uma vez que o Professor Coordenador era o responsável em acompanhar e orientar o desenvolvimento do projeto junto à equipe de professores. Por se tratar de uma situação nova para muitos, foi notório verificar o quanto era difícil organizar materiais que permitissem mostrar todo o desenvolvimento de uma sequência de fatos para o outro.

A ideia de expor um trabalho gerou um desafio, pois, implicitamente, o que estava em jogo era o processo de formação do Professor Coordenador e que, de certa forma, o conhecimento construído durante as formações recebidas na



Diretoria seria revelado pela mudança na prática dos professores durante as atividades do projeto.

“O seminário é, portanto, uma instância de formação por meio da qual se pode tratar as questões em sua complexidade, fazendo com que os professores se desenvolvam e se tornem conscientes de seu metier, de si próprio e de que fazem parte de uma comunidade de trabalho onde há interlocutores com os quais é possível estabelecer uma rede de comunicação”. (Ensinar, Tarefa para Profissionais, ed. Record, pág. 31).

Outra grande contribuição nesse processo todo foi o preparo do material para o Seminário. O grupo de PC ao elaborar a apresentação, o Banner evidenciando o processo ocorrido nas U. Es. deveriam estar bem pautados para uma compreensão precisa para todos os participantes. Nesse ato de refletir sobre o processo por meio da escrita também se fez necessário e totalmente contextualizado a elaboração do portfólio com toda a evolução no processo de leitura e escrita dos alunos, assim como o registro das intervenções realizadas pelos professores no momento da atividade o que gerou novos saberes para todos.

Gerenciar o tempo de apresentação, no dia do Seminário explicitando a todos os resultados obtidos e o conhecimento construído através das ações do projeto e assegurar o seu processo formativo enquanto sujeito aprendente dentro de seu tempo de relato das ações ocorridas na escola propiciou novos saberes ao grupo para melhor articularem as informações através de gráficos, de momentos significativos da prática em sala de aula expostos em vídeos ou fotos.

Neste sentido, a finalização das ações decorrentes do Projeto “Salão de Beleza” por meio do Seminário propiciou a todos os participantes, Dirigente de Ensino, Supervisores de Ensino, Formadores, Diretores, Professores Coordenadores e Professores, dentro de um contexto único, analisar e refletir sobre o desenvolvimento das etapas do Projeto e a partir desses, compartilhar os resultados atingidos por cada Escola e conseqüentemente em toda a Diretoria de Ensino.

**Palavras chaves:** formação de formador — projeto de recuperação contínua — estratégias de formação.



# Narrando a infância no interior dos muros escolares

Autor: Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz  
e-mail: buldrin@gmail.com

Co-autor(es): Ana Cláudia Moraes de Paiva Lima

O reconhecimento de que a primeira infância é fator determinante na vida de uma pessoa, pois é nesse momento da vida que são determinados os percursos que serão engendrados, é que surge a necessidade de discorrer sobre o que ocorre no interior do espaço da educação infantil.

Para isso, o tema “Narrando a infância no interior dos muros escolares” surge como um precursor desse diálogo que pretende conversar com os diversos tipos de registros que permitem a eternização desse momento. Diante disso a pergunta norteadora, “Qual a importância do registro (escrito, fotografado e filmado) realizado pelo professor, sobre as crianças na Educação Infantil?”, aparece como sendo o fio condutor dessa conversa. A primeira infância representa o início de tudo, o início de uma história. História essa que não pode ficar apenas na memória daqueles que a viveram, mesmo que com intensidade. Nesse contexto, a escola surge também como uma contadora dessa história que conduz os humanos a uma viagem dentro de si mesmos e o registro surge como uma possibilidade de externar em todo o tempo da vida desse humano, aquilo que um dia fora vivido por ele e em suas entrelinhas a essência que o constituiu. O presente tema vem à tona na tentativa de contribuir com a sociedade no sentido de reconhecer que se faz necessário um registro sério e comprometido sobre as histórias vividas na educação infantil, como objeto de estudo dos profissionais da educação e como objeto particular que ficará guardado para sempre na vida de cada sujeito que esteve nesse espaço. Diante do exposto, o objetivo geral desse trabalho pretende identificar qual a importância do registro de escrita, fotos e filmagem realizado pelo professor, sobre as crianças na Educação Infantil, uma vez que ao nascer uma criança também nasce o início de uma história. Uma história engendrada em outras histórias em tempos outros. A primeira infância surge como sendo o início de tudo, o início da constituição de um ser que estará em constante construção. A construção de uma identidade que só é possível se pensada em grupo, e nesse viés, a escola surge como sendo um espaço onde ocorre o espetáculo da infância. Seres misturados com saberes, atitudes e valores. Tudo junto e misturado culminando na palavra sociedade. Cada criança vivencia a infância por um viés individual. É como se cada uma fosse singular no espaço da coletividade e ao professor, figura cotidiana na vida de cada criança, caberá à competência técnica, somada a sensibilidade para propiciar a cada criança que lhe é confiada, a escrita da história de sua infância. Mas, que infância é essa? Outrora a criança era concebida como sendo um adulto miniatura, com inúmeros deveres e quase nenhum direito. Atualmente, a criança é dotada de direitos e a ela cabe um único dever, o de ser criança e desfrutar de uma infância plena. É exatamente aqui que surge no cotidiano da prática pedagógica o nascimento de um registro denominado Diário de Bordo, que pretende deixar registradas as marcas de determinada turma de crianças, crianças essas que tem em sua constituição o desejo do ser individual e coletivo, que se constituíram em suas identidades. Identidades essas em processo de construção. Através desse registro as professoras dessas turmas de 2012, da escola de Educação Infantil em questão, poderão recorrer às ruínas de suas memórias escritas e reinventar as suas práticas, bem como as crianças, assim que o quiserem, poderão recorrer às ruínas de suas histórias. Essa escrita descompromissada (no bom sentido da palavra) permite ao professor mergulhar na descoberta da metamorfose de sua prática cotidiana.



# Professoras alfabetizadoras vivenciando um processo dialógico na formação

Autor: Ítala Nair Tomei Rizzo  
e-mail: italarizzo@gmail.com

Co-autor(es): Danieli Sebastiana de Oliveira Tasca

Este trabalho tem por objetivo apresentar a maneira como duas professoras alfabetizadoras da rede municipal de Campinas que trabalham em diferentes regiões da cidade e vão se constituindo numa relação de alteridade e parceria como formadoras de professoras alfabetizadoras por meio da reflexividade, da mobilização dos saberes docentes, da colaboração, do envolvimento na constituição da nossa identidade profissional voltada para o intrincado processo de alfabetização e letramento.

Conhecemos-nos em 2007, em um curso de alfabetização oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Passados alguns anos, em 2011, após uma seleção realizada através da repercussão de nossa atuação como professoras alfabetizadoras e de uma entrevista individual, nos encontramos frente à árdua demanda de “sistematizar o texto das diretrizes curriculares do município de Campinas”. Para a elaboração deste trabalho fomos afastadas de nossas unidades educacionais e de nossa função de professoras alfabetizadoras e assumimos, efetivamente, o diálogo com os profissionais do ensino fundamental – anos iniciais e finais - e o Departamento Pedagógico.

Nesse mesmo período, iniciamos um trabalho como professoras formadoras do Programa Ler Escrever na rede municipal de ensino de Campinas, pois o município firmou o convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Compartilhamos da ideia de que processos formativos formalizados como cursos ou outros espaços/tempos organizados para aprofundamento de estudos e reflexão sobre a prática docente precisa constituir-se numa rede em que nós, professoras-alfabetizadoras possamos criar, elaborar e nos apropriarmos do tempo e do espaço escolar frente os processos de alfabetização e letramento. Por acreditarmos no aprendizado coletivo, essa parceria tem se consolidado ano a ano mobilizando, sustentando e acima de tudo enriquecendo nossas práticas pedagógicas.

No início do ano de 2012, voltamos a assumir nossas funções de professoras alfabetizadoras em nossas unidades escolares de origem, mas no contra turno de nossa jornada de trabalho continuamos como professoras formadoras de professoras alfabetizadoras. Este retorno as nossas funções estreitou ainda mais o diálogo com nossa prática e com as teorias que partilhamos como fomentadoras de nosso processo reflexivo e ainda nos possibilitou um novo diálogo com as professoras em formação.

Para essa mostra de trabalhos escolhemos dentro vários episódios significativos a nossa constituição como professoras formadoras, relatar um fragmento de nossa rotina formativa que ocorreu na formação ao longo do ano de 2012. Cada professora cursista compartilhava no encontro semanal, o que considerava “mais” significativo em sua prática docente assumindo nesse momento o papel de professora formadora.

Várias questões mobilizaram o diálogo no grupo, dentre elas algumas foram recorrentes como: a leitura fruição, a apropriação da escrita ortográfica pelas crianças e a produção de textos. Uma questão suscitada pelo grupo foi o processo de sistematização da escrita, especificamente o trabalho com a ortografia. Para abordar esta temática fomos estabelecendo



um diálogo sobre nossas inquietações com Artur Gomes de Morais , o qual enfatiza a complexidade da apropriação do sistema de escrita alfabética, a necessidade de sua reconstrução com suas propriedades e convenções a serem aprendidas de modo bem sistemático.

Percebemos que a mobilização para os encontros de formação vieram da confiança que existe em um grupo permanente de pessoas que nutre as experiências significativas, os relatos orais, exposição de dúvidas, angústias e desejos compartilhando o ideal de oferecermos educação de qualidade para nossos alunos.

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Adaptação de materiais didáticos para salas de recuperação intensiva

Autor: Janaína Alves da Silva  
e-mail: janaina.alves.silva@hotmail.com

Co-autor(es): Marcela Burghi Zadra ; Flávio R. dos Santos ; Elaine C. Vignoli

O presente relato se refere a dois projetos de ensino realizados em parceria por duas graduandas do curso de Pedagogia (UNESP - Rio Claro) inseridas no subprojeto PIBID “Universidade e escola pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”, e professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual. O trabalho foi desenvolvido com uma 6ª série e uma 8ª série de Recuperação Intensiva (RI) no Ensino Fundamental. Ao entrar em contato com estas turmas, as graduandas e os professores sentiram a necessidade de adaptação do material apostilado proposto pelo Governo de São Paulo.

O objetivo da formação destas salas de RI é a realização de um trabalho diferenciado onde esses alunos, que possuem dificuldade de aprendizagem, possam se envolver e compreender o conteúdo.

Passada a primeira fase, em conjunto com os professores, decidiu-se por trabalhar com o texto jornalístico, sendo que para a 8ª série foi pensada a construção de um Jornal Mural e com a 6ª série o Jornal de Parede de Freinet, seguido da produção de um telejornal. Ao explorar esta tipologia textual, tanto para a confecção do Jornal Mural como para um jornal em linguagem televisiva, o cotidiano da escola e da vida dos alunos foi o ponto de partida, além de contemplar os conteúdos do currículo. O objetivo desse trabalho foi adaptar as atividades propostas pelo currículo e promover a aprendizagem dos alunos de forma contextualizada e de acordo com as possibilidades e características das turmas.

Com a 6ª série, o primeiro objetivo era conhecer os alunos e permitir que eles se expressassem em sala de aula. Para tal expressão realizou-se o Jornal de Parede de Freinet. Nesta atividade três caixas ficaram expostas com os dizeres “gosto”, “não gosto” e “gostaria”, no qual os alunos deveriam opinar sobre a escola através de bilhetes dentro das caixas. Em seguida, através de uma roda de conversa, foi realizada a leitura dos bilhetes e uma discussão sobre os assuntos abordados. No processo ficou explícito que a dificuldade dos alunos estava em ouvir o outro, e não, em expor uma ideia. Depois desta atividade surgiu o jornal televisivo, no qual se seguiu o gênero textual “notícia” do currículo, sendo necessário que trabalhassem a compreensão de notícias e a realização de entrevistas, sempre considerando o currículo de forma lúdica e atrativa. Neste jornal houve a divisão da sala em dois grupos compostos por âncoras, repórter externo, entrevistador e entrevistado, e o responsável pela previsão do tempo.

Com a 8ª série, o jornal trouxe temas de interesse sem desconsiderar o conteúdo explicitado no currículo. Assim, para a primeira edição foram selecionados e estudados materiais relacionados com a temática adolescência e com a realidade dos alunos e, em seguida, partiu-se para a escrita, a leitura e a interpretação. O primeiro jornal abordou, além da adolescência, o cotidiano que a escola estava vivendo.

A exposição do jornal para as demais turmas trouxe confiança e o incentivo para começar o trabalho com outro tema: o preconceito. Através deste tema confeccionamos o segundo jornal, que trouxe à tona a realidade do preconceito vivida, começando pelo filme “Escritores da Liberdade” adentrando na realidade vivida na escola. A terceira edição do jornal surgiu



de um tema sugerido pelos alunos, que próximo às eleições, queriam saber mais sobre o assunto, e, instigados pelo professor houve um trabalho e envolvimento sobre a importância do voto na comunidade, o que possibilitou a vivência da democracia e o voto dentro da própria escola.

O trabalho com as salas de RI foi reflexivo e gratificante, pois vivenciamos a evolução dos alunos com relação à produção textual, leitura, dicção, envolvimento com o outro, possibilitando o trabalho em grupo, a escuta e o respeito mútuo, que perdura além da sala de aula. Com o envolvimento no trabalho eles se sentiram motivados ao estudo, o que viabilizou o seu rendimento escolar. Para a formação das graduandas têm sido a oportunidade de um olhar mais sensível, de maior atenção às necessidades dos alunos, favorecendo a sua futura atuação.

**Palavras-chave:** escola — práticas pedagógicas - currículo

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Prática pedagógica de professores de 0-2 anos: reflexões sobre a qualidade da educação

Autor: Jaqueline Cristina Massucato  
e-mail: jaquemassucato@ig.com.br

Co-autor(es): Dulce Cornetet dos Santos; Karem L. S. L. Mendes

Esta pesquisa busca refletir sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil, especialmente na faixa etária de 0-02 anos, enfocando a necessidade de busca por valorização profissional e qualidade da educação. A necessidade da presente investigação se deu por ainda encontrarmos várias questões problemáticas, como: a questão da relação adulto-criança (módulo), a desvalorização social do professor de educação infantil, dentre outras questões que incidem diretamente na qualidade da educação a ser oferecida nessa faixa etária e na profissionalização do professor de educação infantil. Assim, a problemática a ser investigada centra-se em refletir sobre os principais enfrentamentos que professores de crianças de 0-2 anos enfrentam na sua prática profissional. Investigaremos professores que atuam nessa faixa etária, bem como monitores e agentes de educação infantil para analisarmos quais são esses enfrentamentos a fim de problematizarmos a atuação pedagógica nessa faixa etária, levando-se em consideração a busca pela qualidade de educação. O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a prática pedagógica desses professores e seus saberes profissionais. A pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa e a coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionários junto aos professores, monitores e agentes de educação infantil que trabalham com a faixa etária de crianças de 0-02 anos, de duas escolas de educação infantil do município de Campinas. A relevância deste estudo está na possibilidade de contribuir com reflexões sobre a profissionalização desse professor e sua atuação profissional, ampliando o debate nessa área e sinalizando caminhos para a melhoria efetiva da educação infantil.

Ser professor é assumir-se enquanto categoria profissional, se posicionando politicamente e buscando construir sua profissionalidade, por meio do engajamento na luta pela valorização e reconhecimento do seu papel. E, para isso, é imprescindível assumir seu papel na formação humana, qual o conhecimento filosófico, científico, das artes, da cultura, enfim, dos saberes socialmente elaborados são a razão de sua existência, de seu papel profissional e social.

Assim, ao buscarmos refletir sobre a problemática: quais enfrentamentos que professores de crianças de 0-2 anos enfrentam na sua prática profissional, estamos buscando um direito anunciado em todos os documentos legais- o direito à uma educação de qualidade. Investigaremos professores que atuam nessa faixa etária, bem como monitores e agentes de educação infantil para analisarmos quais são esses enfrentamentos a fim de problematizarmos a atuação pedagógica nessa faixa etária. O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a prática pedagógica desses professores e seus saberes profissionais, enfocando questões como a relação criança-adulto no trabalho com os bebês.

Antes de iniciarmos nosso debate, cabe retomarmos alguns princípios conquistados em um longo processo de lutas e participação social- o direito à educação de qualidade das crianças- expresso desde a Constituição de 1988; assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998; nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006. Enfatizamos ainda a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública, da Prefeitura Municipal de Campinas, cujo objetivo



primordial é a busca por uma qualidade na educação.

Buscamos fundamentar nossa pesquisa nos enfrentamentos que os professores dos bebês travam diariamente a fim de efetivar esse princípio legal da qualidade da educação e seu direito à profissionalização. Acreditamos que não precisamos mais discutir a relação cuidar-educar enquanto a especificidade do trabalho realizado na educação infantil, cuja relação é indissociável. Isso inclui considerar a necessidade da brincadeira, assim como a imitação e os jogos de papéis que, acreditamos, em consonância com Vigotski (2008), serem atividades com grandes potencialidades de gerar conhecimentos e desenvolvimento nessa faixa etária.

Mas colocando em relevo a questão do professor e demais profissionais nas escolas de educação infantil, que pode significar um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvimento da criança, como proporcionar um aprendizado de qualidade para bebês em uma sala superlotada, com poucos profissionais, que ao mesmo tempo em que buscam um ensino com qualidade não podem deixar de cuidar, de ouvir, de participar, de zelar pelo desenvolvimento humano? Sem contar com as condições materiais que na maioria das vezes são inadequadas, há carência em vários aspectos, inclusive sobre o reconhecimento da importância da educação para essas crianças menores de dois anos, como se elas não precisassem de mediação e intervenção direta e intencional para sua aprendizagem e desenvolvimento humano.

Por fim, propomos um debate sobre qual é a educação de qualidade que se prioriza quando a perspectiva da relação adulto-criança nessa faixa etária ultrapassa a relação de oito bebês para um adulto, assim como as condições oferecidas para a efetivação do trabalho pedagógico e profissionalização desses professores e demais profissionais da educação. Faz-se urgente a luta para que este profissional possa intervir direta e intencionalmente no desenvolvimento infantil, garantindo o acesso e apropriação do conhecimento historicamente produzido, mediando assim o desenvolvimento psíquico nas suas diferentes faixas etárias, tendo a consciência do valor do seu trabalho e de sua função social, exercendo da melhor forma sua profissionalidade docente.

#### Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998a.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2006a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: SME, 2012.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.



# A expressividade do coletivo e seus contributos para consolidação do PP

Autor: Jordana de Souza Silva  
e-mail: jor14\_2@yahoo.com

Este texto tem a intencionalidade de desvelar a escola pública a partir da expressividade do coletivo, entendendo que este, num movimento de autoavaliação possa refletir sobre as práticas nela desenvolvidas, seus êxitos, fracassos e dialogar com os limites e possibilidades da construção de um projeto pedagógico (PP) de maneira colaborativa. Nesta perspectiva a política assumida no ano de 2008 pela Secretaria Municipal de Campinas (SME), a avaliação institucional participativa (AIP) corrobora com estes princípios democráticos. É um modelo alternativo de regulação que se ancora no trabalho reflexivo da comunidade da escola, a partir da participação dos múltiplos atores, contemplando diferentes vozes num percurso que visa garantir a singularidade da instituição, seus processos e sua identidade em busca da qualidade. A AIP está baseada na construção coletiva do Projeto Pedagógico (PP) onde cada profissional se compromete e se envolve em todo o processo: planejamento, execução e avaliação. Nesta concepção, todos os sujeitos envolvidos na escola são considerados seres reflexivos e devem expressar suas ideias em um diálogo plural, empenhados em uma tarefa de construção coletiva, em pensar a questão da avaliação e da qualidade desejada para aquela determinada comunidade. A estratégia escolhida pela SME para possibilitar esta formação do e no coletivo foi a constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em cada unidade escolar do ensino fundamental com a participação de pais, alunos, funcionários, gestores e professores. Neste contexto, este estudo toma como objeto de análise o PP de uma unidade escolar de educação de Jovens e Adultos (CEMEFEJA). O movimento metodológico ocorreu a partir da análise do PP desta instituição o que inclui o plano de trabalho da equipe gestora, o estudo dos planos de avaliação em que se apontam os problemas e as demandas das CPAs para avançar rumo às aprendizagens desejadas. Ocorreu também observação da rotina escolar e dos espaços e tempos pedagógicos coletivos com foco nas formas organização do trabalho pedagógico e no diálogo deste com a política de AIP visando compreender o “como” os sujeitos assumem este compromisso com a qualidade e o quanto se apropriam destes espaços de discussões reflexivas, pois esta política se apresenta como uma importante iniciativa aglutinadora das forças presentes na escola justamente pelos princípios que defende: diálogos e acordos sustentados pelo interesse comum (SORDI & LUDKE, 2009). A observação em campo e análise documental vai revelando e desvelando os limites e as possibilidades na implementação desta política pública formativa e participativa neste CEMEFJA a partir da expressividade do coletivo e sua contribuição para consolidação dos propósitos educativos e metas do PP. A pretensão deste estudo de caso não é o de dar parecer ou trazer respostas imediatas para a diversidade que se apresenta no cotidiano escolar e sim descrever os processos, as escolhas, as estratégias e as opções efetuadas pelo coletivo frente à singularidade desta instituição. Trabalhar com a multiplicidade de olhares, instituir uma cultura colaborativa de avaliação a partir das diferentes vozes dos atores que compõem o cenário educacional e a partir das relações é uma forma de “aprender” ao “fazer”.



### Referências

AGUIAR, M. A. (orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. A gestão da Educação: Seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais, In III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação -21-25 de julho de 1997 – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP – SP.

FREITAS, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S. e Freitas, H. C. L. *Avaliação Educacional: caminhando pela Contramão*. Rio: Vozes, 2012.

FERNANDEZ, Maria E. A. *Avaliação institucional da Escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

GANZELI, PEDRO (org.) “O político, o pedagógico e a pesquisa”. In *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas, Editora Alínea, 2011.

SORDI, M. R. L.; Souza, E. S. (org.) *Avaliação Institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública. A rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de Aprendizagem*. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SORDI, M. R. L. & LUDKE, M. *Avaliação Institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais*. In: Leite, D (org.) *Avaliação participativa e qualidade. Os atores locais em foco*, Porto Alegre: Sulina. 2009

VEIGA, I. P. A. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.



# A importância do PIBID na formação do professor: aproximações e contribuições ao Estágio Supervisionado em Geografia

Autor: José Renato Ribeiro  
e-mail: joserenatorbr@yahoo.com.br

Co-autor(es): Maria Bernadete S.S. Carvalho

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

O objetivo desse trabalho é relatar uma experiência ímpar como graduando de licenciatura em Geografia, cursando as disciplinas da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Universidade Estadual Paulista (UNESP, câmpus de Rio Claro – SP) ao mesmo tempo em que participo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. O curso de graduação em Geografia da UNESP de Rio Claro oferece as modalidades de bacharelado e licenciatura. Em sua grade curricular, a modalidade licenciatura apresenta quatro estágios supervisionados. O Estágio Supervisionado I, que aborda as noções teóricas sobre a prática docente e a importância da educação como elemento fundamental na organização social do país. No Estágio Supervisionado II o estágio se volta para a observação do cotidiano escolar (gestão, infraestrutura, relação professor-aluno, relação aluno-aluno). Já nos Estágios Supervisionados III e o VI o aluno licenciando terá suas primeiras experiências na docência, ao fazer a regência de aulas. No entanto, as atividades relacionadas às disciplinas de estágio têm sido prejudicadas por um déficit de professores no Departamento de Educação, responsável por essas disciplinas. A justificativa para a falta de professores está no fato de que a carga horária dos professores supervisores de estágio não é reconhecida integralmente pela Reitoria da Universidade, que aceita como efetiva aula 45% da carga horária dos Estágios Supervisionados.

Buscando sanar as dificuldades encontradas durante a minha formação, uma delas a falta de professores, suprida na maior parte das vezes por professores bolsistas (alunos de pós-graduação) em situação precária de trabalho, e tendo em vista meu projeto pessoal de vida, que, desde muito cedo, é o de me tornar um profissional responsável e realizar o desejo de ser professor de Geografia capaz e atuante, fizera-me ingressar no PIBID em agosto de 2012.

O projeto PIBID, do qual sou bolsista, teve início em 2011 e é intitulado “Universidade e escola pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”. Em sua concepção, além de adotar a perspectiva do trabalho interdisciplinar, recebendo alunos dos cursos de Educação Física, Geografia e Pedagogia, busca compreender o contexto escolar em suas diferentes dimensões: a institucional, a pedagógica e a sócio-política-cultural. Ao todo são 31 alunos de graduação, 10 professores universitários orientadores, 3 professores da rede estadual e 1 da rede municipal de ensino que são supervisores dos alunos bolsistas, distribuídos em grupos compostos pelas três áreas curriculares em 4 escolas da cidade de Rio Claro.

O grupo-escola no qual me incluo e onde busco desenvolver as minhas atividades é composto por 4 alunos do curso de Geografia, 2 alunos da Pedagogia e três alunos da Educação Física. Apesar da maior presença de alunos da Geografia, o grupo-escola se apresenta bastante integrado, num clima favorável ao estabelecimento de trocas de experiências e de conhecimentos, o que nos permite avaliar as diferentes dimensões da escola, entender como se constroem as relações interpessoais na convivência diária, de que forma os professores organizam seu trabalho, as posturas que adotam na relação



com os alunos, com os seus pares e com a gestão da escola. A constante presença na escola me permite, e aos meus colegas do grupo-escola, uma imersão no ambiente escolar e a participação em situações cotidianas, que ampliam a visão do futuro professor sobre uma realidade extremamente complexa, e que pode reduzir o chamado “choque de realidade” do professor ingressante na carreira, cujo contato com a escola, na maioria dos casos, se resume aos estágios, nem sempre com o devido acompanhamento e possibilidades de reflexão-ação-reflexão, num constante ir e vir entre teoria e prática.

As minhas atividades no PIBID inicialmente consistiram no acompanhamento de aulas da professora supervisora, que ministra a disciplina Geografia. Nesse acompanhamento percebi os diferentes comportamentos dos alunos e as formas como a professora lida com isto e mantém a organização da sala, a participação dos alunos, visando desenvolver o conteúdo proposto. Como parte da proposta do PIBID é também a realização de atividades práticas, já planejei e desenvolvi duas sequências didáticas com os alunos, em parceria com minhas colegas da Geografia que fazem parte do grupo-escola.

Como apontado no início, as minhas atividades do PIBID aconteceram ao mesmo tempo em que as minhas atividades relacionadas ao estágio Supervisionado II (observação dos aspectos escolares). Tais atividades no entanto, ao final da disciplina me colocaram como desafio a construção de um relatório de estágio e as contribuições do mesmo para a minha formação. No entanto, percebi que, como aluno bolsista, minhas experiências no contexto escolar não ficaram apenas no campo da observação, haja vista que a perspectiva do PIBID vai além da observação e exige um empenho efetivo, um convívio mais expressivo com a realidade escolar, além das constantes trocas e debates encaminhados nas reuniões e amparados pelas leituras que fazemos.

Dessa maneira, enfatizo a importância do PIBID na formação do licenciando, que promove, entre outras ações, a valorização da docência, a melhoria dos recursos didáticos, a melhoria na formação inicial e continuada, ampliando o diálogo universidade – escola, incentivando a nossa participação em eventos cujo objetivo é a troca de experiências e uma participação mais efetiva na discussão da própria universidade e da realidade da escola (infraestrutura, política educacional etc.).

Portanto, entendo que participar do PIBID é uma oportunidade ímpar de compreender a realidade escolar em suas diferentes dimensões, complementando as atividades das disciplinas de estágio, já que esta não consegue inserir o aluno estagiário numa atuação efetiva e transformadora na escola. Espero que o projeto avance, abarcando mais alunos e professores comprometidos com a educação pela qual lutamos, mesmo que pareça uma utopia. Finalizo com uma frase que li em uma visita à E.E. Prof.<sup>ª</sup> Josepha Cubas da Silva, onde atua o PIBID- Geografia da UNESP de Ourinhos: “Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.” (Bertold Brescht)



# Saber docente e acadêmico: possibilidade para uma formação coerente

Autor: Joseane Karine Tobias  
e-mail: josika\_tobias@yahoo.com.br

O presente trabalho apresenta a pesquisa desenvolvida em meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) no ano de 2011 por meio da UNESP de Rio Claro. Trata-se da experiência vivenciada, no ambiente universitário, de um grupo de alunos da Pedagogia que se envolveram no projeto de extensão denominado: “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” no ano de 2010, oferecido na UNESP de Rio Claro. Os participantes são alunos universitários do curso de Pedagogia, desta mesma instituição, os quais estão, na sua maioria, envolvidos paralelamente em duas outras atividades (coordenadas pela mesma professora) e que estão articuladas na dinâmica do referido grupo, são elas: a) O projeto de pesquisa desenvolvido em uma escola municipal da referida cidade, onde três estudantes, do 2º ano de Pedagogia, acompanharam o trabalho pedagógico docente dentro da sala de aula; b) O curso de extensão, com encontros quinzenais, oferecido para educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, voltado a discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas destes docentes, do qual participamos duas alunas do 3º ano de Pedagogia.

O objetivo geral do trabalho é compreender, a partir de análise de documentos, os processos formativos desencadeados nesses alunos, no contexto desse projeto e entender as contribuições do mesmo para a formação inicial. Este trabalho discute, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os conceitos de saberes docentes, diálogo e trabalho coletivo. Os dados foram obtidos a partir da leitura de uma série de documentos: caderno de registro do grupo, caderno de registro da pesquisadora e as avaliações elaboradas pelos participantes do primeiro e do segundo semestre do ano de 2010. A partir da discussão dos textos e das trocas das experiências desses alunos (ao participar de um projeto de pesquisa na escola e de um curso de extensão para professores da rede municipal de ensino), o projeto de extensão, promovia em nós, universitários, um processo formativo diferente dos moldes convencionais. Isto repercutiu e permitiu uma complementação da formação acadêmica justamente por estar vinculada às experiências advindas da prática docente, e, com isso, uma visão diferenciada e mais próxima da realidade escolar.

O funcionamento de tal dinâmica só foi possível com o uso constante do diálogo e do trabalho coletivo. Instâncias essas fundamentais nesse processo formativo de futuros docentes, teoria e prática dialogavam constantemente em forma de palavras e experiências. Percebi que esses encontros foram um mecanismo de fortalecimento e envolvimento dos universitários com todo o grupo. O diálogo permitia o movimento do pensar que se fazia ganhar sentido no coletivo.

Munidos assim dessa concepção teórica onde busca observar a escola não mais em seus padrões normativos, no que deveriam ser ou fazer os professores (TARDIF, 2000), é que possibilitou ao grupo buscar por meio do saber-fazer, ou seja, do que estes docentes realmente sabem e fazem compreender suas limitações e dificuldades sem, porém, deixar de intervir nas mudanças possíveis.

Busco, nesse contexto, analisar os saberes construídos por esses estudantes ao longo do projeto. Ênfase as mudanças e questionamentos que foram necessários para que escola e universidade deixassem de ser meros espaços físicos e que comesçassem a ser parte de uma relação que permitiu a modificação nos aspectos formativos desses estudantes.



**Palavras-chave:** Saberes docentes. Teoria e prática pedagógica. Formação inicial. Extensão.

### Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CHALUH, Laura Noemi. Leitura e escrita: possibilidade para reflexão. In: PRADO, G. e SOLIGO R. (orgs.) Porque escrever é fazer história. Campinas: Graf. FE, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. 290f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.1, abr.2009.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor (a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: Pedagogia profana, danças, piruetas e mascaradas. (Tradução de Alfredo Veiga – Neto). 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Primeira carta. Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra. In: Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2007.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. e SOLIGO R. (orgs.) Porque escrever é fazer história. Campinas: Graf. FE, 2005.

LEITE, Francisco. Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa (Monografia, Dissertações, Teses e Livros). 4ª edição. São Paulo: Idéias & letras, 2008.

MARQUEZ, Mário Osorio. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da Pedagogia. Espaços da escola. Unijuí, ano 4, n.31, pp. 15-24, jan/mar. 1999.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. (Tradução de Belmira O. Bueno). Revista da Faculdade de Educação, v. 21, nº 2, jul./dez., 1995. p.121-137.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem fronteiras. México, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul./dez. 2007. 91

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Campinas/SP, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.



VARANI, Adriana. Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 292 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ZAMBONI, Ernesta; GUSMÃO, Neusa. Memórias de futebol: a antropologia e a história na formação do pesquisador, 2007. Disponível:

<<http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&source=hp&q=ZAMBONI+GUZM%C3%83O+GOL&btnG=Pesquisa+Google&meta=&aq=f&aq=>>>. Acesso: maio 2011.

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Formação continuada: uma experiência entre escolas municipais de E. I. em campinas

Autor: Katia Antunes De Souza Santos  
e-mail: katia\_antunes0206@yahoo.com.br

Co-autor(es): Lânea Regina Da Cruz Príncipe ; Rúbia Cristina Cruz

A Formação Continuada (FC) na Rede Municipal de Educação de Campinas é realizada em todas as suas esferas: centralizada, em seu Centro de Formação (CEFORTEPE) e descentralizada, nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) e Unidades Educacionais (U.E.s). Este trabalho pretende expor como as FCs nas escolas possuem um potencial de autonomia e inventividade, reunindo escolas localizadas em micro-regiões da cidade que possuem interesses de formação comuns. Neste sentido, as equipes gestoras de quatro escolas da região sudoeste de Campinas, a EMEI Guilherme de Almeida, a EMEI do CIS Dr. Tancredo de Almeida Neves, a EMEI Apóstolo Paulo e a EMEI Dra. Maria de Lourdes Cardoso dos Santos, coletivamente organizaram seus espaços de formação em estudos, pesquisas internas da escola, referenciadas nos Projetos Pedagógicos das Unidades, enquanto meta para Formação Continuada. São apontamentos de necessidades presentes no decorrer e desenvolvimento do trabalho, troca de experiência, planejamento e avaliações, envolvendo todos os profissionais da escola, professoras, diretoras, orientadoras pedagógicas, funcionárias da limpeza, cozinha e vigilância. Metodologicamente, partimos das demandas existentes, explícitas ou não. Planejamos encontros para as reflexões sobre os Registros do cotidiano, Metodologia do Estudo do Meio e Relações étnicas na escola. O trabalho coletivo de formação entre escolas tem apontado possibilidades outras de pensarmos a formação continuada em rede, discutindo diretrizes comuns.

Os encontros versam sobre as questões que mais têm sido provocadoras das reflexões no/do cotidiano escolar em sua relação com os princípios dos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais envolvidas.

O primeiro tema abordado foi a temática do registro das práticas pedagógicas. Fomos acompanhadas nesta discussão pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Na dinâmica deste encontro, objetivamos uma integração entre as equipes escolares. Cada uma das UEs. trouxeram suas produções escolares, apresentando as diversas formas de registrar suas práticas e suas reflexões sobre o cotidiano vivido.

Essas produções foram apresentadas em exposição de trabalhos e apresentação oral onde cada escola escolheu as formas de registro que mais têm praticado na sala de aula. A partir dessas apresentações o Prof. Guilherme pôde nos desafiar a refletir sobre os trabalhos e práticas do registro, enfatizando o protagonismo e a dimensão transformadora que o mesmo assume nas práticas docentes a partir das reflexões que nos provoca. Ler, observar imagens e escrever, reler, olhar de novo, reescrever... são práticas que nos estimulam a procurar repensar práticas, princípios e valores na educação. As equipes de apoio (funcionárias da limpeza, cozinheiras, educadoras de apoio para crianças com deficiência e apoio administrativo) das quatro escolas se sentiram presentes nos registros apresentados e valorizadas. Esta foi nossa primeira lição.

No segundo momento faremos um estudo do meio, em junho, para a discussão das questões ambientais que objetiva construir práticas reflexivas com os educadores sobre sua atuação nas condições de vida e na relação pessoa/natureza. Faremos uma visita ao Instituto Estre, em Paulínia, no Centro de Educação Ambiental (CEA), onde visitaremos o aterro sanitário. Esse encontro visa auxiliar os educadores a desenvolver em si próprios e com as crianças o tema consumo e geração de resíduos e a importância de refletir o impacto causado no meio ambiente.



O mesmo ocorrerá no terceiro encontro, com a discussão Étnica, em agosto, com a Prof<sup>a</sup> Ms. Lucinéia Crispim. Porém, antes deste encontro, haverá duas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), nas quatro escolas, coordenadas pela Diretora Educacional Lânea Regina da Cruz Príncipe, envolvendo não somente os docentes mas toda a equipe escolar. Será um momento mediador do espaço de TDC

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Educação Infantil, Trabalho Coletivo, Cotidiano Escolar.

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Estourando milho e lendo pipocas na formação inicial

Autor: Leticia Sepulveda Teixeira Leite  
e-mail: le\_sepulveda@hotmail.com

Co-autor(es): Laura Noemi Chaluh

Participamos do projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, em andamento desde 2010, na condição de graduanda e de professora coordenadora do projeto respectivamente. Desse projeto de extensão participam alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que, semanalmente, encontra-se em reuniões de duas horas, para discussões teóricas aliadas às experiências vivenciadas na escola, o que possibilita a articulação entre a teoria e a prática.

O objetivo deste projeto é possibilitar que os estudantes tenham um espaço de diálogo, possibilitando o questionamento, a reflexão, a leitura de teóricos, a investigação da prática pedagógica, assim como salientar a importância do registro dos acontecimentos que ‘marcam’ cada um. É nesses encontros que refletimos acerca da escola, olhando-a com outras lentes, sem focar nas patologias, buscando um olhar, acolhedor, humano, singular... É nesse espaço de reflexão e formação de futuros professores onde a prática da escrita é valorizada.

No ano de 2011, tivemos a possibilidade de fazer a leitura de “Pipocas Pedagógicas”, crônicas escritas por professores em que são relatados acontecimentos da vida escolar. Tivemos conhecimentos acerca da história e do contexto no qual elas foram criadas, no Grupo de Terça, grupo vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação (UNICAMP). Foi a partir desse momento que não só tivemos a possibilidade de ler essas produções como também de nos aventurarmos a escrever e socializar, no grupo, nossas próprias pipocas e alguns milhoes que levávamos para estourar nos encontros semanais.

Consideramos que as “Pipocas Pedagógicas”, enquanto reflexões de professores, são importantes no processo de formação inicial porque ajudam a compreender a complexidade da escola e o cotidiano escolar nos aproximando da vida da escola. Ajudam-nos a apurar o nosso olhar para os pequenos acontecimentos vividos na escola.

Nesse mesmo ano, cada participante do projeto de pesquisa, dedicou-se a estudar e pesquisar uma determinada temática. A primeira autora deste trabalho decidiu estudar o conceito e a origem da palavra empoderamento, realizando uma pesquisa bibliográfica, através da base de dados, Scientific Electronic Library Online (SCIELO). A partir desse momento o interesse por essa temática aumentou ao ponto de querer compreender as implicações do empoderamento no ambiente educacional e sua vinculação com a prática da escrita. Assim, esse interesse passou a ser objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso a partir do qual se pretende compreender o processo de produção e socialização das Pipocas Pedagógicas no contexto do Grupo de Terça: o que acontece mediante a leitura e discussão das Pipocas Pedagógicas? Quais são suas implicações para quem escreve e para quem as ouve? A partir da análise do material da pesquisa, o estudo objetiva ampliar a compreensão da concepção de professor reflexivo, e professor pesquisador, uma vez que escrever sobre a prática escolar pode ser uma forma de refletir sobre ela, pesquisando-a.

Assim, a prática de escrita, os estudos acerca das “Pipocas Pedagógicas” e o conceito de professores reflexivo e professor pesquisadora são temáticas necessárias para aprofundar o conceito de empoderamento. Isto porque consideramos



o aprofundamento destas temáticas como dimensões que podem levar a compreender o sentido do empoderamento, no caso, o empoderamento dos professores escritores das Pipocas Pedagógicas.

Desta forma, esperamos que as discussões resultantes do Trabalho de Conclusão de Curso possam vir a contribuir com reflexões que iniciem que a prática da escrita acerca da prática pedagógica, talvez, possibilite o desenvolvimento e a promoção de professores empoderados.

**Palavras-Chave:** Escrita. Reflexão. Empoderamento.

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Um estágio que sendo mesmo se torna outro: Relatos das experiências vivenciadas na Educação Infantil

Autor: Luana Priscila de Oliveira  
e-mail: luoliveira923@hotmail.com

Co-autor(es): Christiane Fernanda da Costa; Michelle Cristina Bueno

Para que outra escola fale entendemos ser necessário perceber que outras possibilidades, ou que possibilidades outras, estão sendo criadas e experiência das nos espaços formativos dos futuros professores. Neste sentido, olhando para nosso próprio processo de formação inicial dentro da universidade, encontramos propostas que escampam ao que está posto, ao que está previsto, abrindo um interessante espaço para trocas de experiências, reflexões sobre a prática e principalmente para a exploração de diferentes maneiras de compreender a formação humana. Deste modo, e tendo a necessidade de escolher apenas o que de fato nos foi mais significativo, optamos por apresentar nossas percepções acerca do Estágio Supervisionado de prática de ensino na educação infantil, orientado pela Prof. Dr. Áurea Maria de Oliveira do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro.

O estágio supracitado se configura da seguinte maneira: 105 horas totais, sendo 80 horas de regência, 04 horas de participação em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), 02 horas de participação em horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), divididos entre as Etapas I e II da Educação Infantil. Além disso, são contabilizadas também 06 horas de encontros com os professores e ou professores-coordenadores da Educação Infantil, 06 horas para encontro com a docente responsável pela disciplina de estágio e 07 horas para redação do relatório final. Sendo que, o currículo do curso de Pedagogia da UNESP campus Rio Claro prevê que o graduando cumpra este estágio preferencialmente no último semestre do curso.

Mediante a descrição técnica da proposta de estágio vemos que este não transcende a legislação que versa sobre o mesmo. Entretanto, as aparências enganam, pois além da vertente organizacional que a divisão de carga horária do estágio carrega, esta também aponta para um posicionamento bem claro de que o estágio não se reduz à regência e muito menos a observação — que no caso deste curso específico de pedagogia ocorre dentro dos Projetos Integradores — e sim a momentos de planejamento, participação nas diferentes atividades cotidianas do professor, orientações individuais e coletivas além de contato prévio com o professor acolhedor — referência ao professor parceiro do estagiário — para troca de saberes.

Vale ressaltar, que aos professores acolhedores da Rede Municipal de Rio Claro é oferecido um curso de formação continuada que ocorre dentro dos muros da universidade juntamente com a presença de seus estagiários pela docente que orienta a disciplina de estágio. Dentro desse espaço, e durante toda a vivência na escola no período de estágio, fica nítida a relação dialética que se estabelece entre a teoria e a prática, o que nos leva a considerar o estágio como condição sinequa non para a formação do futuro pedagogo. Compartilhamos assim, das ideias das autoras Lima e Pimenta (2010), bem como as de Sarti (2009), que afirmam que o estágio é um momento indispensável na construção profissional docente, de sua identidade, dos saberes e das posturas. Nesta relação os professores compartilham seus saberes, seus valores e suas experiências, que além de contribuir para a transformação do olhar do estagiário e se fazer fundamental para a formação reflexiva do mesmo, acarretam a auto-reflexão da prática docente do professor parceiro. Durante as atividades de estágio, professores experientes no magistério e estagiários se encontram, convivem na escola e na universidade e partilham dentre



os aspectos relativos à docência: suas angústias, suas conquistas, suas esperanças...

Apesar da experiência se fazer outra quando narrada, sempre em sua constituição ficam nossas percepções e sentidos produzidos. Assim na vida-experiência-narrada: ontem aluna, de repente professora. O estágio enquanto gerador de turbilhões. Turbilhão de sentimentos, angústias, inseguranças, medos, e tudo isto bem compartilhado. Observar, registrar, analisar são processos relacionados à mobilização das operações cognitivas, deste modo, o estágio é um componente fundamental do processo de formação, já que é o momento em que ocorre por um período de tempo estabelecido, a transição de aluno (em formação) para professor. Percurso tortuoso, nos quais os desvios se tornam práticas diferentes e possíveis.

A docente guiadora deste processo teve a preocupação de organizar um estágio no qual fosse possível de fato experimentar a prática docente, conseguindo de 'forma áurea' ensinar a teoria e auxiliar nossa prática possibilitando assim uma trajetória e ação pedagógica transformadora e mágica.

Segundo Paulo Freire, o maior educador brasileiro, em seu poema "A escola" diz que o ambiente educacional não se trata somente de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Para ele escola é sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, se alegra, se conhece, se estima. Nessa proposta de estágio somos gente vivenciando o tornar-se professor, somos, portanto, gente que aprende, que experiencia, que ensina, que acerta, que erra, que pesquisa, que inventa, que reflete, que dá forma ao "olhar pedagógico" e principalmente gente que educa.

Neste contexto, todo medo, angústia, insegurança transformam-se em laços de amizade, afetividade e principalmente companheirismo, ficando nítido que o trabalho em equipe faz total diferença na educação, assim como a troca de experiências e ideias. Portanto, outro estágio é possível, um estágio que tenha realmente significado ao graduando (em formação) e ao professor, um estágio que possibilite troca de experiências e que de fato produza saberes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

**Palavras-chave:** Experiência; Estágio - Supervisionado; Saberes Docente.



# Espaço escolar e a crise da autoridade docente na atualidade

Autor: Luciana da Rocha Romero Camargo  
e-mail: luromerocamargo@hotmail.com

Co-autor(es): Divino José da Silva

Este trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa de mestrado intitulada “Espaço escolar e a crise da autoridade docente na atualidade”. O desenvolvimento deste trabalho põe em questão a situação da autoridade docente no espaço educacional, o seu declínio e os problemas constantes que contribuem para essa situação. Antes de adentrar no universo da autoridade, procuramos apresentar algumas reflexões sobre o espaço escolar e conseqüentemente a influência sobre a crise da autoridade na contemporaneidade. Os autores utilizados para iniciar essa discussão, apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores no espaço escolar, no que se refere ao seu reconhecimento, valorização profissional e relações estabelecidas, temas como a indisciplina escolar, violência escolar, identidade profissional, desrespeito e ausência de diálogo, tornam-se os elementos fundamentais que nortearam nossas discussões num primeiro momento. Desde autores clássicos a autores contemporâneos, a discussão sobre as dificuldades do espaço escolar tem sido realizada sob essas perspectivas.

Como auxílio teórico para pesquisa, recorremos à análise de teses e dissertações produzidas por Programas de Pós-Graduação em Educação das principais universidades de São Paulo, entre os anos de 2000 a 2010, os quais abordam de alguma forma o tema da autoridade. As pesquisas produzidas nos auxiliam a pensar o estado em que se encontra a autoridade docente na atualidade. No decorrer dessa pesquisa procuramos pensar as seguintes questões: como a autoridade vem sendo discutida por esses pesquisadores em educação? Como os autores abordam o tema violência e indisciplina e suas relações com a autoridade? Quais os problemas e soluções indicados por eles para conservação da autoridade docente no espaço escolar? Qual a concepção que os autores têm de autoridade? Por que a autoridade está em crise na contemporaneidade? Baseando-nos nos argumentos presentes nas pesquisas atuais, procuraremos aprofundar a discussão acerca da autoridade, partindo dos estudos realizados pela filósofa alemã Hannah Arendt (2001) no texto “A crise na Educação” e “O que é autoridade”, presentes no livro “Entre o passado e o futuro”, e aos livros “La experiencia reflexiva en educación” e “Hannah Arendt: una filosofia de la natalidad”, do filósofo espanhol Fernando Bárcena (2005; 2006).

Baseando-se em Arendt (2001) e Bárcena (2006), podemos perceber a importância do professor na formação da sociedade, com crianças e jovens que esperam do mesmo um suporte que os auxilie no conhecimento do mundo e suas multiplicidades. Propomos resgatar a partir desses autores a importância da autoridade na educação, mas recuperar essa posição, através do diálogo, da conversação e respeito. Refletindo sobre as questões que impedem que a autoridade docente prevaleça no ambiente da sala de aula e na sociedade em geral.

Arendt (2001) propõe pensarmos a autoridade como um processo de responsabilidade social com os que acabam de chegar, precisamente, com as crianças que estarão expostas ao mundo dos adultos, sem nenhum conhecimento e capacidade de se defender. Cabe aos professores assumirem essa responsabilidade com os mais novos, mostrar a eles a realidade do mundo, resgatando as tradições e acontecimentos passados. Prevenir as crianças de qualquer perigo e apresentar os conhecimentos que foram produzidos pela sociedade. Arendt define a autoridade docente não pela formação profissional, mas sim, pelo cuidado e respeito que se tem por aqueles que chegam.



Procuraremos restabelecer a noção de autoridade, partindo dos pressupostos apontados por Fernando Bárcena, onde a conversação e o tato pedagógico são elementos fundamentais para relação que deve ser estabelecida na escola. Propomos resgatar o diálogo como instrumento transformador, partindo do respeito e compreensão como único modo da autoridade docente permanecer e ser aceita na escola. O tato pedagógico, entende o autor, pode assim humanizar a relação pedagógica. Não se deve entender essa sensibilidade como uma fraqueza, mas deve ser forte para determinar a relação pedagógica. Acreditamos que podemos encontrar em Bárcena alguns elementos que podem nos auxiliar a pensar e a nos contrapor aos aspectos da incivilidade que muitas vezes estão presentes no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Autoridade Docente; Educação; Debate Educacional.

#### Referencias

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. Entre o passado e o futuro. 5. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.a

\_\_\_\_\_. O que é autoridade? In: \_\_\_\_\_. Entre o passado e o futuro. 5. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BÁRCENA, Fernando. La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós, 2005.



# Avaliação da escola: um estudo sobre as consequências da avaliação externa no cotidiano escolar

Autor: Luciana Maria Balsamo  
e-mail: lubalsamo@ig.com.br

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, criado em 1995, ocorre em larga escala para medir a qualidade da educação nacional, do Ensino Fundamental e Médio. Desde então, o tema tornou-se foco de reflexão no âmbito escolar, político, e acadêmico em nosso país. Durante três anos, como gestora de uma escola pública de Ensino Fundamental, pude observar a forma como se organiza para realizar as avaliações em larga escala. Também foi possível compartilhar da preocupação dos educadores e dos alunos neste processo e o significado que esse tipo de avaliação tem para os pais e para a comunidade local. No espaço ocupado na gestão, foi vivida a relação estabelecida entre administração pública e escola, a representação dos indicadores obtidos, entre outras manifestações do cotidiano escolar. Dessa forma, esta pesquisa pretende compreender quais foram os sentidos produzidos pelos protagonistas daquela realidade escolar, os professores e gestores de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I, do município de Sorocaba, em relação às avaliações em larga escala.

São analisadas duas avaliações que compõem o contexto político municipal de Sorocaba: uma nacional, outra estadual. Entre elas, a Prova Brasil, realizada pelo sistema de avaliação em larga escala nacional, o SAEB, que ocorre a cada dois anos, gerando um indicador, o IDEB. A outra, o SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, um sistema de avaliação em larga escala estadual, que ocorre anualmente e que gera o indicador IDESP. Nesse sentido, tornou-se necessário analisar as consequências dessa avaliação no cotidiano escolar, verificar qual é a relação entre o cotidiano escolar, as avaliações em larga escala e seus resultados.

Um dos objetivos dessas avaliações em larga escala é aferir a qualidade da educação básica nacional ou estadual, a partir de metas estabelecidas pelo Governo para cada escola. Essas questões relativas às avaliações em larga escala sempre geram polêmica, podendo rotular positiva ou negativamente a escola. A busca por melhores índices de desempenho nesse sistema de avaliação pode fazer com que a escola se feche em seus muros para buscar um padrão de qualidade apenas para atender aos indicadores externos, a autonomia, o protagonismo infantil e a liberdade dos alunos. Por outro lado, se os atores da escola estão fortalecidos num coletivo, que tenha Projeto Político Pedagógico construído e vivido como identidade daquela escola, poderemos encontrar formas de resistência a essa demanda das políticas públicas educacionais, que dizem respeito à forma de avaliação da educação pública.

Para compreender quais foram os sentidos produzidos nessa escola pelos sujeitos envolvidos, está em andamento um estudo de caso, haja vista que o que se propõe compreender é a experiência vivida de uma instância singular, um objeto único, com uma representação particular da realidade, determinada por um contexto histórico, social e político específicos, que é aqui chamada de "Escola do Trem". Procurar-se-á investigar e interpretar de forma mais profunda e contextualizada, o cotidiano escolar daquela comunidade escolar, baseado na recuperação da experiência vivida entre os anos de 2009 e 2011, com a pesquisa participante entre os educadores da escola: quatro professoras que atuaram nas 4<sup>as</sup> séries nesses



anos, a Orientadora Pedagógica e a Vice Diretora, além das memórias da pesquisadora, que era a diretora da escola na época. Levar-se-á em consideração ainda os resultados quantitativos de índices de IDEB e IDESP do município nesses anos, para a análise do contexto que envolve as questões das avaliações em larga escala.

Durante esses três anos, me foi possível observar, acompanhar e participar do modo como as escolas se preparam para realizar essas avaliações em larga escala, e refletir se isso poderia, e como poderia contribuir para que o aluno se desenvolvesse plenamente, de maneira significativa, valorizando suas peculiaridades e capacidades pessoais. A avaliação educacional é imprescindível na escola, seja ela a avaliação de aprendizagem que ocorre em sala de aula, a avaliação institucional que é de toda a instituição escolar ou a avaliação em larga escala. Todas elas são importantes, e devem ter a mesma finalidade de melhoria da qualidade da educação.

Para o desenvolvimento do trabalho as referenciais estudadas são na área de avaliação educacional, através de Luiz Carlos de Freitas, Cipriano Luckesi; na área dos estudos sobre cotidiano escolar, através de Michel de Certeau, José Pais; no contexto metodológico, pelos estudos de Menga Ludke e Marli André; dentre outros que ainda serão necessários na definição do trabalho.

**Palavras- chaves:** Cotidiano Escolar — Avaliação em Larga Escala - Políticas Públicas



# Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet

Autor: Lucianna Magri de Melo Munhoz  
e-mail: luciannamagri@hotmail.com

Apresentação da dissertação de mestrado que tem como tema a escrita docente e sua contribuição para a formação profissional de professores. Para tanto, a pesquisa apresenta a pedagogia Freinet e o Movimento de Professores iniciado por Freinet no início do século XX. Este Movimento está presente em mais 47 países por todo mundo e faz da escrita de seus integrantes a sua base de sustentação e permanência por tantos anos.

O primeiro capítulo apresenta o Memorial de Formação da autora, que percorrerá todo o texto, tendo como fio condutor a escrita e a forma como a autora se relacionou com a escrita, desde a infância até a fase adulta e profissional. Outros episódios da relação com a escrita e sua formação como docente vão surgindo ao longo do trabalho.

O segundo capítulo trata da vida e obra de Célestin Freinet e a criação do Movimento da Escola Moderna na França e no Brasil. É feita também a contextualização histórica e filosófica do pensamento de Freinet, bem como uma pequena investigação de como a escrita docente foi se desenvolvendo ao longo do século XX no Brasil republicano.

No terceiro capítulo são apresentados os estágios feitos pela pesquisadora nas edições de duas revistas organizadas por professores do Movimento Freinet da França. Ainda neste capítulo é feita uma breve análise de uma publicação francesa e uma brasileira. O último capítulo traz à conclusão que evidencia, através da bibliografia atual, a relevância da escrita como instrumento de reflexão e legitimação da profissionalidade docente. Vale lembrar, que constantemente nós, professores, somos questionados por diversos setores da sociedade a respeito de nosso trabalho. É comum, a partir destas colocações, surgirem modismos que parecem ter a solução de todos os problemas da educação. Com a escrita docente não é diferente. Contudo, é inviável querer que os professores escrevam sobre suas práticas se eles trabalham o dia todo, muitas vezes, em mais de uma escola, se não tem tempo nem para planejarem o trabalho do dia seguinte. Por isso, dizer que o professor tem que escrever, sem olhar suas condições de trabalho, seria injusta.

A escrita docente não deve ser entendida como “a salvadora da educação” e nem como mais um modismo teórico, sem aplicabilidade prática. Ela deve ser compreendida como um instrumento de autoconhecimento, de reconhecimento e de produção de sentidos para aqueles que a decidem utilizar, sem obrigatoriedade e rigidez. No entanto, para que ela se desenvolva de maneira instigante e produtiva, para que haja essa projeção (PRADO, 2003), retomo as palavras de Larrosa (2001), ao dizer que “a escola ofereça espaço para conversar e tempo para pensar”. Isto só ocorrerá, portanto, se não desistirmos da luta coletiva por melhores salários e condições de trabalho. Assim, não podemos separar “uma coisa da outra”, precisamos lutar por tempo e espaço para pesquisarmos e, ao pesquisarmos, garantirmos nosso tempo e espaço.

Estas mudanças, porém, só acontecerão quando o professorado compreender que esta luta não é individual, mas coletiva, quando vencerem o isolamento físico de suas salas de aula, tendo na escrita uma forma de resistência, que se materializa através do domínio da tipografia, como uma maneira eficaz de se inscrever na história, através da documentação de uma categoria profissional que resisti e re-existe.



# Escrever é preciso: a função do registro do professor coordenador como instrumento de fortalecimento das ações de formação na escola

Autor: Lucimar Missias dos Santos Barbosa  
e-mail: lusabarbosa@uol.com.br

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...*

Clarice Lispector

## Introdução

Desempenho há dez anos a função de Professora coordenadora na escola EE Professora Rosentina Faria Syllós. Desde que iniciei nessa função tenho a preocupação de acompanhar mais de perto os alunos não alfabetizados, pois para se tornarem alfabetizados é preciso auxiliá-los no processo de construção do conhecimento, para tanto, a estratégia necessária para o aluno se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Portanto, preciso estar acompanhando quais atividades de leitura e escrita são oferecidas para os alunos e com quais são as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor para os alunos avançarem sem seu conhecimento.

O que me impulsiona em acompanhar os alunos não alfabetizados e que não sejam esquecidos pelos professores em sala de aula, assim acompanho o avanço ou não dos mesmos e auxilio os professores a desenvolverem ações pontuais para colaborar com a construção do conhecimento dos alunos.

Para desenvolver o acompanhamento utilizo um caderno que eu o chamo de Diário de Coordenação, pois ali registro anotações referentes ao meu trabalho com os professores em ATPCs, observações de sala e dos alunos não alfabetizados em relação a seus avanços ou não. Essa ação tem se revelado muito importante em meu trabalho como formadora no contexto escolar, pois me auxilia no acompanhamento da evolução dos alunos assim como oferece instrumentos para orientar os professores em seu planejamento e intervenções em sala.

Quando atuava em sala de aula tinha um caderno onde anotava os avanços dos alunos, registrava o meu planejamento de aulas, então quando assumi a coordenação continuei a fazer, mas relacionado agora com as ações da coordenação dentro do âmbito de acompanhamento pedagógico.

Especificamente em relação aos alunos não alfabetizados tomo nota da hipótese de escrita que se encontram e como avançaram ou não de uma sondagem para outra. Essas informações são frutos de minha análise dos mapas de classe que as professoras entregam, além de escritas que solicito as crianças em caso de dúvida.

Considero esse diário de coordenação uma ferramenta de trabalho, pois diante da análise das minhas anotações oriento o professor a desenvolver ações pontuais com os alunos não alfabetizados.



*“Ao organizar acontecimentos em forma de registro, professores e coordenadores passam a ter uma nova visão de suas práticas pedagógicas, fazendo uma reflexão e até reelaborando novas práticas”. ” (Fujikawa, 2006 p. 141)*

O cotidiano escolar é dinâmico, assim se ficar apenas com as informações na memória ou mesmo depender do registro do professor pouco crio meu banco de dados para poder apoiar de fato o docente em sua prática escolar.

Esses registros e anotações tem um único leitor, pois a finalidade é fazer uma escrita pessoal que me subsidie nos momentos em que preciso me posicionar junto à direção ou a um familiar ou mesmo com o professor, ou ainda ao planejar uma ação da formação.

Desde o início já mudei muito o conteúdo desse diário e fui buscando uma forma que fizesse sentido para mim. Hoje me organizo da seguinte forma: escrevo praticamente quase todos os dias, pois como o próprio nome diz: diário de coordenação escreve na escola e muitas vezes levo para casa para refletir sobre as minhas anotações, planejar minhas formações com os professores, ler, reler, ver, o que já foi abordado ou ainda precisa.

Percebo que tanto a mudança de conteúdo como da forma de escrever tem uma relação direta com minha formação. A DE nos oferece 32 horas mensais de formação, sendo 8 horas mensais com a formadora do Programa Ler e Escrever (Renata Frauendorf) e as demais divididas entre EMAl, Língua Portuguesa e as demais áreas do conhecimento com os PCNPs do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Campinas – Oeste.

Toda essa bagagem de conhecimento contribui para que eu enxergue coisas que antes não via e não considerava como importantes de serem registradas, refletidas, discutidas com minha equipe docente.

Apoio ao professor:

Como Professora Coordenadora percebo que algumas vezes nossa fala é pouco reconhecida pelo professor, pois em alguns casos ele julga saber mais sobre seu aluno do que qualquer outra pessoa da escola. Esses registros me ajudam a ter argumentos mais consistentes para fazê-lo enxergar coisas que nem sempre consegue observar.

Registros do professor

Essas reflexões escritas quinzenalmente pelos professores me auxiliam em pensar em ATPCs de formação sobre um tema específico que irá subsidiar o trabalho em sala de aula.

Conclusão

O registro do professor coordenador é o fio condutor da reflexão e do processo da prática assim como aponta Madalena Freire (2006):

*“O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros, pensamos a prática e revemos a prática.” (p. 26)*



Os registros reflexivos proporcionam o acompanhamento e avaliação do ensino e do processo de aprendizagem dos alunos, colaborando também com o planejamento das atividades semanais e mensais.

O acompanhamento do professor coordenador às salas de aula as, intervenções pedagógicas e as devolutivas realizadas pela coordenadora com o grupo de professores, consiste em apontar caminhos de forma reflexiva para melhorar ainda mais a prática pedagógica com os alunos.

#### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA & PLACCO. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SÃO PAULO. (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Instruções para HTPC. Coletânea de textos, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, 2008.

SÃO PAULO. (Estado) Letra e Vida. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores , Coletânea de textos Módulo 1, 2003



# Diálogos: a professora iniciante e o cotidiano da escola

Autor: Marciene Aparecida Santos Reis  
e-mail: marciene@gmail.com

O presente diálogo fundamenta-se na interlocução entre a professora iniciante e o cotidiano da escola em que tece suas experiências e significa / ressignifica conhecimentos compartilhados. Tecido a duas mãos, mas sensibilizado por inúmeras vozes que dialogam / refletem / significam a experiência e a constituição, o presente diálogo permitiu o compartilhamento de experiências, aprendizados, emoções, reflexões e teorias, além de possibilitar o reconhecimento da constituição da professora iniciante imersa neste cotidiano como espaço / tempo de criações, realizações e significados.

Quando a professora iniciante mergulha neste espaço / tempo de formação sempre em movimento, desencadeia a possibilidade do sujeito / professor / vivenciar sua atuação de maneira a atribuir novos sentidos às experiências, tendo a sensibilidade de costurar cada fio sentindo-o em sua inteireza e em contexto com os múltiplos fios presentes no dia-a-dia do cotidiano da escola.

(Re)conhecendo o cotidiano da escola como um emaranhado de fios que o professor iniciante tenta tatear, desvendar, mensurar e sentir em seus múltiplos sentidos — como o processo de convivência entre ele e os professores, os alunos e demais profissionais da escola nos diversos e variados ambientes / situações que a escola proporciona; a relação estabelecida entre o cotejamento das teorias e práticas nos modos de fazer docente; os questionamentos, descobertas e reflexões sobre as vivências no coletivo e no individual que é pautado também por um coletivo; as negociações estabelecidas para a possibilidade do exercício da docência; o diálogo traçado entre mãos experientes e mãos que estão experimentando pela primeira vez o movimento das tramas, a composição dos laços e nós que são constitutivos da escola e por isso devem ser realizados com toda a singularidade e destreza de quem o faz sempre de maneira única — são elementos que mostram a diversidade do cotidiano como momento também de saber e criação destes artesãos que costuram no coletivo seus enlaces, pois aprendem / apreendem nesse movimento de lançar-se ao outro, descobrir-se e produzir relações, alguns significados e sentidos em relação à docência e a sua (auto)formação enquanto sujeito pertencente a este contexto complexo e multifacetado de sentidos e de relações constitutivas do próprio cotidiano.

Cotidiano é o que ocorre na prática, são as ações dos sujeitos que compõem a escola e que no emaranhado dinâmico de situações, realizam suas ações antes mesmo de um planejamento específico, já que situações diversas são elaboradas a todo o momento e necessitam de respostas, diálogos e ações. O cotidiano forma e é formado pelo emaranhado de indivíduos, conhecimentos, palavras, expectativas, tentativas, alegrias e frustrações de situações educativas e de relacionamento entre os indivíduos, já que cada um carrega consigo um fio diferente que alinhavado ao outro compõem o tecido.

Enfim, como espaço privilegiado de produção de conhecimentos e saberes sobre a própria prática e o convívio com o outro, se faz necessário ao professor — iniciante ou não - ir além do que está determinado nas práticas culturais e naquilo que ainda é emergente.

Evidencia-se, neste sentido, o caráter formador do cotidiano na constituição do professor iniciante que entende a



escola como espaço de convivência, compartilhamento de saberes, espaço de decisões, escolhas, alegrias e frustrações tecidas por diversas mãos que enlaçam um mesmo percurso: o da escola.

Enfim, todas as aprendizagens significativas que permeiam o cotidiano do professor iniciante revelam indícios da importância do aprendizado sobre a escola, com a escola e na escola, pois nas brechas nas quais atua, há a possibilidade de uma formação pessoal e profissional entrelaçada aos novos da reflexividade e do cotidiano escolar.

Em sua individualidade, cada sujeito detém seus saberes. Porém, no coletivo e no compartilhamento de cada aprendizado, novos conhecimentos são partilhados, construídos e reconstruídos, o que faz das relações sociais o caminho para diversos conhecimentos em produção.

No espaço da sala de aula, mobilizados pelos diversos aprendizados que vão sendo entrelaçados pelos fios das relações, o movimento da dinâmica cotidiana permite o conhecimento do vivido em relação ao próprio professor com os alunos, dos alunos com seus demais pares e da singularidade de cada um como sujeito único em constante desenvolvimento. Sujeito inteiro que se insere neste contexto multifacetado de sentidos para compartilhar relações diante de todas as suas potencialidades.

Afirmando que nesse espaço e tempo da sala de aula - espaço e tempo também únicos aos olhos de quem dele faz parte e por ele é visto - os sujeitos vivenciam situações diversas que nem ao menos foram conhecidas e estudadas nas disciplinas tradicionais de sua formação. O professor aprende a lidar com a agulha, a tecer alguns movimentos e a entender a composição de alguns fios. No entanto, ao tateá-los, senti-los, olhá-los e movimentá-los que saberá quais são as possibilidades de cada um, como as cores poderão ser agrupadas no coletivo, respeitando as singularidades e o que fomenta sua criatividade para a produção dos tecidos diversos, porém únicos.

Mobilizados pela singularidade de cada fio e, ao mesmo tempo, constituindo-se um todo complexo, diante dos entrelaces das linhas que compõem o tecido, professores e alunos tornam-se cúmplices uns dos outros na dinâmica da sala de aula. Na troca de olhares, na escuta atenta, na sensibilidade do toque, do carinho, da atenção entre todos os envolvidos que os espaços costurados são afrouxados ou apertados, deixam espaços vazios ou procuram formar um todo coletivo amalgamado de conhecimentos / experiências / vivências que poderão ser apreciadas por outros coletivos em outros cotidianos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Cotidiano; Reflexividade.

**Referência Bibliográfica:**

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994; 2003.

SCHÖN, D. A. EDUCANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM NOVO DESIGN PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL, 2000.

VIGOTSKI. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 69-76. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).



# Em diálogo: a construção da profissionalidade na educação infantil

Autor: Maria de Lourdes Gomes da Silva

Sou orientadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campinas há mais de dez anos, sendo seis deles no ensino fundamental e, nos últimos quatro anos, na educação infantil. Atualmente atuo em três escolas de educação infantil. Situar a minha atuação profissional é dizer do lugar de onde falo e do lugar onde nascem as inquietações que me levaram à pesquisa que venho construindo junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, no Grupo AULA, tendo como orientadora a professora Roseli Ap. Cação Fontana.

Imersa nessa trama de relações tecidas no cotidiano das escolas de educação infantil nas quais atuo, procuro apurar o meu olhar para apreender os processos de construção da profissionalidade do professor de educação infantil e da minha própria constituição profissional. Como esses processos se concretizam no cotidiano da escola? Quais discursos e práticas os constituem? Nesta comunicação, através da análise de um episódio, buscarei refletir sobre as imagens socialmente construídas do profissional que atua com crianças pequenas e as formas como dialogamos com essas imagens na construção do nosso fazer como profissionais da educação infantil.

Alguns interlocutores fundamentam minhas opções teóricas e metodológicas. Com Vygotsky considero os indivíduos como sujeitos que tem sua experiência inscrita na história de seu grupo e na história social mais ampla. As relações entre os profissionais da escola, entre as professoras e as crianças, as experiências e saberes de cada um e a rede que se constitui no entrelaçamento dessas experiências e saberes nos formam enquanto educadores e constituem a nossa profissionalidade. As relações e trocas cotidianas - invariavelmente marcadas por contradições e conflitos - constituem-se como lugar e tempo de formação, uma vez que no cotidiano são forjadas as nossas ações, nossos fazeres. No cotidiano reelaboramos sentidos que circulam em diferentes esferas da vida social acerca de nossas identidades profissionais.

A contribuição de Bakhtin na construção da concepção de pesquisa em ciências humanas traz o aprendizado de que a relação entre pesquisador e pesquisado só pode ser considerada como uma relação entre sujeitos e por isso, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Para Bakhtin, a pesquisa em ciências humanas se dá pela penetração no mundo do outro e a validade desse tipo de pesquisa está diretamente relacionada à nossa capacidade de reconhecimento da alteridade, da escuta atenta do outro e do reconhecimento de seu mundo. O diálogo com Bakhtin me ajuda a entender que o sujeito da pesquisa em ciências humanas é um sujeito que está inserido num determinado contexto, que tem horizontes, que tem liberdade, vontade e tem uma relação de alteridade com o pesquisador. Ainda com a contribuição de Bakhtin (1997), assumo a concepção polissêmica de linguagem. “As palavras são tecidas de uma multidão de fios ideológicos, e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” Portanto, “cada palavra apresenta-se como arena reduzida, onde se entrecruzam e disputam orientações contrárias”.

Com Paulo Freire construo a convicção de que a dimensão formativa do trabalho da orientadora pedagógica, na atuação cotidiana precisa ser vivenciada pelo diálogo. “E ser dialógico é não invadir, é não manipular é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (p.43). Acredito que a minha relação com as professoras, enquanto orientadora pedagógica, deve ser entendida como “encontro de sujeitos interlocutores que buscam



a significação dos significados” (p.43), por isso, uma relação dialógica. Para esse autor “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.” (p.76)

### O EPISÓDIO

“Reunião semanal com professoras numa das escolas em que atuo. Na semana seguinte ocorreria uma reunião com as famílias das crianças e discutíamos sobre aspectos importantes que deveríamos considerar no planejamento e na organização deste momento: horário do início e término, encaminhamento do bilhete às famílias com antecedência, escolha de um texto para a abertura do encontro, digitação da pauta a ser entregue aos participantes, organização do material produzido pelas crianças. Em meio a esta discussão uma das professoras quis ressaltar a importância do planejamento que então realizávamos. Para tanto, contou-nos uma situação vivida por uma colega. Numa consulta, ao dizer ao médico que atendia que era professora de crianças de dois anos ouviu o seguinte comentário: “Então você é babá, não é professora.” Este relato provocou outras falas que enfatizaram a importância de profissionalizarmos a nossa atuação junto às crianças e de explicitarmos este trabalho junto aos pais.” (Registro pessoal – maio de 2012)

A partir de uma análise, ainda preliminar, deste episódio, na comunicação abordarei os seguintes aspectos:

- O contexto referente às reuniões pedagógicas semanais das quais participam professoras e orientadora pedagógica e o contexto referente à reunião de pais.
- Os aspectos presentes na preparação da reunião com os pais concebidos como repertório de práticas e saberes que compõe identidades docentes e possibilidades de relações entre escola e comunidade.
- O modo como a preparação coletiva da reunião de pais suscitou a lembrança de experiências que evocam imagens sociais que desqualificam a profissional da educação infantil, descortinando sentido conflitivos desta identidade. Destacarei alguns sentidos referentes à “ser babá” e “ser professora” de crianças pequenas que remete à práticas e discursos construídos socialmente.

**Palavras-chaves:** cotidiano, educação infantil, construção da profissionalidade

### Referências

- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1997.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 7ª Ed., 1983.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.



# As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças

Autor: Maria Goretti Quintiliano Carvalho  
e-mail: goretqiqcarvalho@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre dificuldades de aprendizagem na primeira fase do Ensino Fundamental, na perspectiva das crianças. Criança, que segundo o Estatuto da criança e do adolescente, em seu Art. 2º, rege que: considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]. Perguntando a elas como compreendem (sua) (dificuldade de) aprendizagem? Como percebem a mediação de seu/ua professor/a? Quais suas expectativas em relação ao saber que lhe é apresentado? Essa reflexão fundamenta-se nas reformulações de Charlot (2000, 2001) sobre a aprendizagem, a relação com o saber, com o aprender, a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Na elaboração do referencial teórico metodológico, esta pesquisa se fundamenta nos trabalhos desenvolvidos com a pesquisa com crianças e que concebem a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural e de uma infância considerada em sua dimensão de direitos (SARMENTO, 1997; KRAMER, 2011; DELGADO, 2011; DELALANDE, 2011, FINCO, 2011). Nessa perspectiva, criança é um sujeito histórico e de direitos, que é uma categoria social específica, que atua a partir de suas especificidades, de sua visão de mundo, em suas experiências, em suas relações com os adultos. E que infância é a condição de ser criança. Por meio de pesquisa qualitativa/etnográfica em escola de tempo integral, tendo como colaboradora a coordenação pedagógica da mesma, este trabalho ouviu a voz da criança considerada pela escola com dificuldades de aprendizagem com o intuito de conhecer de que forma essa criança concebe (ou não) essas dificuldades e qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola. Ouvir as vozes das crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem responde algumas questões em relação ao ensino/aprendizagem, às práticas pedagógicas mais eficientes, sobre o que elas fazem para superar “suas” dificuldades de aprendizagem. Pois, muitas crianças podem ser consideradas com dificuldade de aprendizagem sem que realmente as tenham, sendo fadadas ao isolamento na própria turma, vítimas de diferentes formas de pedagogia que visam somente a compensar as diferenças de desenvolvimento entre as crianças consideradas responsáveis pelo fracasso escolar, sem que seja feito algo para que todos os indivíduos estabeleçam relação positiva com o saber. Dessa forma, perguntar às crianças o que elas compreendem significa tratar com seriedade o seu ponto de vista, e para ter acesso aos standpoint da criança pequena é preciso criar empatia com as suas forças do desejo, cabendo aos adultos uma posição de abertura ou de fechamento ante essas forças do desejo (MOZÈRE, 2007 apud DELGADO, 2011, p. 190). Segundo Sarmento (2011, p. 27 grifo do autor), “Ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político”. Dessa forma, a metodologia considerada mais apropriada é a qualitativa/etnográfica, por meio das rodas de conversa com as crianças, jogos em pequenos grupos, entrevistas coletivas com a colaboração da coordenadora pedagógica seguindo a orientação teórico/metodológica de pesquisa com crianças, da sociologia da criança (DELALANDE, 2011; KRAMER, 2001; SARMENTO & PINTO, 1997). O lócus da pesquisa é uma escola de tempo integral, tendo como critérios de escolha a representatividade dessas na educação municipal como escola que desenvolve trabalhos com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e que tem em seu Projeto político pedagógico propostas de ações para essa problemática. A escola decide o que é importante para a criança, a metodologia mais adequada, a organização do ensino de acordo com os critérios estabelecidos pelos adultos por considerarem que sabem o que é melhor para as crianças.



Entretanto, o que as crianças observam, avaliam, sentem e falam evidencia que é necessário compreender a infância como uma construção social ou cultural e, o mais decisivo, as crianças são sujeitos capazes de falar de si, de opinarem sobre suas (dificuldades de) aprendizagem, sobre a metodologia que preparam para ela. A partir dos encontros realizados na escola é possível afirmar que as crianças estão dispostas e ansiosas para falar a quem desejar, de fato, ouvi-las.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Prática pedagógica. Criança.

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# A formação de professores no cotidiano da escola: desdobramentos do trabalho do professor-coordenador

Autor: Maria Natalina de Oliveira Farias  
e-mail: natalina\_farias@yahoo.com.br

Proponho neste trabalho compreender no exercício da coordenação pedagógica a relação entre formação, cotidiano e escola. A intenção é circular a diversidade dos saberes e fazeres construídos/desconstruídos num fazer cotidiano na escola, do lugar do professor-coordenador. Utilizo os registros realizados entre Maio e Novembro de 2012 para potencializar o trabalho de formação pela qual estou diretamente envolvida com os profissionais da escola. Penso que a escrita promove outras e novas práticas no trabalho de quem ousa pensar a própria prática. Foi importante traçar o lugar de qual venho, ou seja, a EMEF Jardim Primavera da Rede Municipal de Hortolândia, como é organizada tanto do ponto de vista administrativo como das relações entre os profissionais, a comunidade e as crianças estudantes. Podemos observar os desafios indicados a partir desse contexto tendo por referência as demandas de formação, e a reflexão a partir dos escritos/fragmentos e como tem sido a formação no cotidiano da escola. A participação no Seminário Fala Outra escola, sessão diálogos, oportuniza recuperar dos guardados da memória ações formativas com possibilidade de alteração da aprendizagem das crianças estudantes. Faço parte da equipe gestora da escola desde 2011, e desde então a rotina do trabalho tem se configurado em duas frentes: acompanhamento pedagógico, formação nos horários de trabalho coletivo. Utilizo como dispositivo a frequência na sala de aula e junto ao professor é, propor a produção de projetos didáticos, intencionando a valorização dos saberes das crianças estudantes e o professor. A formação é pensada de modo que potencialize as ações do coletivo, ou seja, coletivamente construir metas de aprendizagem para cada ano, favoreça a reflexão dos docentes sobre a própria prática, reflexão sobre os modos que fazem nas apostas que se dedicam todos os dias, reflexão de qual caminho estão escolhendo trilhar. Penso que a formação da personalidade é intrínseca a profissionalidade (Nóvoa, 2009), por isso, as estratégias que utilizo se dirige a exposição de diversificadas imagens, textos literários, músicas, filmes, participação ao teatro promovida pela escola. Outra possibilidade que produz potencia nas reflexões sobre a prática são as parcerias, sobretudo com participantes do Grupo de Estudos em Educação Continuada (GEPEC), pelo qual sou integrante. A ideia é possibilitar o diálogo entre os princípios da formação do professor-pesquisador com o trabalho e a reflexão sobre ele juntamente com esses profissionais convidados-parceiros. Sobretudo em 2012 e 2013, a parceria tem sido com a Professora Heloísa Helena Martins Dias Proença. A proposta nesse caso é costurar o planejamento dos temas escolhidos pelo grupo em projetos didáticos na área da leitura e da escrita, considerando as crianças estudantes ativas e coadjuvantes no processo. Um trabalho que possa valorizar os saberes dos professores e das crianças estudantes tendo como foco a leitura e a escrita. Portanto a tríade acompanhamento, formação e parceria vislumbram compromissos coletivos negociados. Fundamental no processo de promoção da aprendizagem das crianças estudantes.

**Palavras-chaves:** Coordenador-Pedagógico, Formação docente e Cotidiano



# A utilização de análises de gravações da prática educacional em vídeo: Possibilidades de alteridade

Autor: Michel Serigato Mansano  
e-mail: mserigato@hotmail.com

Por ser orientador pedagógico de escola pública municipal, as questões sobre formação permanente de professores sempre estiveram nas reflexões como processo de minha prática profissional — entendendo a formação permanente de professores como parte inerente ao cargo que exerço — e acentuou-se com minha entrada como pesquisador no mestrado acadêmico.

Tais questões emergem cotidianamente e me instigam a procurar possibilidades outras de oferecer condições para que, em conjunto com os professores, eu também tenha oportunidade de me questionar e questioná-los sobre as ações habituais em nossas funções diárias e desta maneira tentar propiciar um ambiente reflexivo do e sobre o cotidiano escolar.

É através do diálogo em reuniões pedagógicas ou até mesmo nas conversas mais frequentes e informais, entre um café e outro, fora da perspectiva das reuniões entre professores e equipe técnica-pedagógica, que existe a oportunidade de exercitar o diálogo com os professores. É através destes diálogos que são construídos os sentidos, as percepções do processo educativo e político na qual movimenta-se a escola. É no exercício do diálogo que também são problematizados os conhecimentos e sua relação com o cotidiano escolar, para compreendê-lo e transformá-lo.

Foi refletindo sobre as possibilidades de diálogo em Paulo Freire que defende que o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983), e que se aproxima do conceito de alteridade em Baktin (1999), para quem a experiência individual de qualquer pessoa se forma em uma intenção constante com os enunciados individuais dos outros, é que está sendo possível sistematizar um processo de diálogo através da análise de registros, autorizados, em áudio e vídeo das aulas dos professores da escola onde atuo como Orientador Pedagógico.

O psicólogo francês Yves Clot (2010) defende a abordagem com a utilização de vídeo para análise do trabalho e chama esse movimento de autoconfrontação, fazendo uma diferenciação e dividindo em autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. “A autoconfrontação simples consiste na reflexão do autor de campo sobre sua própria prática, enquanto a autoconfrontação cruzada consiste na reflexão de um ator de campo sobre a prática de outro” (MOLLO apud CARDOSO, 2007). A intenção é usar as gravações das atividades de profissionais das mais diversificadas áreas de atuação para que eles possam se analisar e analisar seus colegas. Desta forma, o citado autor acredita que esse tipo de atividade poderia ajudar a (re)constituir e melhorar o próprio trabalho, já que o trabalhador tem a oportunidade de ter “uma atividade dirigida, em que a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do sujeito” (PAULHAN apud CLOT, 2006).

Mais do que a autoconfrontação, o objetivo de minhas análises com as filmagens é tentar oportunizar uma análise de minhas intervenções, ou seja, analisar a minha própria prática enquanto orientador pedagógico na medida em que dialogo, questiono e interiro nas atividades gravadas dos professores. O interesse é pesquisar as influencias, as ajudas ou as não



ajudas que essa técnica pode proporcionar entre os professores participantes deste processo.

É através do registro de vídeo de suas aulas que o professor pode se ver e ver o outro e também é através do vídeo que o outro pode ter a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática e pode ter a oportunidade de se ver através do outro. É através das gravações das conversas com os professores que posso, na posição de orientador pedagógico problematizar a minha prática.

Estes usos do vídeo e do processo de autoconfrontação estão me levando a questionar a possibilidade de leituras a partir de seu uso. Ele pode ser usado como um instrumento de alienação e autoritarismo na medida em que se torna mais um instrumento para (re)forçar a idéia de um trabalho ideologicamente correto na visão de alguém que mandou fazer. Essa tecnologia seria mais um instrumento de manipulação e monitoramento das atividades do professor. Assim como também pode ser usado em outra dimensão, podendo ajudar a problematizar o dia-a-dia das situações de trabalho, dando subsídios para questionar os porquês das ações que fazemos ou deixamos de fazer, ou ainda, do que poderíamos ter feito. É através da reflexão sobre o que e como fazemos, que podemos problematizar o nosso trabalho e analisar as condições dentro dos aspectos políticos e estruturais na qual a escola se organiza.

Essa situação de análise utilizando a ferramenta de vídeo parece ter uma grande vantagem sobre o que seria uma discussão de idéias nas reuniões pedagógicas ou mesmo nas rodas informais: ela transfere-se do plano das idéias e passa a racionalizar para o plano da prática, ou seja, eu não digo somente o que faço e como faço, mas também mostro com outros tipos de informações como verbais e não verbais, estéticas e circunstanciais.

**Palavras-chaves:** Formação de professores, autoconfrontação, alteridade.

#### Referências

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CARDOSO, O.P. A didática da história e o slogan da formação de cidadãos. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.tudoehistoria.com.br/textos/doutorado.pdf>>. Acesso em 17/março/2010.
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e poder de agir. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FREIRE, P. (1969). Extensão ou comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



# Percepções e sentidos de professores sobre a formação e a atuação em salas de recursos multifuncionais

Autor: Miriam Rosa Torres de Camargo

Co-autor(es): Izabella Mendes Sant'Ana

Durante muito tempo a escola esteve voltada à prática da prontidão, ou seja, para frequentar a turma referente à sua idade o aluno, segundo Laplane (2005), deveria apresentar uma qualificação prévia.

Hoje, apesar dos movimentos nacionais e internacionais pela educação inclusiva, muitas redes de ensino ainda estão programadas para atender o aluno "ideal". Essa cultura, influenciada pelo fenômeno da globalização, que busca diferentes meios de investimentos externos e um trabalhador com capacidades específicas (BAUMANN, 1996), dificultou ainda mais a inclusão e até mesmo reforçou a dicotomia entre ensino regular e especial (GLAT e NOGUEIRA, 2002). O entendimento de que a Educação Especial deveria ser organizada de forma individualizada, substitutiva, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, perdurou por muitos anos, promovendo o incremento das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Este conceito começa a se modificar a partir dos movimentos mundiais e nacionais fundamentados na concepção de direitos humanos pela educação inclusiva. Diante deste cenário, pródigo em mudanças os sistemas de ensino evidenciam a necessidade de superar as práticas discriminatórias, reorganizar a estrutura e funcionamento da escola buscando um atendimento adequado a todos os alunos. Não se trata apenas de uma adaptação a novos conceitos, mas uma mudança de cultura e de paradigmas.

Neste contexto de construção de um sistema educacional inclusivo, se insere a organização de Salas de Recursos Multifuncionais que disponibiliza recursos para o atendimento do público alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Regular. Estas se incorporam por meio da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2007). Segundo o Decreto nº 7611/11/2011, essas salas constituem-se em ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais de acessibilidade e pedagógico que atendem crianças matriculadas no Ensino Regular no contra-turno que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Frente a essas considerações, o presente estudo busca, como objetivo principal, investigar as percepções e sentidos atribuídos pelo professor à sala de recurso multifuncional, a sua formação e atuação profissional. Foram definidos ainda, como objetivos específicos: conhecer como este professor se sente e atua diante das dificuldades encontradas na prática docente, bem como ressignifica sua prática frente aos desafios presentes no contexto educativo. Ademais, buscamos verificar como os professores avaliam a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino por meio do Centro de Referência em Educação.

A escolha deste tema de investigação está relacionada ao fato de que a minha formação inicial foi na área da Educação Especial, com habilitação específica em deficiência auditiva, somada à experiência profissional de docência em classe especial e em sala de recurso (ambas no ensino público municipal e estadual).



Vale ressaltar, que essas habilitações em áreas específicas foram extintas pela Resolução CNE / CP nº1/2006 e, para compor a equipe do Centro de Referência em Educação responsável pela implantação das salas de recursos, bem como pela formação de 28 professoras que atuam nas salas de recursos, foi necessário completar minha formação com o curso de Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, vinculado ao programa do governo federal.

Atuando como professora formadora do grupo de professoras das salas de recursos multifuncionais, pude perceber durante três anos que, mesmo havendo uma maior repercussão sobre o tema inclusão e com todo investimento financeiro dos programas federais, a política de formação dos professores em educação especial, ainda caminha a passos lentos.

Ocorre uma grande lacuna entre oferecer recursos de excelente qualidade à uma sala multifuncional e garantir que este professor esteja preparado para utilizá-los. São salas multifuncionais ministrada por educadores “unifuncionais”, que vieram de uma formação com viés específico, normalmente dividido por áreas. Embora haja estudos voltados à formação de professores da educação especial (REDIG, 2010), há poucos que se voltem a este profissional (multi) das salas de recursos multifuncionais. Assim, compreendendo que as universidades possuem um papel importante no sentido de pesquisar sobre a formação deste professor da sala de recurso multifuncional que ora é o suporte da educação regular, o salvador da pátria e, por vezes, assume outro papel, o de especialista, mesmo que para isso ainda não possua todo o domínio dos recursos.

Neste sentido busco, nesta pesquisa de mestrado, o diálogo entre a universidade e a realidade que atuo como formadora de professoras das salas de recursos multifuncionais, participando do grupo de pesquisa Cotidiano escolar e sentidos do trabalho pedagógico, vinculado à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba.

É conveniente destacar que este estudo segue o modelo de pesquisa qualitativa e está em andamento no município de Sorocaba. As participantes da pesquisa são quatro docentes que atuam nessas salas, sendo duas com habilitação específica presencial e duas com formação complementar em AEE (Atendimento Educacional Especializado). Os procedimentos a serem utilizados deverão incluir a realização de entrevistas semi-dirigidas, observação participante e registros em diário de campo relativos aos contatos e as experiências de formação com os educadores da rede municipal.

Finalmente, espera-se como resultado desta pesquisa, poder avançar na compreensão do modus operandi das professoras, como também da qualidade da formação em serviço que contribui ou não para o desenvolvimento do trabalho, que servirá para a avaliação e planejamento de futuras ações contribuindo, em certa medida, para a construção de políticas de formação na área.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, formação e atuação de professores, salas de recursos multifuncionais.



# As regiões brasileiras: uma proposta interdisciplinar para além da sala de aula

Autor: Natali Seleguim Carrenho  
e-mail: nataliseleguim@gmail.com

Co-autor(es): Karina Setsuko Yoshinaga

Há muito tempo a escola deixou de ser um espaço de transmissão de saberes, no qual os professores eram os detentores do conhecimento e os alunos, seres sem luz e sem nenhum conhecimento, que deveriam ser preenchidos por páginas e páginas de saberes produzidos pelas sociedades. Hoje, ninguém mais discute que a escola é um cenário no qual o conhecimento é construído por todos os sujeitos envolvidos. Já os saberes, antes “fixados” em suas áreas de conhecimento, hoje se entrelaçam, criando novos significados.

O projeto “As regiões brasileiras: uma proposta interdisciplinar para além da sala de aula” foi pensado tendo em vista a importância deste trabalho interdisciplinar pelas professoras de Educação Física e polivalente de um quarto ano de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da cidade de Campinas. Como a proposta a ser desenvolvida no mês de agora era o tema folclore, as professoras desenvolveram um trabalho no qual o objetivo central era conhecer a diversidade das regiões brasileiras, nas dimensões geográficas, históricas, linguísticas e culturais.

Na sala de aula, a professora iniciou o projeto resgatando as lendas folclóricas e contextualizando suas origens, linguagem, características e significados. Em História, explorou a formação da população brasileira, orientando uma reflexão sobre os pontos negativos e positivos de tamanha heterogeneidade. Em Geografia, inicialmente, trabalhou os pontos cardeais e colaterais, para que os alunos pudessem entender o motivo da organização em regiões, o que facilitaria o entendimento das brincadeiras nas aulas de Educação Física. Após esta atividade, o desafio foi conhecer os diferentes estados brasileiros e para isso, foi realizada uma brincadeira em sala, na qual cada criança representava um Estado brasileiro. Este jogo promoveu um maior envolvimento dos alunos com o conteúdo. Na disciplina de Matemática, o trabalho com a quantidade de Estados e a área total do Brasil foi registrado em forma de tabelas.

Em Educação Física, explorou-se os jogos tradicionais infantis das regiões brasileiras. Não se conhece a origem destes jogos, eles são transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Eles têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. Durante as aulas, foi estudado a influência dos portugueses, africanos e dos povos indígenas nas brincadeiras infantis brasileiras. Os alunos vivenciaram duas brincadeiras de cada região brasileira e puderam discutir suas regras e a partir disso, construir novas brincadeiras. Ao longo do projeto, houve a constante preocupação em ressaltar a importância do respeito pelas diferenças e as potencialidades de cada indivíduo. A partir destas reflexões, expandiu-se a discussão para a diversidade da cultura brasileira.

O fechamento deste projeto se deu por meio de uma exposição feita na escola com as produções dos alunos, registrando suas descobertas e curiosidades sobre o assunto. Além disso, houve uma avaliação final feita com a turma, juntamente com as duas professoras, onde foi possível constatar que todos os alunos se sentiram mais engajados com o projeto, pelo fato de todas as professoras estarem trabalhando com a mesma temática.



Após a realização deste projeto, as professoras constataram que a interdisciplinaridade é uma construção de conhecimentos que rompe as fronteiras entre as disciplinas, ou seja, possibilita que as diferentes disciplinas interajam em um processo de intensiva reflexão contribuindo para a construção de uma escola participativa, que deriva na formação do sujeito social que é capaz de articular o saber, o conhecimento e as vivências. Desta forma, o conhecimento extrapola as paredes da escola, tornando-se mais concreto e significativo para todos os sujeitos envolvidos nesta construção.

**Palavras-chaves:** educação — interdisciplinaridade — regiões brasileiras

# EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# As vivências do PIBID nos espaços institucionais: uma proposta de participação comprometida e politizante

Autor: Natália Goldschmidt Guidetti  
e-mail: ngguidetti@yahoo.com.br

Co-autor(es): Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Este relato se propõe a apresentar e discutir as vivências de alunos em processo de formação inicial que, participando de diferentes espaços institucionais e diferentes grupos, tanto na universidade como nas escolas, desenvolvem uma atuação comprometida com o debate sobre os rumos da educação básica e superior. Um primeiro espaço de vivência e debate acontece no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES/UNESP, e que visa à formação de professores para além dos estágios supervisionados, aproximando universidade e escola, num processo de imersão dos futuros professores no contexto escolar, na busca por romper com o distanciamento entre a teoria (conhecimento científico-acadêmico) e a prática (saberes construídos na experiência concreta da escola e da sala de aula). O segundo espaço de vivência se dá no interior da Comissão de Reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia da UNESP, Câmpus de Rio Claro. Os estudos realizados para subsidiar a compreensão da escola como instituição educativa e como lócus de formação de professores trouxe para os estudantes da licenciatura uma visão do significado deste documento, ampliada pela teoria (leituras e debates) e enriquecida pelas vivências nas escolas, colocando para o grupo algumas questões fundamentais: como o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura da UNESP de Rio Claro propõe a formação de professores de Geografia? O currículo proposto para o curso atende às necessidades atuais de formação para a docência para todos os níveis, inclusive a superior? A resposta a essas questões produziu um movimento, por parte dos participantes do PIBID Geografia, de aproximação com a recém constituída Comissão de Reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso, com o objetivo de acompanhar e contribuir para que a revisão e reestruturação deste documento, considerado de suma importância para nortear a formação dos profissionais em Geografia, seja bacharel ou licenciado, atenda aos anseios dos estudantes, principalmente os que optam pela docência. A Comissão de Reestruturação do Projeto Político e Pedagógico do curso nasceu de uma demanda institucional, desencadeada pela Pró-reitoria de Graduação - Prograd, que acionou os coordenadores de curso para atender a uma política de "articulação dos cursos de graduação". Porém, apenas no final de 2011 o processo de discussão tomou corpo e a Comissão foi constituída a partir dos integrantes do Conselho de Curso de Geografia, compondo-se por uma maioria de professores e apenas um estudante. Divulgada a existência da Comissão e seu caráter aberto, não demorou para que mais alunos se interessassem por participar, elegendo, em Assembleia, os seus representantes para integrarem a Comissão, com a intenção de promover o diálogo acerca das demandas por mudanças no curso, trazidas pelo conjunto dos alunos. O envolvimento dos estudantes neste processo tem sido de grande importância, sobretudo daqueles que já integravam o PIBID e, em seguida, por aqueles que iniciaram a experiência no PIBID mais recentemente. Esse grupo de alunos traz para o debate na comissão uma visão amadurecida por estudos teóricos e pelas experiências vividas nas escolas, colocando a necessidade de reestruturar o curso, em especial na modalidade licenciatura, a qual, historicamente, vem sofrendo um processo de esquecimento por parte da Universidade, tendo em vista os rumos traçados para a educação, em todos os níveis (básica e superior), sob a forte influência das políticas



neoliberais vigentes. Este curioso movimento, que se deu a partir da inserção dos bolsistas do PIBID no interior das escolas públicas, agrega ao debate o sujeito real da educação escolar, que, muitas vezes, encontra-se longe das nossas discussões acadêmicas. Este conhecimento produzido em contexto traz para o aluno em formação para a docência a oportunidade de participar de uma mudança no âmbito acadêmico que se dá a partir da compreensão da escola e sua realidade posta para dentro da Universidade, porém com a atenção e preocupação voltadas para fora dela, para a complexidade da sociedade em crise em que vivemos. Assim, o processo de formação inicial do futuro professor adquire um caráter politizado e politizante, a partir da tomada de consciência da sua posição como sujeito histórico, em busca de uma formação acadêmica outra, vivendo um processo de reflexão contínua sobre o que é ensinar e aprender. Neste caso, o processo reflexivo e constitutivo do sujeito histórico e político está exemplificado pela presença dos participantes do PIBID nos espaços institucionais — escola e universidade — em seus mais diferentes grupos, promovendo a discussão sobre qual geografia ensinar, como ensinar, para quem ensinar e, principalmente, por que ensinar. Assim, acredita-se que, para este grupo de alunos licenciandos, a compreensão do exercício da docência e do papel social da escola se reveste, acima de tudo, do entendimento das dimensões institucional, pedagógica e sociopolítico-cultural presentes nestes dois diferentes espaços. O diálogo entre escola e universidade se mostra distante dentro do projeto de universidade elitista que conhecemos. Porém há resistências e, neste caso, elas nascem daqueles que se dispõem a ser conhecedores de processos que se dão no interior das instituições, mas, acima de tudo, fora delas, buscando respostas para os problemas reais da sociedade que as sustenta.

**Palavras chave:** PIBID, Projeto Político Pedagógico, participação política.



# Narrativas de professoras iniciantes: relatos sobre educação não-formal

Autor: Pamela Aparecida Cassão  
e-mail: cassaoapa@gmail.com

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento e que tem como tema central o início da carreira docente e a inserção dos professores em instituições educativas nos primeiros anos do exercício da profissão. O problema de pesquisa parte da seguinte questão: de que forma as situações e os acontecimentos vividos pelos professores iniciantes ao estar inseridos na escola com professores, alunos, gestão, pais, funcionários contribuem para a sua formação? O objetivo central é analisar as marcas da alteridade (CHALUH; CASSÃO, 2012) presentes no início do exercício da profissão docente com a finalidade de identificar como as mesmas afetam a constituição do sujeito professor, ou seja, em que medida o sujeito se forma professor a partir das marcas constituídas na relação com o outro. Para o desenvolvimento da pesquisa foi formado um Grupo de Troca de Experiências Docentes (GTED), constituído por dez professores iniciantes, dos quais quatro trabalhavam em instituições de educação não-formal. O GTED foi um espaço que possibilitou que os professores narrassem as situações e os acontecimentos vividos por eles ao estarem inseridos na escola com os outros sujeitos que constroem o cotidiano escolar: professores, alunos, gestão, pais e funcionários. Ao longo do ano de 2011 foram realizados sete encontros com o referido grupo, sendo que em cada encontro explicitava-se uma questão para iniciar as discussões. Neste trabalho trago as falas das quatro professoras que atuavam em Organizações Não Governamentais, em Projetos de Formação para Cidadania e em Projetos de Educação para Artes e Expressão Corporal e buscar nelas indícios que revelem como foi a constituição profissional no contexto da educação não-formal. Algumas das inquietações que procuro compreender com relação à constituição dessas profissionais são: quem são os sujeitos que vivem o cotidiano de tais instituições educativas? Como eles contribuem para a formação desse professor iniciante? Em suas narrativas, as professoras explicitam as especificidades de se trabalhar com a educação não-formal, mostrando como é que as pessoas enxergam essa modalidade educacional e como elas próprias se veem nesse contexto que, por vezes, acaba abrangendo tarefas que são de responsabilidade da escola regular. Também dizem que atuar no contexto da educação não formal não tem o mesmo valor que atuar na educação formal, deixando em evidência certa hierarquização profissional. Em contrapartida, as professoras transmitem a sensação de se trabalhar “sem amarras”, podendo vivenciar o processo do ensinar-aprender de forma mais concreta e desacelerada. Assumi uma perspectiva de pesquisa de abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002) na qual o pesquisador é parte de sua própria situação da pesquisa, a neutralidade é impossível de ser alcançada e os efeitos dessa não neutralidade constituem elementos de análise. Segundo Freitas (2002) “a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (p. 21). O processo de pesquisa foi formativo tanto para os professores que participaram do GETD quanto para mim, que me constituí como pesquisadora e professora no grupo. Com relação aos instrumentos de produção dos dados optei pelas entrevistas coletivas (KRAMER E SOUZA 2003), pois estas têm como objetivos identificar pontos de vista dos entrevistados, provocar o debate e estimular às pessoas a tomarem consciência de sua situação e a pensarem criticamente sobre elas. Para a análise dos dados, utilizo-me do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), pois busco indícios, contidos nas práticas cotidianas do magistério, narradas pelos participantes do GTED, que me levem a identificar quais marcas da alteridade estão presentes no início da profissão docente.

**Palavras-chave:** Formação — professor iniciante - profissão docente — marcas da alteridade — experiência.



# A Pesquisa-Ação como complemento à Escuta Alteritária

Autor: Patrick Pereira  
e-mail: patrickpereira@hotmail.com.br

A construção do conhecimento na sala de aula pressupõe uma interação constante entre professor e aluno, pois ambos se desenvolvem a cada encontro. Por isso é importante não apenas o aluno ser avaliado quanto ao seu desempenho, mas também o educador avaliar sua postura e método, a partir da visão de seus alunos. Cada sala compõe um grupo com características únicas, e o uso de diferentes métodos pode contribuir para a construção coletiva e eficiente do conteúdo programado.

Portanto é essencial que o professor entenda a dinâmica de sua sala e atue a partir dela, ao invés de reproduzir os modelos de atuação dos seus próprios educadores, perpetuando-os geração após geração sem ponderar o contexto atual dos alunos em questão.

A preocupação em melhorar a prática pedagógica, caracteriza uma relação de respeito entre educador e aluno, e pressupõe a Escuta Alteritária<sup>1</sup>, para que as opiniões sejam expostas e respeitadas, de forma que o educador entenda a relação existente entre sua prática e o esperado na opinião de seus alunos.

No entanto, se a Escuta Alteritária ainda não compreende uma prática comum no ambiente em questão, faz-se necessário criar estratégias que permitam ao aluno expressar seus julgamentos a respeito da prática do educador, criando espaço e fortalecendo a Escuta Alteritária.

O presente resumo tem por objetivo descrever os resultados obtidos na aplicação de um questionário elaborado pelo autor, e aplicado na 1ª e 2ª série do ensino médio. Seguiu-se o método de Pesquisa-Ação<sup>2</sup>, na qual os alunos participaram ativamente da avaliação da prática do educador.

Através do questionário, buscou-se avaliar a percepção dos alunos quanto à escola, aos familiares, aos professores e a si próprios, visando identificar suas opiniões a respeito das relações interpessoais, no intuito de desempenhar um papel profissional em sala o mais próximo possível ao esperado pelos alunos.

O contexto é de uma escola privada da região metropolitana de Campinas. O autor deste artigo é orientador profissional/vocacional e tem um espaço semanal com cada série do ensino médio em regime de aula, isto é, 45 minutos, e cada sala tem entre 15 a 20 alunos.

O questionário foi aplicado em sala contendo 25 questões abertas sobre a percepção dos alunos quanto a si próprios, à escola, aos professores, aos colegas e aos familiares, sendo que no final da folha havia uma orientação sobre a possibilidade de falarem abertamente sobre qualquer assunto não tratado anteriormente. Os alunos deveriam se identificar, e foram orientados a omitirem os nomes das pessoas a quem se referissem no questionário (professores, amigos, etc.) a menos que desejassem o contrário.

É importante destacar que o questionário foi aplicado dois meses depois do primeiro contato do autor com os alunos, quando já havia um vínculo e confiança estabelecidos, e no dia da aplicação foi explicado que as respostas ficariam sob o



sigilo garantido pelo código de ética do psicólogo.

A partir das respostas obtidas foi possível traçar uma ideia de aula ideal para cada sala, isto é, como eles entendiam que o educador e a escola deveriam agir, e como as aulas deveriam ser planejadas e conduzidas. Apesar de não haver perguntas diretivas sobre o autor ou sua aula, a interpretação das respostas serviu como um feedback dos alunos em relação ao modo como estavam sendo conduzidos os encontros, passando mais segurança em relação a alguns pontos, e possibilidades de melhorias em relação a outros.

Através das respostas também apareceram alguns focos de tristeza e revolta, oriundas de conflitos familiares e peculiaridades características da adolescência. Isso gerou a necessidade de uma devolutiva individual, para que estes pudessem se expressar sobre suas respostas. A devolutiva individual também propiciou ao autor maior entendimento sobre alguns comportamentos dos alunos, bem como fortaleceu seu vínculo com estes, o que resultou em um melhor aproveitamento da aula.

Dessa forma pode-se concluir que a avaliação da postura do educador pelos seus alunos, pode contribuir para melhorar sua prática pedagógica, aumentar seu vínculo com a sala, diminuir seu pré-julgamento a respeito de alguns comportamentos e aumentar o aproveitamento do tempo de aula. Além de propiciar aos alunos um momento de reflexão sobre si e sobre as relações interpessoais mais presentes em sua rotina, contribuindo para seu autoconhecimento.

**Palavras chave:** Escuta Alteritária; Pesquisa-Ação; Relação Professor-Aluno.

#### Referências Bibliográficas

1 - Comissão Organizadora – VI Fala Outra Escola. Diálogo e Conflito: Escuta Alteritária? Afinal de que falamos? Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>. Acesso em 05 maio 2013.

2 - TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 05 maio 2013.



# A formação de pedagogas/os na educação infantil a partir do diálogo com as crianças e seu brincar

Autor: Priscila de Carvalho Moraes  
e-mail: primoraes\_33@hotmail.com

Co-autor(es): Paula Andreatti Marques; Marta Regina Paulo da Silva

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem como eixos norteadores para o trabalho em creches e pré-escolas “as interações e a brincadeira”, orientando que as equipes repensem suas práticas de modo a privilegiar tempos e espaços para as brincadeiras infantis. Contudo, estudos e pesquisas na área da educação têm demonstrado que muitas creches e pré-escolas privilegiam atividades didáticas em que predomina um modelo escolar de não valorização da curiosidade, da inventividade e das produções culturais das crianças. A educação bancária, antidialógica, ainda se faz presente nessas instituições. Com isto, pouco espaço é destinado às brincadeiras, e quando estas ocorrem são constantemente controladas pelos/as adultos/as, o que termina por empobrecer as experiências de meninos/as. Demonstram ainda, que apesar da riqueza cultural do Brasil, no que se refere à diversidade de manifestações de tradições do folclore, muitas destas manifestações não se fazem presentes no cotidiano destas instituições, impossibilitando às crianças o contato e, conseqüentemente, o conhecimento e valorização da diversidade cultural nestes espaços educacionais. Assim, privadas de momentos em que possam descobrir, inventar, brincar, sujar-se, divertir-se, conhecer e produzir culturas..., seus tempos estão sendo tomados em nome de certa preocupação “em dar conta dos conteúdos escolares”. No entanto, é preciso que professores/as conheçam quem são as crianças e quais são suas necessidades; observando, escutando e respeitando suas múltiplas linguagens e deste modo os seus direitos, a começar por seu direito de brincar. O presente trabalho objetiva compartilhar uma reflexão referente à prática docente acerca do brincar, como possibilidade de conhecer as crianças em sua alteridade e protagonismo e as culturas infantis, a partir da experiência vivenciada pelas autoras, duas estudantes universitárias e uma professora do curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), participantes do projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: resgatar, brincar para preservar” vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa busca a valorização dos professores/as já formados que atuam nas escolas públicas de educação básica e a formação dos/as estudantes de diversas licenciaturas, concedendo bolsas aos subprojetos que são desenvolvidos pelas instituições de ensino superior em instituições públicas de educação básica. O projeto aqui apresentado atende duas creches, três pré-escolas e uma escola de Educação de Jovens e Adultos pertencentes a rede municipal de educação de São Bernardo do Campo/SP. Reconhecer a criança como um ser de direitos, sendo um deles o da brincadeira e, resgatar com o/a adulto/a suas memórias, conhecer suas histórias de vida relacionadas à sua infância e aos brinquedos na perspectiva da preservação do patrimônio lúdico cultural, são alguns dos seus objetivos visando a formação de professores/as brincantes. Nesta perspectiva, as contribuições de autores/as como Florestan Fernandes, Willian Corsaro, Tizuko M. Kishimoto, Gilles Brougère e Paulo Freire, dentre outros/as têm sido fundamental na compreensão da importância da brincadeira na construção das culturas infantis e na constituição de pedagogias que reconheça o/a outro/a como “ser mais”. No decorrer da graduação em pedagogia, através de pesquisas e contatos com profissionais da educação, observamos grandes desafios que professores/as de educação infantil enfrentam em sua atuação com crianças de 0 a 5 anos, como, por exemplo, o brincar e as concepções que o permeiam. Atuar na educação infantil requer



## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS

o reconhecimento da criança como um ser social, histórico, produtora de culturas e ser de direitos, sendo um deles o direito ao brincar. Deste modo, entende-se como necessário, que o professor/a deste segmento da educação reflita em sua prática e destine tempo para interações neste espaço que possibilitem as brincadeiras e demais formas de expressão das crianças. Assim, o foco no desenvolvimento do projeto é a necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais e, ao mesmo tempo, considerar as brincadeiras de hoje, observando e refletindo sobre a produção das culturas infantis. Pensar em um espaço educativo que valorize as interações entre as próprias crianças sem o controle dos adultos, e ao mesmo tempo, refletir sobre qual a função do professor/a neste momento constitui-se em um desafio para nós que participamos do projeto. A rede de São Bernardo considera em sua prática tempos e espaços para as brincadeiras, há inclusive muitos materiais para isto, contudo, há ainda em algumas instituições desta mesma rede de educação a forte presença do/a professor/a no controle das brincadeiras, por vezes, inclusive descaracterizando-a. Este tem sido um diálogo importante que temos tido com os/as docentes e gestores/as no interior do projeto; diálogo, como diz Paulo Freire, que não significa necessariamente consensos, mas a possibilidade de confrontarmos concepções, valores, práticas no intuito de repensar o próprio trabalho realizado. Outro ponto importante tem sido a possibilidade de contribuirmos com a ampliação do repertório de brincadeiras das crianças, resgatando, através de pesquisas e das histórias de vida, as brincadeiras de “outrora”, e assim, usufruindo a cultura brasileira, em suas diversas tradições, permitindo que as crianças tenham o contato, o conhecimento e a valorização da diversidade cultural do país. Quanto à formação como pedagogas/os implica que, ao assumir a mediação do processo educativo, possamos romper com a educação bancária e, neste sentido, nos reconhecer, como propõe Freire, como “dodiscente”, aquela/a que também aprende enquanto ensina, valorizando tanto a leitura do mundo quanto a da palavra, e assim possibilitando a ampliação das experiências dos/as educandos/as a partir da interação construída com os/as outros/as, com o conhecimento, e consigo mesmo/a.

**Palavras chave:** Crianças; Alteridade; Brincadeiras.



# ATPC – A construção de um importante espaço de formação na escola

Autor: Rafaela Martins Rosa  
e-mail: prorafaela@hotmail.com

A formação continuada do professor é um direito garantido na LDBEN 9394/96, Lei Complementar 836 de 30 de dezembro de 1997. A reflexão, o planejamento, o trabalho coletivo foram considerados partes integrantes da função docente, além das horas em sala de aula com os aprendizes. Fazer das escolas espaços de formação permanente significa ter de construir equipes colaborativas de trabalho. Equipes reflexivas de trabalho. Equipes nas quais todos se co - responsabilizam pela qualidade da educação oferecida às crianças. Para isso é preciso construir uma estrutura de funcionamento que valorize e promova a cooperação. Daí a importância da troca de experiências, esclarecimento de dúvidas, levantamento de conhecimentos, de saberes e da presença de um profissional mediando essa formação. No entanto a determinação desse direito e determinação de horas não significa necessariamente transformar esse espaço em momento de formação. Isso se deve tanto a professores coordenadores despreparados ou com concepções arraigadas em que esse encontro serve apenas para dar informações e orientações e, portanto não se preocupam em formar professores reflexivos e autônomos. Rejeitam por diversas razões mudanças de pensamento e postura, demonstrando-se alienados a tudo, e com o trabalho absolutamente marcado pelo individual. Em março do ano de 2010 iniciei o trabalho de Professora Coordenadora, com grandes desafios, principalmente no que se refere à forma de organizar o trabalho das ATPCs, de vencer a resistência inicial de alguns docentes, constantemente haviam falas desafiadoras, desmotivadas, sem otimismo, concepções truncadas e comodismo e nenhuma aceitação ao novo, às possíveis mudanças. Mas a incessante busca de fazer a diferença e mudar a realidade viabilizando novas condições de trabalho contribuiu para meu fortalecimento. Foi nesta perspectiva, e numa dialética constante que avanços começaram a aparecer e a conquista viabilizada pelos espaços coletivos de formação, especificamente nas ATPCs, proporcionaram uma relação de parceria entre o grupo de docentes e a coordenação pedagógica de acordo com uma concepção de formação que entende a escola como local de formação. Dentro dessa perspectiva e apoiada pelos trabalhos de formação da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, assim como troca de informações e conhecimentos com parceiras mais experientes na função de coordenação, fui me fortalecendo nesse papel de formadora, o que contribuiu para os avanços vigentes, tais como a relação de parceria entre o grupo de docentes e coordenação pedagógica, equipe mais comprometida com a auto – formação; professores e alunos motivados e com uma qualidade de ensino em movimento crescente. De acordo com a Rotina de trabalho do Professor Coordenador, os ATPCs foram divididas em três frentes de trabalho para atender minimamente todas as esferas das demandas escolares. No primeiro encontro da semana os professores reúnem-se agrupados pelos ano/ciclo de exercício a fim de socializarem os avanços e as dificuldades, bem como, promoverem estudos de práticas pedagógicas que subsidiem o planejamento das atividades e elaboração da rotina semanal de acordo com as modalidades organizativas. Já o segundo encontro os professores auxiliares que fazem jus ao terceiro ATPC planejam as atividades e intervenções Pedagógicas de acordo com a Proposta do Mecanismo de Apoio Escolar, e no Terceiro encontro refere-se as questões ligadas a formação geral dos docentes. Desenvolver a Pauta formativa da ATPC é um desafio constante para o coordenador pedagógico, porem é um instrumento fundamental para o trabalho. Os encaminhamentos são: Estabelecer o conteúdo ser explorado, definir os objetivos que se quer atingir, selecionar os conteúdos apropriados, e uma sequencia de



atividades. No desenvolvimento da sequência de atividades, leva-se em consideração alguns aspectos importantes: Partir dos saberes dos professores, planejar boas estratégias formativas, otimizar o tempo, fazer boas intervenções, socializações e fortalecer os saberes com as fundamentações teóricas sobre o conteúdo. Hoje temos um vínculo de confiança mútua propicia um relacionamento colaborativo favorável a oportunidades de reflexão. Conforme as atividades vão acontecendo no coletivo, o coordenador através de suas intervenções seja individual, em pequenos grupos ou no geral, favorece a consolidação dos objetivos propostos, emancipando a prática pedagógica e favorecendo a superação constante sobre a prática de sala de aula e da instituição. Toda conquista deste espaço coletivo se faz pelo bom relacionamento interpessoal e confiança entre os docentes e o coordenador, pelo comprometimento profissional do grupo, e a base de toda conquista é o planejamento prévio da formação. O desafio apresentado de ser professora coordenadora pedagógica da escola que lecionava até então, onde a realidade que se tinha era de um grupo de professores que, até o ano anterior, não estavam interessados em buscar modificações para a escola e nem para si, e que, era urgente a mudança. Com consideráveis diferenciais hoje os professores estão mobilizados a encontrar caminhos e muito incentivados a uma formação continuada. A formação continuada dos docentes na instituição escolar está sendo decisiva para as boas práticas em sala de aula.

**Palavras chaves:** Formação; ATPC; escola

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Trabalho integrado na escola pública: um caminho para a formação continuada

Autor: Regina Carvalho Calvo de Faveri  
e-mail: reginafaveri@yahoo.com.br

Co-autor(es): Ana Carolina P. Madureira; Nadir de Faveri Queiroz; Cibele Santieff

A experiência a seguir partiu da iniciativa de professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Carpino, situada no município de Campinas. Desde a implementação do sistema de Ciclos, no ano de 2006 que se deu concomitantemente à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, vimos discutindo, no interior das escolas, sobre o impacto dessas mudanças na relação ensino-aprendizagem. Mudanças comuns a todas as unidades escolares da rede municipal de Campinas e outras, específicas à nossa unidade, têm desencadeado reflexões sobre a nossa atuação pedagógica, mormente no que concerne à necessidade de um trabalho integrado baseado na reflexão sobre a ação docente. O grupo de professores dos anos iniciais do Ciclo I formou-se em 2011, pois a chegada dos professores efetivos na unidade, à época, resultou de processo de remoção. Destaque-se que a escola havia deixado de ser administrada pela rede estadual nos anos anteriores e passou a pertencer ao município. Em consequência, passou um período de transições até a composição do quadro docente por profissionais efetivos. Portanto, no início do ano de 2011, o grupo de professores dos anos iniciais foi constituído e, desde então se manteve, com poucas alterações. Em 2013, situações que permeavam o cotidiano dos anos iniciais do ciclo I na escola, simultaneamente às ações decorrentes do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC, cuja abrangência levou a rede municipal de Campinas a oferecer formação aos seus docentes, mobilizaram ações pedagógicas significativas, pois exigiram maior integração entre esses profissionais. A divulgação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental, documento publicado pela própria rede municipal para embasar o trabalho dos anos iniciais, foi um norteador para as ações docentes. De acordo com as Diretrizes, a garantia do quadro completo de profissionais e a instituição de uma política de formação continuada tornaram-se primordial, para o êxito das discussões e ações que se estabeleceram a partir do documento. Ressalta-se que “Esta formação deve estar comprometida com o acesso às pesquisas mais avançadas no campo da educação e deve estimular a produção teórica assim como novas práticas em cada local de trabalho.” (GODOY, 2012, p. 12) Assim, percebendo as demandas sociais, decidimos criar estratégias de trabalho que envolvessem o conteúdo a ser desenvolvido com as turmas do Ciclo I, numa perspectiva curricular mais lúdica que pudesse promover reflexão sobre a prática e, por isso, viessem a se constituir como possibilidade de um novo espaço/tempo de formação continuada. Desse modo, duas professoras de 1º e 3º ano estabeleceram parceria e iniciaram um trabalho de intervenção pedagógica envolvendo suas turmas em atividade musical e jogos matemáticos. A primeira atividade voltou-se ao trabalho de musicalização, visando o aprofundamento cultural por meio da criação, improvisação e desenvolvimento musical. Baseou-se nas propriedades da música e sua apreciação e na possibilidade de valorização da autoestima. A segunda atividade versou sobre o conhecimento matemático por meio de jogos confeccionados com as crianças ou adquiridos pela escola e que promovessem relação entre números e quantidades, cálculos e estimativas, comparações, correspondências, medidas, dentre outros aspectos. O objetivo principal foi desenvolver conteúdos, de forma lúdica, explorando as conhecimentos e habilidades das professoras numa área específica para aprofundar questões relacionadas à alfabetização e letramento. Após o início desta iniciativa, outras duas professoras (do 1º e 3º ano) passaram a compor o grupo com propostas



diferenciadas. Houve a inclusão de atividades como a adoção de mascotes, que envolveu o cuidado e manejo de animais de pequeno porte e conhecimentos científicos inerentes. Além disso, foi considerada a possibilidade de trabalho envolvendo valores como a solidariedade, a fraternidade, o altruísmo por meio do contato com os animais. A outra proposta voltou-se ao resgate da memória popular, por meio do registro de brincadeiras, cantigas e da confecção de brinquedos folclóricos. Para isso, foram utilizados tempos pedagógicos previstos na jornada das professoras e das crianças. O tempo destinado ao Trabalho Docente Individual (TDI) corresponde à uma hora/aula semanal foi utilizado e, além dele, um esquema de rodízio foi adotado para que cada professora pudesse destinar uma hora semanal para cada turma, numa perspectiva interdisciplinar. Mesmo no início do processo de trabalho temos percebido os primeiros resultados dessa experiência, a começar pelo entrosamento pessoal e profissional entre os docentes e pelo interesse demonstrado pelas crianças.

**Palavras-chave:** Atuação pedagógica. Formação docente. Trabalho integrado.

#### **Referencias**

GODOY, H. L. (org.) Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Campinas, SP, 2012.



# O trabalho com gêneros textuais em um curso de formação continuada

Autor: Renata Correa Rocha  
e-mail: r\_rocha82@yahoo.com.br

Co-autor(es): Luzia Bueno

O presente trabalho visa a apresentar uma experiência vivenciada pelos professores do Ensino fundamental da Rede Municipal de Itatiba, em um curso de formação continuada, que teve o objetivo de construir seqüências didáticas para o trabalho com os gêneros textuais, à luz da concepção enunciativo-discursiva da linguagem acerca do ensino de gêneros como artigo de opinião, conto, fábula, receita, história em quadrinho, sinopse de filme, biografia, etc. escolhidos pelos próprios professores, e fundamentado nos estudos de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004).

Vale ressaltar que o referido curso de formação está inserido em um contexto maior, pois faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada: “O trabalho do formador na formação continuada”, em desenvolvimento na linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas do Programa de Educação da Universidade São Francisco, que busca compreender o processo de transição da teoria de gêneros textuais: do espaço de estudo em um grupo de estudos na universidade para a prática de formação do professor, no curso de formação continuada da rede pública municipal de Itatiba-SP, aqui apresentado.

Embora haja um consenso sobre a adoção dos gêneros textuais como objetos de ensino, em sala de aula, ainda falta muito para que, realmente, possamos observar os resultados desses estudos na escola. Esse fato pode ocorrer devido às dificuldades encontradas pelos diferentes profissionais envolvidos nesse processo, professores e formadores de professores, na transposição didática dos conteúdos pesquisados nas Universidades, para os encontros de formação e conseqüentemente para a prática em sala de aula, pois sabemos que essa transposição, ou seja, “as transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo” (MACHADO e CRISTOVÃO 2006, P. 130), não é tão simples quanto parece.

Assim, nesse curso de formação objetivamos evidenciar aos professores os aspectos dos gêneros, escolhidos por eles para a produção das seqüências didáticas, para explicitar procedimentos que ajudem a torná-los, de fato, objeto de estudo e ensino em sala de aula. Para isso, utilizamos o modelo de análise de texto proposto por Bronckart, que está inserido no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e, para discutir questões de ensino do gênero, orientamo-nos pelas pesquisas de Dolz e Schneuwly sobre os gêneros enquanto objetos de ensino.

Com base nesses estudos, construímos o modelo didático do gênero estudado, isto é, “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem do gênero” (De Pietro et al. 1996/1997, p. 108). Portanto, durante os encontros analisamos alguns exemplares dos gêneros escolhidos, especialmente os elementos a seguir: a) o contexto de produção; b) aspectos discursivos: tema / estrutura, no qual observamos os seguintes aspectos: conteúdo temático, seqüência predominante, tempo verbal e a implicação ou não do produtor do texto; c) aspectos linguísticos, no qual observamos os seguintes aspectos: coesão nominal (introduz os temas e os novos personagens e assegura sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto), coesão verbal (assegura a organização temporal dos processos registrados no texto), conexões (responsáveis pelas articulações da progressão temática, são os organizadores textuais), vozes (permite identificar qual é ou quais são as vozes que aparecem no texto, ou seja, a quem o autor do texto confiará a responsabilidade



daquilo que será dito: a voz do autor, vozes sociais, vozes de personagens, entre outras) e modalizações (são as avaliações formuladas em relação a alguns aspectos do conteúdo temático, ou seja, os julgamentos, opiniões, sentimentos, etc.), o que possibilitou-nos a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a partir disso, a seleção das que devem ser ensinadas a determinado nível de ensino.

A partir desse modelo didático do gênero textual, produzimos as sequências didáticas, ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ 2010, P. 83), que depois de prontas foram cuidadosamente analisadas. Por meio dessas análises percebemos alguns equívocos nas atividades destinadas à aprendizagem dos aspectos linguísticos e a princípio, começamos a fazer alguns questionamentos como: os professores não entendem o que falamos sobre os gêneros textuais? Os professores são resistentes e não querem colocar em prática as discussões realizadas nas formações? Os professores não querem mudar sua prática?

Mas a partir de reflexões sobre o trabalho do professor e do contato com os estudos da clínica da atividade passamos, também, a refletir sobre nossa prática como formadoras de professores e passamos a levantar alguns questionamentos em relação à formação continuada desses profissionais: Até que ponto as estratégias utilizadas nas formações estão refletindo uma mudança na prática em sala de aula de nossos professores? Como foi o desenvolvimento do encontro de formação continuada, em que os aspectos linguísticos do gênero foram estudados e discutidos? Quais elementos dos aspectos linguísticos foram tematizados e/ou discutidos no encontro de formação continuada com os professores, destinado a trabalhar com esses aspectos?

Dessa forma, percebemos a necessidade de refletirmos sobre o trabalho do formador desse professor, nos encontros de formação continuada, observando como acontece a transposição da teoria do espaço acadêmico para o espaço de formação desse profissional, quais conteúdos são priorizados, quais estratégias são utilizadas? Será que estes conteúdos e estratégias estão realmente proporcionando ao professor momentos de aprendizagem e reflexão?

A partir de questionamentos como estes, o trabalho do formador torna-se extremamente importante e a reflexão desse profissional sobre a própria prática torna-se fundamental, ocasionando uma revisão do processo de formação, trazendo para o foco dessa discussão, a responsabilidade do formador de professores nesse processo de transposição didática do conteúdo, deixando de responsabilizar somente o professor. Espera-se que, com esse trabalho, possamos contribuir para uma reflexão sobre como as teorias da academia chegam às salas de aula e consequentemente os cuidados que devem ser tomados ao se realizar a transposição didática.

**Palavras Chaves:** formação continuada; transposição didática; gêneros textuais.



# O coordenador pedagógico e o espaço de formação dentro da escola – conquistas recentes

Autor: Renata Frauendorf  
e-mail: rsfrauendorf@globo.com

Co-autor(es): Denise Nalini

O papel do coordenador pedagógico como formador de uma equipe de professores tem uma história recente. Essa concepção de coordenação pedagógica que data dos anos 90, está inserida no contexto das mudanças educacionais e vinculada às pesquisas das didáticas específicas. No entanto, a ideia do coordenador pedagógico como aquele que “apaga incêndio”, resolve todos os problemas da escola, e desenvolve algumas reuniões muitas vezes mais burocráticas e para preencher o tempo garantido por lei a todo professor, ainda prevalece em muitos contextos escolares.

Todo esse quadro acaba por ser validado por uma equipe docente, gestora e comunidade que não acompanhou as mudanças recentes e nem sempre apoia quando esse profissional pretende transformar o espaço das reuniões em momentos de reflexão conjunta e construção de saberes da equipe. De um modo geral, o que se vê ainda em muitos lugares são reuniões cuja finalidade é planejar festas e eventos da instituição, dar avisos e orientações, e em alguns casos compartilhar algumas boas experiências realizadas por um ou outro professor. Outras vezes, esses espaços de formação são tomados por queixas e reclamações que mais fazem paralisar do que conseguir pensar em ações que de fato ajudem o grupo a se desenvolver.

Geralmente, no final dessas reuniões o coordenador se sente frustrado por não observar os avanços e nem o envolvimento que gostaria em sua equipe.

Essa concepção de coordenador pedagógico como formador da equipe vem nos rastros das mudanças educacionais que desviaram o foco do ensino para a aprendizagem do aluno.

Encontra-se então na formação continuada um caminho para que este profissional consiga compreender a complexidade da sala de aula em outra perspectiva e o processo de aprendizagem dos alunos como o centro da ação educativa.

Assim, nesse percurso existe a necessidade de formar o coordenador para essa nova demanda, de modo a provocar uma transformação na cultura e funcionamento da instituição. Compreendemos que toda essa transformação deverá partir de uma construção coletiva em que o desenvolvimento de todo o processo é compartilhado entre todos os profissionais envolvidos. Conhecer os saberes da equipe, suas necessidades para aprofundamento, necessidades de aprendizagem dos alunos ajudam a sair da generalidade para selecionar e pontuar as questões que podem estar ligadas a uma prática que se deseja problematizar.

Para apoiar esse coordenador nesse grande desafio que vive, o Instituto Avisa Lá, durante os 10 últimos anos, vêm oferecendo cursos presenciais e a distancia como também programas de formação em que o coordenador pedagógico é o sujeito de toda a atenção. Acreditamos numa formação específica para essa profissional para que possam criar na escola um lócus de formação e assim desenvolver ações de acompanhamento e intervenção que permitam a consolidação de um projeto compartilhado e de uma cultura de análise e reflexão sobre a prática educativa contribuindo de fato para melhoria



na aprendizagem das crianças.

Refletir sobre o compartilhamento de planos de formação com os professores com focos e tempos definidos, estabelecer uma rotina formativa, que inclua reuniões pedagógicas com pautas planejadas, observações de sala, escritas de devolutivas e novas pautas de observação, requer desse coordenador um saber específico sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e a construção de estratégias.

Nossa intenção é apresentar essa metodologia de formação e as mudanças desse fazer que vamos acompanhando em nossa prática seja nas ações mais pontuais como os cursos on line ou, com ações a mais longo prazo, por meio de projetos de formação, nas secretarias municipais em diferentes regiões do Brasil com contribuições principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

**Palavras chaves:** Formação – Coordenador pedagógico – escola

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# TDAH ou falta de limites na educação infantil

Autor: Rita de Cássia Carravero Costa  
e-mail: ricarravero@gmail.com

O estudo partiu da observação de uma professora de educação especial em uma escola de educação infantil sobre as dificuldades encontradas por pais e professores em relação à falta de limites na educação infantil, o que têm levado muitas crianças a consultórios médicos para avaliação de TDAH. A definição do significado de TDAH e falta de limites e a relação da família com a escola e suas competências diante do problema caracterizam o foco deste trabalho, realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica relacionada ao tema: TDAH ou falta de limites na educação infantil. Os resultados indicaram que a mudança da sociedade nos últimos tempos fez com que aparecessem novos comportamentos das crianças e que isto influenciou fortemente no seu desenvolvimento integral, necessitando assim de novas estratégias para atender essas mudanças no universo infantil, tanto do âmbito da família quanto da escola.

## INTRODUÇÃO

O trabalho faz referência ao desenvolvimento infantil na faixa etária dos 03 aos 05 anos como um ser em desenvolvimento com suas especificidades individuais e capacidade de aprender. A criança é um “ser real que traz para a escola suas histórias, seus sentimentos, seus medos e sonhos” (CAMPINAS, 1997, P.37). Dando enfoque através de pesquisa bibliográfica, nos termos hiperatividade e falta de limites dentro da Educação Infantil e como lidar com essas crianças neste aspecto, sob a ótica de pesquisadores de áreas da educação, psicologia e saúde. O interesse sobre o assunto surgiu após a observação e o trabalho de orientação aos professores sobre crianças que apresentam dificuldades de socialização e interação com o grupo de acordo com a faixa etária de 03 a 05 anos, por uma professora de educação especial, que atuou na Educação Infantil e acompanhou de perto as dificuldades de professores e famílias em atuar com crianças agitadas e sem concentração nas atividades que lhe eram propostas.

## OBJETIVOS

Através de revisão bibliográfica encontrar artigos/teses com definições de TDAH e falta de limites na educação infantil, para auxiliar na relação das famílias com a escola e suas competências diante do problema nos dias atuais, focando o desenvolvimento global da criança e as responsabilidades.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida através de revisão bibliográfica com foco no tema “TDAH ou Falta de Limites na Educação Infantil”, dentro dos tempos modernos e consumista em que vivemos, deixando de lado o respeito pelas individualidades e potencialidades de cada um como ser único, com necessidades específicas de atenção, limites e carinho. Para isso foram usadas bases de pesquisa tais como: UNICAMP, USP, CAPES, UNESP, MEC e Scielo.

## RESULTADOS

Os resultados indicaram que a maioria dos autores considera que, devido todas as mudanças sociais que ocorreram nos últimos tempos, da parte dos pais, houve um crescimento cada vez maior da procura por especialistas na área comportamental e emocional, para atendimento aos seus filhos com queixas de falta de limites ou comportamentos ditos “inadequados” ou ainda com suspeita de TDAH, sendo que na maior parte das vezes encaminhados por escolas.



Demonstram também que tanto a família como a escola tem grandes dificuldades em se ajudar mutuamente quando a mesma extrapola seu comportamento, demonstrando um “desequilíbrio” emocional quando frustrado, tentando assim colocar a responsabilidade e a culpa de um para o outro. Tiba (2002, p. 215) salienta que, “cabe aos pais ajudar os filhos a ter vida própria. Essa, aliás, é a parte mais difícil da educação: preparar o filho para sua independência. O bom educador trabalha para que o educando dependa cada vez menos dele”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores estudados apresentam com clareza suas definições sobre TDAH e falta de limites e que se torna essencial à atuação, observação e parceria da família e da escola para educar a criança com essa dificuldade ou não.

A família tem uma responsabilidade maior perante a criança, uma vez que ela se desenvolve de forma acelerada nos primeiros anos de vida. A escola, por sua vez, também tem essa responsabilidade, pois as crianças estão ficando cada vez mais cedo nos berçários, necessitando de, no espaço escolar sistematizado, vivenciar situações e experiências provocadoras de aprendizados relacionados a limites e valores morais, por exemplo.

**Palavras-chaves:** TDAH. Limites. Escola.

### Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora, 2006. p. 25-41.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci\\_ar\\_text&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_ar_text&lng=en). Acesso em: 22/07/2011.

ARAÚJO, G. B. de; SPERB, T. M. Crianças e a Construção de Limites: Narrativas de Mães e Professoras. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/pe/v14n1/a22v14n1.pdf>. Acesso em: 22/07/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

CAMPINAS. Currículo em Construção: Rede Municipal de Educação Infantil. Campinas, SP, 1997.

MANO, M. da S. A Criança Hiperativa, A Família, O Discurso Científico e a Psicanálise. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33\\_004048021P6/2009/mano\\_ms\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33_004048021P6/2009/mano_ms_me_assis.pdf). Acesso em 21/07/2011.

TIBA, I. Quem Ama Educa. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.



# Universidade da califórnia - um relato de experiências formadoras

Autor: Rodrigo Avella Ramirez  
e-mail: roram1000@hotmail.com

Em Junho de 2011, um grupo de vinte e cinco professores do Centro Paula Souza- FATEC fomos presenteados com uma bolsa de estudos com duração de quatro semanas para um intercâmbio de aperfeiçoamento profissional na Universidade da Califórnia - campus San Diego. Uma experiência sem dúvida singular, e até mesmo inédita para alguns colegas. Retornar aos bancos universitários em um país estrangeiro, viver com uma família americana, conhecer e acostumar-se a hábitos culturais diferentes dos nossos é seguramente uma experiência merecedora de análise. Como o docente avaliou esta experiência? Como se sentiu afetado por ela? Que melhorias sentiu no dia-a-dia em sua prática como professor?

Por tanto, este trabalho abordará a questão da formação do formador, em particular, do grupo de docentes da FATEC que participou do curso "FATEC Teacher Training Program" em sua edição de Julho de 2011. Após quase dois anos, este estudo objetiva avaliar o impacto que tal experiência obteve nos seus participantes, sobretudo no que diz respeito ao seu cotidiano e à sua prática pedagógica - se e como esta experiência os afetou como indivíduos e profissionais em sala de aula. Partirei do princípio que é de suma importância auxiliar o professor neste processo de reflexão, porque acredito que a própria identidade profissional seja construída no dia-a-dia da prática escolar, acredito também que o professor pode e deve ser um pesquisador de sua práxis. Ser ouvido, poder falar, refletir, dialogar sobre suas experiências leva a um fortalecimento da formação identitária do professor, e até mesmo do grupo de docentes, uma vez que, mesmo estando geograficamente distantes, os professores deste grupo possuem diretrizes e procedimentos acadêmico-administrativos comuns. Uma experiência como esta não deve passar despercebida, deve ser discutida e analisada .

Fundamentarei este estudo baseando-me em um levantamento exploratório realizado junto aos participantes do curso. Como instrumento de coleta de dados, utilizarei questionários , não estruturados, que servirão de guia para as entrevistas com uma amostra do grupo de professores. Estas entrevistas serão presenciais na medida do possível, já que o grupo de professores encontra-se distribuído pelo Estado de São Paulo, também utilizarei ferramentas tecnológicas como correio eletrônico e a ferramenta Skype. Devo ressaltar que a participação do docente será voluntária, pois acredito que apenas por vontade própria o professor irá expor sua opiniões. Outro fator importante neste estudo será a confidencialidade das informações bem como a divulgação do nome do docente, utilizarei pseudônimos caso o participante não se sinta à vontade em revelar seu nome. A instituição ( CEETEPS) apoia o trabalho e , portanto, poderá vir a requerer que uma apresentação seja feita em âmbito interno.

Como referencial teórico buscarei suporte em teorias que ressaltam a importância das Narrativas em Formação, teorias que estimulam a reflexão e valorizam o saber docente proveniente da experiência, do cotidiano e ressaltam a importância da autoformação bem como da interdisciplinaridade na formação de professores para o ensino de língua Inglesa como língua estrangeira e como segunda língua. Consequentemente adotarei como metodologia de pesquisa neste trabalho a História de Vida. A identidade dos professores participantes será mantida em sigilo se assim o requerem.

O resultado deste estudo é o que pretendo demonstrar em forma de Diálogo.

**Palavras-chave:** Cotidiano, Histórias de Vida, Formação Docente.



## “NEPSO” – A pesquisa de opinião como prática pedagógica na educação básica e na apropriação de práticas de numeramento/letramento

Autor: Ruana Priscila da Silva Brito  
e-mail: ruanaprisila@hotmail.com

Co-autor(es): Aliene Araújo Villaça; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Este texto é uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelo Polo de Minas Gerais do Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO), em parceria com o Projeto de Correção de Fluxo 2º Ciclo – “Entrelaçando” – criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tal programa é resultado de uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e conta com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na coordenação do Polo Minas Gerais. No âmbito desse polo, uma equipe de professores(as) formadores(as) desenvolvem formações e capacitações de docentes da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte que atuam no “Projeto Entrelaçando” da Secretaria Municipal de Educação, tendo como foco principal o trabalho pedagógico com a “pesquisa de opinião” elaborada e desenvolvida pelos estudantes.

O principal objetivo do programa NEPSO “disseminar o uso da pesquisa de opinião como estratégia pedagógica em escolas da rede pública” (LIMA, 2010, p.11). Nesse trabalho professores, professoras, alunos e alunas são convidados a vivenciar todas as etapas que envolvem a realização de uma pesquisa de opinião, vivenciando, como pesquisadores, a escolha do tema; a qualificação do tema; a definição de amostra; a elaboração do questionário; o trabalho de campo; a tabulação e o processamento das informações; a análise e a interpretação dos resultados; a sistematização, a apresentação e a divulgação dos resultados.

Neste artigo destacaremos as potencialidades do trabalho com a pesquisa de opinião na Educação Básica, especialmente aquelas voltadas para o ensino e a aprendizagem de matemática, oportunizadas pela utilização da metodologia do NEPSO – que propõe a elaboração e o desenvolvimento de pesquisas de opinião por estudantes da Educação Básica – em especial, aquelas ações relacionadas ao tratamento da informação. Acreditamos que, por meio do trabalho com o NEPSO, tanto estudantes quanto professores não só passam a mobilizar com mais intimidade conceitos e procedimentos da matemática escolar previstos no projeto pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e nas proposições Curriculares Nacionais, mas também se apropriam de práticas de numeramento, ampliando suas possibilidades de leitura do mundo. No Polo Minas, promover a parceria entre Universidade e Escola no desenvolvimento de pesquisas com a metodologia NEPSO se justifica nas palavras da coordenadora do polo:

A proposta do NEPSO oferece: à abordagem interdisciplinar de temas variados e eleitos pelos estudantes; ao envolvimento desses estudantes na dinâmica da produção de conhecimento; às práticas de letramento (e numeramento) que oportuniza; e, principalmente, ao favorecimento da visibilidade desses estudantes (em geral, estigmatizados pelo insucesso e/ou pela indisciplina) em uma situação de valorização de seu trabalho intelectual e de sua imagem “pesquisadores”, “do projeto da UFMG”.

Ainda dentro da dinâmica do programa NEPSO e da parceria Universidade e Escola, são realizadas “visitas de



acompanhamento” nas turmas desse projeto nas quais uma das formadoras da equipe vai à sala de aula dos professores e das professoras que participam do Entrelaçando, realizando juntamente com eles e seus alunos e alunas alguma das etapas previstas em uma pesquisa de opinião. É sobre essa experiência de formação docente na realização de atividades com seus alunos que este artigo também versará. Uma vez que, uma das formadoras da equipe é também professora da Rede Municipal de Ensino, e ocupa vários papéis nessa dinâmica de parceria: de uma professora que tem acesso à metodologia NEPSO e portanto desenvolve suas turmas da Educação Básica e, posteriormente, passa a compor a equipe de formadoras do Polo, propondo a outros professores e professoras da Educação Básica o contato com a metodologia da pesquisa de opinião, além de fornecer ao mesmos “visitas de acompanhamento” que auxiliam o desenvolvimento e a aplicação da metodologia NEPSO na sala de aula.

Nesse sentido, também é nossa intenção, neste trabalho, refletir e vislumbrar a potencialidade da “visita de acompanhamento” como fator de interação entre formadores e docentes da Educação Básica, e com seus alunos e suas alunas que, comprometidos com a qualidade da pesquisa de opinião a ser desenvolvida, partilham momentos de troca de experiências e reflexões acerca do tema escolhido para a pesquisa, de seu desenvolvimento e de seus resultados e possíveis repercussões na vida da comunidade.

Ao longo do trabalho realizado em 2012 foi possível perceber a importância da pesquisa de opinião no contexto da sala aula, pois permitiu aos estudantes e também aos professores perceberem o quanto ela, como uma prática social, está presente no seu cotidiano, e como eles mesmos são importantes produtores de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Pesquisa de Opinião; Educação Básica; Práticas de Numeramento.



# A “leitura” de um professor sobre a sua aula de leitura

Autor: Sandra Memari Trava  
e-mail: stmemari@ig.com.br

Co-autor(es): Luzia Bueno

A prática de leitura na sala de aula é um tema que me preocupa há muito tempo, como professora de níveis Médio e Superior e como formadora de professoras. Estando na sala de aula, há mais de vinte e três anos, pude ver e refletir sobre diferentes possibilidades de trabalho, mas sempre pensando na leitura em aulas de Português. Contudo, a leitura está presente no trabalho do professor de qualquer nível e disciplina e, portanto, a relação com textos e leitura acaba sendo desenvolvida com os alunos em vários momentos. Questionando-me sobre a leitura em outros momentos do trabalho em sala de aula, além das aulas de português, iniciei em 2011 uma pesquisa de doutorado.

O objetivo é analisar o trabalho de uma professora do Ensino Fundamental, Ciclo I, que leciona nas séries iniciais, bem como, investigar através do trabalho realizado com práticas de leitura, os modos de agir da professora, as prescrições seguidas e o trabalho realizado e não realizado.

Para atingi-lo, pude contar com a colaboração e cumplicidade de uma professora que leciona nas turmas de 1ª à 4ª série, há mais de 18 anos. É dedicada e realiza curso de formação oferecidos pela SEE (Secretaria da Educação), como: Letra e Vida, Ler e escrever, dentre outros. Essa professora se dispôs a participar da pesquisa, no entanto, no início, apresentou-se empolgada e ao mesmo tempo ansiosa, por várias vezes, perguntou como seria realizado o trabalho e o seu “receio” de que fosse julgada. “Eu”, como pesquisadora, expliquei que seria uma pesquisa colaborativa e não um julgamento de suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, essas conversas informais aconteciam no corredor da escola ou nos horários de intervalos. Desse modo, com o passar do tempo a professora passou a sentir-se mais confiante e segura com relação ao trabalho que seria desenvolvido.

Nessa pesquisa os dados são provenientes de diário de campo da pesquisadora, audiogravação das aulas, entrevista de autoconfrontação simples com a professora, de acordo Lousada (2004), é um método que pode ser explicado como uma interação face-a-face entre pesquisador e trabalhador.

Partimos do referencial teórico baseado na perspectiva sociohistórica, nos estudos de Vigotski, Freitas (2012). Com relação ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2011), que defendem a ideia de que o trabalho docente constitui a chave para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho; a escolarização se caracteriza sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Nos estudos sobre o trabalho de Amigues e outros pesquisadores das Ciências do trabalho, como Ergonomia e Clínica da Atividade, a “organização do trabalho efetuado pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições” (MACHADO, 2004). Também nos baseamos em estudos sobre a atividade de leitura Freire (1988), Kleiman (2000), Soares (2003), Geraldi (2006).

Como resultados parciais já alcançados, apresentaremos alguns trechos da autoconfrontação simples realizada com a professora durante a observação de uma aula matemática, em que a professora ao assistir ao vídeo se depara com sua própria prática, e em determinados momentos reflete sobre seu comportamento e dos alunos envolvidos no processo interativo de leitura.

**Palavras-chaves:** escola, práticas de leitura, prescrições.



# Projetos de trabalho na Educação Infantil: novos caminhos para uma formação cidadã

Autor: Simone Cristina do Couto Furquim  
e-mail: simone.furquim@hotmail.com

A presente pesquisa foi desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de especialização “Ética, valores e cidadania”, oferecido pela Universidade de São Paulo. Ela aborda o tema da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, uma proposta metodológica inovadora que objetiva formar as crianças por meio de pesquisas para que exerçam papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Levantando o panorama atual das propostas curriculares da Educação Infantil, seus aspectos epistemológicos, metodológicos e políticos verificou-se uma forte influência dos modelos tradicionais de ensino nas práticas desta etapa da educação básica. A proposta da pedagogia de projetos apresenta-se como uma possibilidade de reestruturação curricular da educação infantil defendida por diferentes autores, que propõem novos propósitos e objetivos para a mesma, pensando na formação para o exercício da cidadania e nas concepções da escola democrática.

Contudo, temos visto que muitos dos projetos desenvolvidos na Educação Infantil acabam por reproduzir conhecimentos e saberes provenientes de uma cultura dominante e “adultocêntrica”, que não considera os saberes e as especificidades das crianças, quanto menos o contexto em que vivem e o entorno da escola. Sendo assim, as práticas de ensino continuam caracterizadas pela transmissão de conhecimentos dos professores para os alunos, tidos como receptores desse saber pronto, e a função da escola restrita à instrução de conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pela humanidade.

Cabe-nos indagar: Os projetos elaborados na Educação Infantil desenvolvem conteúdos e temas que consideram os saberes e as vivências das crianças e atendem aos seus interesses e necessidades contribuindo para uma formação crítica e cidadã e para uma convivência democrática? Quais são as propostas educacionais vigentes e os conteúdos valorizados e transmitidos às crianças por meio dos projetos?

Ao tentar responder a estas perguntas se delineou como objetivo geral desta pesquisa analisar nos Projetos de Trabalho da Educação Infantil quais são os propósitos educacionais e os conteúdos curriculares existentes e se os mesmos possibilitam a formação das crianças para o exercício da cidadania. Como objetivos específicos pretendeu-se verificar se a criança exerce papel protagonista no processo de ensino e aprendizagem, participando ativamente das decisões e escolhas dos conteúdos, das construções de conhecimentos e produções de trabalhos. Portanto, almejou-se compreender as relações existentes entre educador e educando e entre estes com o conhecimento.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa em uma escola pública de Educação Infantil da rede municipal de Campinas, através da aplicação de questionários às professoras, a fim de que explicassem como são desenvolvidos os projetos em suas turmas.

Para análise de dados utilizou-se o método de análise de conteúdo, a partir do qual apresentam-se os sujeitos que atuam nos projetos e suas formas de participação; bem como se realiza um levantamento dos temas, dos conteúdos e das linguagens infantis priorizados no currículo escolar, e dos propósitos dos projetos e os seus resultados na formação das crianças.

Os resultados desta pesquisa apontam nos projetos de trabalho das professoras uma escuta e um olhar mais atentos com relação aos interesses e às necessidades das crianças, bem como diálogos e trocas de saberes entre ambos (crianças e professoras), e uma preocupação com questões ligadas a problemáticas reais e cotidianas, visando uma formação transformadora e cidadã.



O currículo organizado por projetos apresentou-se mais flexível e aberto a temas e conteúdos advindos dos interesses e das indagações das crianças, permitindo a relação e integração com outros temas e problemas, resultando em novas pesquisas e descobertas pelos educandos. Estas questões representam um avanço considerável para a educação das crianças.

Contudo, confirmando algumas suposições levantadas previamente, ainda há resquícios de uma educação tradicional e centralizada na figura do professor nas práticas educacionais, mesmo nos trabalhos com projetos, pois as professoras ainda atuam de maneira predominante como responsáveis por planejar, decidir, avaliar e fornecer os conhecimentos a serem aprendidos. Apesar das muitas trocas e diálogos apresentados entre professora e crianças, esta primeira ainda exerce papel ativo e central nas etapas do desenvolvimento dos projetos.

Embora deva ser mantida certa hierarquia nas relações dentro da escola, dada pelas atribuições e responsabilidades dos educadores, existem algumas formas de participação na vida escolar e nos processos de decisão que podem e devem ser compartilhadas e democratizadas entre todos os sujeitos envolvidos, conforme defende Araújo (2002).

Existe uma infinidade de meios de se obter informação e conhecimentos na atualidade, e segundo alguns autores, tais como Hernández e Ventura (1998), o que importa mais em toda as etapas do projeto é a aprendizagem de estratégias e procedimentos por parte das crianças sobre como proceder frente a um problema e investigação, sobre como ela pode buscar e articular as diversas fontes de informações da atualidade e tomar decisões. Mais importante do que receber e ter conhecimento é aprender a buscar a informação e saber o que se faz com este saber, qual a sua funcionalidade na vida real.

Portanto, a mudança de uma cultura tradicional arraigada em nossa maneira de conceber a criança, os processos de ensino e aprendizagem, os papéis dos professores e a forma de organizar os conteúdos escolares vem acontecendo de forma gradativa, pois avanços são notáveis, como vistos nos projetos investigados nesta pesquisa, e desafios ainda precisam ser enfrentados.

Esta proposta de trabalho por meio de projetos preconiza uma educação democrática, a qual, de acordo com (Araújo 2002), requer o reconhecimento das diferenças dadas pelos diferentes papéis sociais e deveres dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles professores e alunos (crianças), e da igualdade de direitos que configura a cidadania, tal como o direito ao diálogo, ao tratamento respeitoso, à livre expressão de sentimentos e idéias e à dignidade.

Educar para a cidadania requer instrumentalizar as crianças e jovens com uma formação sólida que a capacite para participar ativa e conscientemente da vida política e pública de uma sociedade em constante mudança, competitiva, conflituosa, injusta, complexa e diversa.

Os resultados dessa pesquisa reforçam a importância do trabalho com projetos na educação infantil, sendo um aprendizado e um desafio para os professores em busca dessa educação democrática, inclusiva, ética e de qualidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia de projetos. Educação Infantil. Exercício da Cidadania.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues — 5. ed. — Porto Alegre: Artmed, 1998.



# Curso de formação: o prazer de contar histórias

Autor: Sueli Mendes Neves de Souza  
e-mail: lilineves07@terra.com.br

Co-autor(es): Graziela Higa Itiroko; Kelly Cristiane da Silva de Almeida

O trabalho a ser apresentado é a formação do educador na arte de narrar histórias. Com uma proposta apresentada às Coordenadoras da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas, montamos um projeto para estudar e refletir na formação do educador enquanto leitor e contador de histórias. Pois acreditamos que histórias não são feitas apenas de palavras, ela tem peso, cor, sabor, tem detalhes que não cabem no limite do texto. Por esse e outros motivos é que este curso tem como foco conscientizar os educadores sobre a importância de ler e contar histórias, utilizando diferentes recursos e espaços, a fim de promover o prazer, interesse e hábito de leitura nas crianças. Pensando na infância como fase onde a criança desenvolve todo seu potencial mental e social e, acreditando que para isso ocorrer, devemos pensar numa educação infantil voltada para a criança, valorizando e entendendo cada aspecto de seu desenvolvimento. Vários elementos deveriam estar presentes na educação infantil, com características capazes de proporcionar uma educação de qualidade, acreditamos que uma delas é a leitura e contação de histórias, onde podemos explorar todo potencial intelectual, moral, social e emocional do aluno. E sendo os professores e monitores os principais agentes na aproximação entre literatura infantil e criança, precisam ter atenção especial ao traçar as metas e preparar os momentos de ler e contar histórias, para que essas práticas de leitura possam contribuir na formação de futuros leitores. Pois segundo Kleiman (2005, p.35):

*“ Crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias (...) poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (...) porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesma, sem ajuda do adulto.”*

Com o objetivo de estabelecer estratégias interativas de ações que envolvam todos os espaços da escola na atividade da leitura e contação de histórias; compreender nas suas ações pedagógicas que teoria e prática são indissociáveis, levando-os a uma reflexão de sua prática; atuar com ética, responsabilidade e compreensão de seu papel como educador na educação infantil; ampliar gradativamente suas potencialidades de comunicação e expressão; incentivar a pesquisa de livros de literatura infantil diferentes dos habituais; incentivar a leitura, criação de histórias e uso de recursos diversos; proporcionar momentos de trocas de experiências. Utilizamos como recursos metodológicos a aula expositiva, demonstrativa, trabalhos em grupo, individuais, leituras, dinâmicas de grupo, vídeos e músicas, contação de histórias, produção de textos à partir de figuras e palavras que irão sendo mostradas aleatoriamente. Socialização das histórias e confecção de materiais com a oficina com materiais recicláveis, retalhos de tecidos, papéis coloridos, caixas, saquinhos, fitas, durex, tinta, cola, lápis, canetinhas etc. Socialização de histórias com o material confeccionado na oficina.

**Palavras chave:** Formação, literatura, criança.

## **Bibliografia:**

- COELHO, Betty. Contar Histórias UMA ARTE SEM IDADE. Série Educação, 10ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2004  
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil Teoria e prática. 11ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1991.  
KLEIMAN, Ângela. Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Coleção linguagem e letramento em foco, UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.  
PIZA, Carmelina de Toledo. Entrou por uma porta saiu por outra, quem quiser que conte outra: contribuição para a formação do professor contador de histórias. Piracicaba: Degasperi, 2004.



# Professor e orientador pedagógico: parceria no uso das tecnologias nas aulas

Autor: Sônia Ap. Santos Nobre  
e-mail: nobrepaso@yahoo.com.br

Co-autor(es): Natali Seleguim Carrenho

Prestar apoio ao professor e estimulá-lo a planejar suas aulas é um dos papéis do orientador pedagógico. A parceria entre ambos é essencial para que o processo ensino aprendizagem tenha resultados mais positivos. Ambos precisam trabalhar em conjunto, rever metodologias e planejar projetos e/ou atividades que possam motivar os alunos na aprendizagem.

Uma das grandes dificuldades do professor em sala de aula é estimular os alunos a aprender. Foi pensando em despertar a motivação dos alunos e contribuir em seu desenvolvimento cognitivo que esse trabalho foi desenvolvido em parceria com a professora do 5º ano da escola Municipal de Campinas — EMEF Raul Pila.

Com a chegada de novas possibilidades tecnológicas a escola precisa repensar seu modo de ensinar. Sabemos que a presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação, permitindo um novo olhar sob a noção de espaço e tempo pedagógicos. Resultados de pesquisas têm nos mostrado que o Brasil é uns dos campeões em acesso às redes de relacionamentos sociais pela internet, porém ainda vive situações de exclusão digital, pois, em muitas regiões, a informática fica restrita às camadas mais favorecidas.

O trabalho que ora se apresenta foi desenvolvido com alunos de 5º anos do Ensino Fundamental. Essa apresentação pretende mostrar diferentes possibilidades do uso da informática, das mídias televisivas e cinematográficas, como ferramentas para promover a construção de conhecimento e a interdisciplinaridade entre os diversos componentes curriculares. A proposta inicial era explorar filmes de curta duração disponíveis na internet como apoio na introdução ou consolidação de conteúdos nas diversas disciplinas como: Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa. Foram trabalhados temas relacionados a diversos assuntos como: escravidão, trabalho no campo, processo de industrialização, imigração, formação do povo brasileiro, o corpo humano, prevenção de acidentes, preservação do meio ambiente e língua e linguagens.

Percebemos que com essa metodologia os alunos se sentem muito mais motivados a produzir textos e a aprendizagem se consolida de forma mais significativa. O trabalho foi ganhando nova dimensão de tal forma que a professora e os alunos resolveram criar um blog para que os alunos pudessem assistir aos vídeos em casa por mais vezes juntos aos seus familiares, assim como escrever suas reflexões sobre os diversos assuntos tratados em sala de aula. Com a permissão das famílias foi também aberto e-mail para os alunos, potencializando, desse modo, novas formas de interação, linguagens, aprendizagem e relação entre professor e alunos. Dessa forma os espaços de sala de aula e de informática foram ganhando nova dimensão, as aulas se tornaram mais interessantes e o trabalho com pesquisas foi intensificado.

Sabemos que não é fácil introduzir novas formas de trabalho, principalmente quando essa mudança exige a aprendizagem e domínio de novas ferramentas, técnicas e metodologias. Muitas vezes há resistência do professor frente a esses novos desafios, no entanto, o uso de novas tecnologias possibilita outro olhar para o processo ensino aprendizagem. Nessa relação o professor deixa de ser o provedor de informações e o aluno receptor. Ambos trabalham juntos e alcançam um universo de informações muito maior e em menor tempo. Além disso, o uso de informática contribui para motivar os



alunos e tornar a escola mais “legal”, como dizem os próprios alunos.

Durante todo o processo, a parceria com a orientadora pedagógica foi fundamental, pois foi possível debater metodologias, ideias e possibilidades, além de selecionar o material mais adequado para os diferentes conteúdos a serem tratados. Esta mobilização entre ambas aconteceu, pois acreditamos no poder do uso de novas tecnologias em sala de aula como instrumento que auxilia a aprendizagem e contribui para um debate mais crítico e democrático entre professor, alunos e comunidade escolar em geral.

**Palavras chave:** Educação - novas tecnologias - motivação — professor e orientador

## EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Professora sim, ancestralidade não? Corpo, improvisação e atitude criativa nos saberes docentes

Autor: Tânia Villarroel  
e-mail: tanitcha@yahoo.com

Co-autor(es): Carla Clauber da Silva Ropelado

Esta inquietação a propósito do papel da criatividade no exercício da docência e no contato com os educandos nos move desde que começamos a dar aulas. O foco aqui está em como dar aulas em projetos extra-curriculares - mesmo que dentro da escola - ou em projetos sociais que atendem o público com carências escolares a serem preenchidas de maneira compensatória e com pouco tempo.

Também como professora de teatro no Projeto Teatro Vocacional sempre tive um cuidado em promover a aprendizagem de conteúdos históricos por meio de montagens improvisacionais de um texto já escrito que precisava ser recriado através da experiência de sentidos com os participantes. Considero que estes contatos e acontecimentos com processos de jogos teatrais e composições improvisacionais me deram ampla liberdade na autoria e na prática do desenvolvimento de um trabalho docente criativo.

Destes temas nasceram discussões de relevância com Carla Clauber, também educadora que considera as percepções imediatas sobre o cotidiano na docência como algo tão vital para o diálogo - como alguém que está no mundo e com o mundo:

(...) neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 24)

Considerem nossas palavras, como pessoas que sempre olharam para a Educação como composta simultaneamente por conteúdos estéticos múltiplos e variáveis, conforme a lente do momento experienciado, sempre diverso e em transformação.

Escolher ser educador é escolher ser um contador de histórias que lendo o mundo e comunicando-se com ele, com seu olhar sensível atua como um xamã/griot/bufão/palhaço/joker/coringa — e todas as possíveis figuras poéticas que se desdobrem no papel do narrador para pensá-lo na atualidade - que inclui os imprevistos do que é humano numa relação ritualizada e lúdica de sentidos.

É necessário pensar na possibilidade profana de educadores assumirem-se no papel de um oráculo do cotidiano — termo aqui referido como algo que já está presente como conflito ou potência criativa, um exercício que se dá com o outro em composição, não uma adivinhação; é de dimensão poética como os vários sentidos possíveis dados a uma só palavra quando se constrói uma experiência sensível em grupo - sob a perspectiva de um conhecimento que se materializa no momento da criação, ou seja, do contato com a alteridade inesperada que não está no planejamento.

Isto equivale dizer que a improvisação é um elemento mais imprescindível que qualquer outro recurso humano



ou material e deve ser considerado para amplificar e criar variantes no que é conteúdo programático. Similar à reação de um ator no contato com um texto teatral, preenchendo de gradações e de reações cada rubrica, o educador deve ir adaptando e criando a partir das variantes da convivência, deixando permear-se pelo repertório dos alunos para assim atribuir sentido e valorizar o seu conhecimento aos olhos dos educandos, sempre em atitude de diálogo, relacionando seus argumentos com o que surge no momento em que interagem, sem perder seu objetivo específico.

Pretendemos demonstrar com estas percepções sobre o tema que as dificuldades relacionadas ao universo docente estão muito mais implicadas na relação que o (a) educador (a) constrói ou não com a improvisação e com o significado do próprio corpo em sua ampla gestualidade e capacidade de comunicação criativa em aula do que a propósito das relações que estabelece ou não com as demandas burocráticas específicas da escola. O que não exclui a tentativa de dominação de linguagem do que se refere a própria constituição de práticas escolares que impregnadas nos corpos de professoras manifestam-se nas tentativa de controle: pelo não movimento, pela não criatividade e pela, conseqüente, diferença de classes — por parte de quem é responsável em manter as práticas e políticas de exclusão, leia-se tanto o Estado como toda a comunidade que faz parte deste convívio assumindo o discurso hegemônico que coloca a educação a serviço do capital.

O disparador da criação de uma nova sociedade é o espaço para materializar sua imaginação em diferentes linguagens em contato umas com as outras, se isso não é alimentado, busca-se somente reprodução de um sistema vigente, no caso, sintetizado na própria escola.

Neste trabalho, interessa-nos refletir sobre essas tensões presentes nas decisões imediatas no tempo/espaço da aula, da vida docente onde não há tempo para reflexão. Como nos constituímos educadores que podem valorizar seu repertório junto ao de outras pessoas em qualquer momento criador.

O imprevisto e a conscientização da improvisação incluindo o corpo como elemento sensível a ser considerado, como oportunidade de criar e não como uma desculpa insolúvel em não ter prática de atitudes criativas.

Questionamos assim, como perdemos o vínculo e a conexão deste corpo como ancestralidade que se manifesta em diversidade cultural. Pretendemos produzir uma reflexão por meio do cruzamento de alguns de nossos depoimentos com situações vividas por alguns de nossos educandos em sala de aula, onde não houve escolha a não ser mediar um processo coletivo e criativo, composto por diversas sensibilidades, em um movimento de fricção constante - que pede um deslocar de afetividades todo o tempo, para criar um movimento conjunto que gera algo, que só ali naquele contexto faz sentido de maneira singular.

A ancestralidade como uma possibilidade que passa pelo corpo alimentando as manifestações criativas, compondo conhecimento em diálogo com o outro, assumindo as variantes de contato para a construção de conhecimento com afetividade.

**Palavras chave:** narrativas, saberes docentes e criatividade

**Referencias**

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. — (Coleção Leitura)



# Percursos Geográficos Educativos: a contribuição da Geografia para estudos interdisciplinares na escola pública

Autor: Thiago Celestino  
e-mail: celestino\_thiago@hotmail.com

Co-autor(es): Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

O projeto teve como objetivo desenvolver uma metodologia para a realização de Percursos Geográficos Educativos, com foco na Educação Ambiental e numa perspectiva interdisciplinar, com participação ativa dos professores e dos alunos da escola parceira. O desenvolvimento de uma visão crítica do lugar e da realidade socioambiental onde a escola está localizada exigiu o desenvolvimento de materiais de ensino específicos, a utilização de diferentes linguagens, além de um roteiro de trabalho de campo, que permitiu, na realização dos Percursos, a observação direta da realidade, a coleta de dados, informações e depoimentos, que ao serem tratados em sala de aula, permitiram ao aluno e ao professor construir um novo olhar para o lugar onde vivem, trabalham e constroem relações humanas. O estudo do lugar e a reflexão sobre as relações que nele se estabelecem, e que nem sempre são equilibradas no sentido do direito à qualidade ambiental, poderão, no âmbito da atuação cidadã, subsidiar a tomada de decisões. A primeira experiência, recentemente concluída, permite afirmar que houve um progressivo interesse dos alunos pelas atividades, tanto nas aulas preparatórias quanto na realização dos Percursos Geográficos, ponto culminante da proposta. Três turmas, acompanhadas pelos professores, pela coordenação do projeto, alunos bolsistas e alunos voluntários realizaram as atividades constantes no Roteiro de Trabalho de Campo. Neste momento, foi também possível constatar a importância do processo anterior, quando, nas aulas, em diferentes atividades, as temáticas e os conceitos necessários ao entendimento delas foram abordados pelos bolsistas em diferentes situações de ensino. Outra estratégia bastante importante no processo de envolvimento e da busca do sentido de pertencimento dos alunos em relação ao lugar onde vivem, foi a participação deles na elaboração do roteiro, definindo os pontos a serem visitados e justificando as escolhas tendo em vista as discussões já feitas com eles a respeito do lugar: “as presenças e as ausências” de infraestrutura, de espaços de lazer e de convivência, de atendimento à saúde e à educação, do direito à informação, entre outros. Vale dizer que a temática “pertencimento” foi indicada pelos professores como sendo das mais importantes para o trabalho com os alunos, haja vista que a percepção que eles têm do bairro onde moram é definida pelas “ausências”, que, no cotidiano, se sobrepõem às “presenças”, fazendo permanecer a visão de um lugar “feio e violento” e distante dos espaços de lazer e consumo (centro da cidade e shopping center), que na pós-modernidade se confundem com a definição do que é belo, necessário e saudável. Uma das metas para esta primeira fase do trabalho na escola parceira, foi, portanto, provocar uma mudança de ponto de vista dos alunos para o espaço onde vivem, “olhar com outras lentes” descobrindo novos sentidos de vida no lugar e apontando possibilidades de melhoria na qualidade de vida para os seus moradores. O plano inicial sofreu alterações na medida em que era colocado em execução, pois nos deparamos, principalmente, com mudanças na equipe com a qual estabelecemos a parceria para a realização do projeto. Houve mudanças na direção, na coordenação pedagógica e na equipe de professores. Nossa proposta original envolvia a participação dos professores na elaboração das atividades e do roteiro de trabalho de campo. Para tanto, foi solicitado que um horário semanal de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) fosse destinado à reunião com o corpo docente. Da mesma forma, em colaboração com a UNESP, apresentamos a ideia de



um Ciclo de Estudos, a ser ministrado por diferentes professores dos departamentos de Educação e de Planejamento Regional, no sentido da formação continuada dos professores na temática ambiental. No entanto, a mudança no quadro da gestão escolar trouxe o impedimento de estarmos presentes em reuniões de ATPC semanalmente, passando para encontros quinzenais, nos quais foi possível fazer a delimitação das temáticas que seriam trabalhadas com os alunos. Não foi possível, pela dinâmica do trabalho, elaborar as atividades junto com os professores, e, assim, os bolsistas se encarregaram de preparar e ministrar as aulas com as turmas, em horários cedidos por diferentes professores. Em seguida, grupos menores de alunos representantes das turmas, desenvolveram atividades em horário contrário ao das aulas, definindo, a partir do que foi levantado com todas as turmas, definiram o percurso a ser feito no bairro da escola e suas imediações. Estes mesmos alunos acompanharam a equipe do Projeto no reconhecimento prévio dos pontos a serem visitados, verificando distâncias, dificuldades de acesso, tempo necessário para as atividades etc. As mudanças no corpo docente e outras demandas que a escola passou a priorizar, como por exemplo, o treinamento dos alunos para obter melhores resultados na avaliação externa (SARESP), repercutiu no interesse, anteriormente demonstrado pelos professores em participar do Ciclo de Estudos. Este propósito, no segundo semestre, foi totalmente abandonado pelos professores, ou seja, mostraram desinteresse na formação continuada, tendo em vista que estavam sobrecarregados e que não tinham como assumir mais um compromisso fora do horário de trabalho. E isto é perfeitamente compreensível! De qualquer forma, o projeto, mesmo com as modificações feitas, foi bem avaliado pelos professores e pela direção escolar, tendo grande participação dos alunos. Da realização dos Percursos participaram também alunos voluntários da Licenciatura em Geografia, tanto integral quanto noturno. O tempo foi suficiente para que todo o percurso fosse realizado, assim como todas as atividades propostas e as discussões fossem desenvolvidas a contento.

**Palavras chave:** Geografia, interdisciplinaridade, Educação Ambiental



## O lado B do long play, da escola e da vida

Autor: Vanessa França Simas  
e-mail: simasvanessa@yahoo.com.br

Co-autor(es): Cristina Maria Campos, Elizabeth Aparecida da Silva, Ana Paula Soares da Mota

Um grupo de professoras de escolas públicas e particulares, que pensa em seu trabalho em sala de aula e que, por vezes, não tem como dialogar sobre suas questões organizou encontros para falar, pensar, sonhar a aula — aula no pátio, na sala, na escola, em qualquer lugar; a boa, a ruim, a que frustrou, alegrou, a que apontou o que deve e o que não deve ser feito e ajudou.

Acreditamos que esse espaço de refletir sobre como fazer acontecer o que chamamos de aula deve partir das relações que vivemos na escola com a comunidade, os funcionários e os professores. Queremos trazer a voz da comunidade para que a aula possa ser mais viva, significativa, um espaço para que as pessoas que lá estão possam estabelecer uma relação melhor: mais feliz, dinâmica, onde a troca de saberes e experiências seja o real motivo do encontro do grupo.

O grupo, alimentado por pessoas que estão diretamente com os alunos nas aulas, visa buscar estratégias para que esse encontro possa ser possível sempre, para que possamos a partir do diálogo, do pensar e do fazer do professor construir novas práticas na nova escola que temos pela frente, atreladas a teóricas por nós já conhecidos e, também, a outras que possam surgir nos debates e contribuir para o fortalecimento dessa escola.

Interessadas em aliar teoria e prática - colocando em foco o fazer do professor em aula na troca com os alunos, evidenciando o pensar desse profissional para, assim, vislumbrar novas possibilidades e novos encontros esperamos que o encontro fortaleça o trabalho cotidiano em aula. Entendendo, como discorrem Cunha e Prado (2007: 49), que a prática reflexiva e a pesquisa dos professores “produzem saberes que mobilizam transformações em suas práticas”, esses encontros podem vir a ser espaços potencializadores da construção de saberes outros.

Assim, esse potente espaço-tempo de pesquisa, reflexão, ação e produção de saberes e conhecimentos vem a ser um momento no qual haja “a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo”. (Dickel apud GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998, PP 33 e 34).

Diante disso, o “Lado B” vem a ser um grupo de professoras que tem como intenção maior pensar ações, através de uma relação dialógica, que levem a vida à escola. Batizado a partir de uma brincadeira o grupo recebeu o nome anunciado e, logo, pensamos que poderia ser o lado B do antigo Long Play, um lado nem sempre conhecido, mas com ótimas canções e que fizeram sucesso também. Ademais, Lado B porque todos nós estamos à procura do lado B de tudo, não só da escola, nem só da educação, estamos à procura do lado B da vida, é essa busca que nos inquieta e nos move.

A intenção maior do Lado B é: dar voz ao professor, valorizar e pontuar suas práticas docentes, estudar a aula, tornando-o autor do seu trabalho. Afinal, segundo Cunha e Prado:

Conhecer e reconhecer a pesquisa do/a professor/a como ação constitutiva da própria atividade docente, como processo de construção de conhecimento — percurso de autoria — e condição de desenvolvimento profissional com vistas à inovação e à mudança da sua prática pedagógica significa investi-lo de potencial reflexivo, transformador e emancipador. (2007: 50).

Finalmente uma questão nos persegue: quem determina o lado A da escola? O discurso já pronto? As grandes editoras? A



mídia? Os que dizem da escola sem ter o pé naquele chão? Isso tudo não é a homogeneização da escola e do discurso?

É preciso que os professores sigam o conselho de Brecht: “Você tem que assumir o comando.” Isso significa que é preciso que cada professor/a perceba e valorize o Lado B da escola e evidencie e estude os bastidores da aula.

**Palavras-chave:** professor pesquisador, autoria, prática pedagógica.

# EIXO 3 FORMAÇÃO, COTIDIANO E SABERES PROFISSIONAIS



# Rodas da conversa na educação infantil: o que é e para quê serve?

Autor: Vanessa Galoni  
e-mail: vanessagaloni@yahoo.com.br

A ideia para escrever um artigo sobre esse tema foi inspirada na minha própria prática docente: sou professora de educação infantil da rede pública de ensino do município de Piracicaba que, mesmo sem ter a fundamentação teórica sobre o que representa a “roda de conversa” para o desenvolvimento infantil, já era atividade constante na minha sala de aula. Ao refletir sobre essa prática comum na educação infantil, muitas perguntas surgiram: Por que organizar uma “roda de conversa”? Quem iniciou tal proposta? Quais os objetivos? Como deve ser realizada para que os objetivos sejam alcançados?

Motivada por essas perguntas decidi pesquisar e colaborar com colegas de profissão que também se encontram realizando a “Roda”, como atividade pedagógica. Sendo assim, este artigo tem como objetivo discutir a finalidade e importância da Roda de Conversa para a Educação Infantil, o que é e para quê serve?

Sendo assim ao pesquisar o que havia de produções para embasar teoricamente o meu texto me deparei com uma significativa escassez de produções acadêmicas sobre a temática. A partir dessa dificuldade percebi ainda mais a importância de se abordar essa temática.

Bombassaro (2010) em sua dissertação sobre a Roda na Educação Infantil explica que a “roda” faz parte de uma prática social que envolve o encontro de um coletivo de pessoas. Esse modo de se encontrar, segundo a autora, foi organizado pelos humanos como uma das possibilidades para reunir as pessoas para fazer coisas juntas ou tratar de assuntos do interesse de todos.

Em uma tese de doutorado apresentada por Claudia Gil Ryckebusch (2011), encontro a abordagem desse tema. A autora diz que tornou-se consenso nas produções acadêmicas e nas instituições de educação infantil que a “Roda de Conversa” é uma prática educativa essencial no desenvolvimento das crianças. Segundo a autora, estudos apontam a roda como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos e criativos.

Um dos pontos centrais da Roda da Conversa para Célestim Freinet (1975 – 1994), é que na roda da conversa se enfatize o diálogo e aconteça a promoção da livre expressão das crianças; livre expressão que traz como fundamento o respeito e a valorização de como a criança pronuncia o mundo.

Assim como Bombassaro, compreendo a Roda na educação infantil como um encontro entre professora e crianças para conversar sobre aquilo que lhes interessa, provoca e instiga o desejo de conhecer e aprender; sobre o familiar, o cotidiano; seus medos e sentimentos. Sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Sendo assim, o diálogo precisa estar presente nessa roda. Segundo Paulo Freire (1987, p. 78) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. O que quero deixar claro é que uma Roda de Conversa é quando professores e alunos conversam, dialogam sobre diversos assuntos, é um espaço em que o professor fala, mas principalmente onde ele ouve o que as crianças têm à dizer.



Levar em consideração a fala das crianças, suas narrativas, faz parte também do meu projeto de pesquisa de dissertação do Mestrado que estou realizando na Universidade Metodista de Piracicaba — UNIMEP. Nesse projeto abordo a importância de ouvir as histórias que as crianças nos contam (para nós professores principalmente). Muitas das narrativas dos meus alunos que são sujeitos da minha pesquisa de Mestrado aparecem durante a realização da “Roda da Conversa”, e o tema “discutido” na roda, proposto por mim, nem sempre é seguido pelas crianças que, na verdade, acabam por falar sobre o que mais as afeta no seu cotidiano. Seria então um indício de que as crianças precisam de um espaço para contar suas histórias? O melhor momento é nessa “Roda”? Que assuntos devemos tratar durante a Roda da Conversa?

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Roda de Conversa; Diálogo.

#### Referências

BOMBASSARO, M. C. A RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 39ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RYCKEBUSCH, C. G. A RODA DA CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.



# EIXO 4

## PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

reflexão sobre as práticas de memória, na relação com a história, focalizando os processos de educação das sensibilidades, em comunidades de aprendizagem, buscando compartilhar metodologias criativas, plurais, fundadas na racionalidade estética.



# Diálogos com narrativas míticas contemporâneas e leituras a contrapelo sobre o progresso histórico

Autor: Adriana Carvalho Koyama  
e-mail: ackoyama@outlook.com

Fiz essa discussão com meus alunos do ensino médio, no primeiro ano, já no primeiro núcleo temático do curso. Naquele momento mesmo em que, nos livros didáticos, vem sempre proposta uma reflexão sobre o tempo histórico.

Se partirmos das definições de ser humano utilizadas para estudar vestígios arqueológicos do início da história da humanidade, que associam a fabricação de ferramentas e a significação da vida e da morte, perceptíveis nos vestígios funerários, nas pinturas rupestres e nos instrumentos do paleolítico, o tempo de existência humana na terra varia entre algo em torno de 150.000 e 40 mil anos. Isso quando não se agrupam todos os hominídeos no mesmo “saco” do “paleolítico”, como faz Pilletti (2010) em seu livro didático, o que joga a escala temporal para a casa dos milhões.

Digamos que, então, consideremos os 40 mil anos das mais antigas pinturas rupestres como base para nossa datação. Esses vestígios, eleitos pelos antropólogos, buscam marcas de criações culturais, que nos instituem, por definição, como seres humanos. Nessa escala cronológica, depois desse momento de “origem” ancestral, o próximo marco é o dos sinais de agricultura, no “neolítico”, cujo domínio é apontado, de forma recorrente, como a evolução que permite o surgimento de vilas e do excedente agrícola. Transformações que, por sua vez, levam ao comércio e às “sociedades complexas”, às civilizações. Ao surgimento do Estado e à passagem da Pré-História à História, há cerca de oito mil anos.

Entre a “História” e o surgimento da humanidade, encontram-se pelo menos 40 mil anos de vida “selvagem”, sem escrita, sem classes, sem Estado, sem uma economia digna de nota. Suas ferramentas de pedra e seus crânios misturam-se na nossa imaginação com os desenhos de homens curvados, vestidos com peles e carregando cajados, espalhando-se a pé pelos continentes desenhados nos livros didáticos.

Essa imagem fundadora, originária, define ainda hoje os pares conceituais fundamentais com que trabalhamos no ensino de História. É uma definição às avessas, como as que atravessam as imagens das sociedades indígenas: são povos que não têm classes, nem Estado, nem escrita, nem história, nem complexidade. Essa crítica, está claro, não é uma ideia nova. Mas a abordagem da visão evolucionista, que continua a estar na base da nossa concepção de tempo histórico, é fundamental, a meu ver, em todos os níveis de ensino, pois possibilita ampliarmos, com nossos alunos, as reflexões sobre a história cultural para além das discussões atuais sobre “diferenças” culturais, para encontrarmos o coração mesmo da noção de cultura.

Os Kadiwéu, que vivem no Mato Grosso, narraram a Darci Ribeiro (1980), na década de 40, uma história que fala de sua escolha de vida econômica, pela caça e coleta. Nessa história, um deus, Gô-noêno-hôdi, deu a uma mulher kadiwéu um fuso e um carço de algodão, e pediu para que ela os guardasse, pois teriam serventia no futuro. E que esperasse uns dias, que ele voltaria com riquezas. Ela, no entanto, vai embora, com seu grupo, andando, comendo frutas no mato, e acaba jogando fora o fuso e a semente, que atrapalhavam o andar. O deus volta, com riquezas para os Kadiwéu, mas não encontra ninguém: “O pessoal estava todo no mato, um trazia coco acuri, outro trazia namocoli, outro mel e todos gostavam”. O deus fica bravo, diz que então fiquem assim, andando, cinco anos num lugar, cinco noutro, sem ter parada



e comendo frutas no mato. “E nós ficamos assim até hoje, tem tapera nossa em tudo quanto é lugar e já fomos donos do mundo inteiro, andamos em tudo que foi terra”.

O que me encanta, nesse relato, é que deixa claro como essa decisão é, antes de tudo, uma escolha cultural, e não ausência de alternativas. Outros textos reafirmam essas referências, relativas às economias de sociedades indígenas brasileiras, como o de Joana Fernandes Silva (1995), e o de Pierre Clastres (2003).

Ainda refletindo com os alunos sobre o surgimento das sociedades civilizadas e da história, lemos mais alguns fragmentos do texto de Pierre Clastres (2003), sobre as especificidades da chefia indígena, em suas relações com sua comunidade, que estimulam, em nossa educação sensível, imagens de diálogo político e de conflito, e de suas possibilidades de existência sem que haja coerção, criando imagens históricas de diálogos alteritários. O surgimento do poder político, como instituição capaz de obrigar, pelo monopólio da violência legítima, alguém a fazer alguma coisa, que parece derivado da expansão econômica e das lutas pela riqueza, fica em xeque a partir dessa escolha presente nessas sociedades contemporâneas, tão próximas de nós, no tempo e no espaço. Essa lição, que podemos compreender a partir dessas experiências políticas culturais, remete a realidades de povos que construíram dinâmicas que se afirmam, em plena modernidade, contra a construção de relações de poder e de desigualdade.

Finalmente, nesse conjunto de reflexões, trabalhamos com o conceito de etnocentrismo, para colocar essas escolhas culturais em seus contextos, começar a desconstruir a “escadinha” evolutiva proposta pela ciência do século XIX, e propor, então, uma visão histórica sobre as sociedades “sem Estado”, “sem classes”, “sem escrita” e “sem história” que as considere a partir de seus próprios parâmetros culturais, entendendo a cultura em seu sentido antropológico.

Com essas imagens sobre a pluralidade das sociedades humanas, no tempo e no espaço, e sobre a riqueza de experiências dessas sociedades, podemos nos voltar para o surgimento das civilizações com outros olhos, sem imaginar que tenham sido o caminho da “evolução” natural ou o resultado do “avanço tecnológico” dos povos da pré-história. E, assim, iniciamos nossas reflexões sobre as imagens relativas ao progresso histórico, em diálogos que se desdobram ao longo de todo o curso de história, no ensino médio.

## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES



# Diversidade, memória e culinária

Autor: Akiko Watanabe  
e-mail: akiko1watanabe@gmail.com

Co-autor(es): Fátima Aparecida Rosa de Deus; Sandra Regina Marchetti Fernandes

Em 2011, a EMEF. Padre Leão Vallerié foi o palco escolhido pela escritora Margareth Park para o lançamento de seu livro intitulado “Diversidade, Memórias e Culinária”. Participaram do lançamento os professores e alunos dos ciclos III e IV das disciplinas de Ciências, Português e Matemática. Cada um recebeu um volume da obra que trazia além de receitas textos que abordavam histórias de vida e memórias dos autores.

Após o lançamento, alguns professores, juntamente com a Equipe Pedagógica e a autora decidiram usar a obra como motor propulsor de um trabalho multidisciplinar. Resolvemos trabalhar com os dois ciclos, alunos dos 6º e 9º anos.

Depois de algumas reuniões os professores se organizaram para realizar pesquisas, utilizando o Laboratório de Informática, o acervo da Biblioteca da Escola, a leitura de revistas e de livros de culinária.

As tarefas ficaram assim distribuídas por disciplinas:

C professora de História do ciclo IV realizou com os alunos uma pesquisa sobre utensílios e instrumentos utilizados na preparação de alimentos em várias épocas e nas diversas culturas.

Em Geografia foi pesquisada a produção de alguns dos alimentos mais consumidos pelos alunos. Estudaram a origem de cada alimento, tipo de solo mais adequado para plantação e consumo entre os povos.

Com a professora de Matemática do ciclo IV foi realizada uma pesquisa/ questionário entre os alunos sobre tipos de alimentos que eles mais consomem, quais alimentos são mais saudáveis para a vida e o resultado da pesquisa foi tabulado para a confecção de gráficos.

A professora de Ciências trabalhou com os alunos dos 9º a “Química na cozinha” e com os alunos dos 6º anos, com a ajuda da professora Fátima da disciplina de Português e dos funcionários que trabalham na cozinha da escola, produziu pão e rosca. Alimentação saudável foi tema de trabalho com os 6º anos que também fizeram saladas salgadas e doces. Como os alunos dos 6º anos já haviam pesquisado sobre processos de conservação de alimentos, fizemos com eles a compota de maçãs.

Os pais dos alunos dos 6º se mostraram bastante envolvidos no processo deste trabalho e colaboraram levando os ingredientes para as saladas.

Na disciplina de Arte pesquisaram sobre a história da arte culinária e fizeram desenhos e colagens ilustrativas para os cartazes alusivos ao trabalho.

Com a professora de Português os alunos fizeram relatos orais sobre os hábitos alimentares de cada família, trocaram as receitas dos pratos de que mais gostam e realizaram a produção do texto relatando o passo a passo do desenvolvimento do trabalho. Alguns alunos dos 9º anos escreveram e pequenos relatos envolvendo memórias culinárias e histórias culin. A mãe de um aluno também fez o seu registro sobre memórias culinárias e o seu texto também faz parte da segunda edição nossa revista.

As experiências, pesquisas, textos e imagens estão registradas na segunda edição da Revista “Educação, cultura & arte”.

**Palavras-chave:** alimentação, diversidade, memórias.



## Práticas de leitura: resgatando memórias

Autor: Cássia Cristina Martins de Godoy  
e-mail: cassiakriss@hotmail.com

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, e objetiva compreender as concepções de ensino e aprendizagem da leitura que embasam as práticas pedagógicas de professores da educação de jovens e adultos (EJA). Esta preocupação surgiu a partir da observação da prática docente e de relatos de professores que deixavam em evidência que determinadas propostas de alfabetização não atingem o objetivo de alfabetizar os alunos do EJA. Isto fica evidente a partir do número de alunos “evadidos” e na “produção” de analfabetos funcionais. Nesse sentido, faz-se necessário desconstruir certas concepções de ensino e de aprendizagem que favorecem práticas de exclusão escolar. Desconstruir, por exemplo, que a leitura de textos de qualidade e, portanto, mais complexos, só é possível de ser trabalhado com “pessoas mais esclarecidas” e que para isso é preciso ter o domínio das convenções gramaticais da norma culta da língua, desvalorizando assim as experiências e os saberes dos sujeitos. Foram estas as preocupações que me levaram a desenvolver um trabalho de pesquisa e intervenção. Para isso, enquanto formadora da Secretaria de Educação de Limeira, fiquei responsável por coordenar sete encontros, no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), junto com um grupo de 10 educadores desse nível de ensino. Os encontros tinham o intuito de promover um espaço para troca de experiências da prática profissional, desenvolver estudos sobre a importância da leitura no processo educativo, socializar e sistematizar práticas de leituras promovidas no contexto da EJA para refletir acerca das mesmas. Neste trabalho, trago a análise e reflexão dos acontecimentos vividos junto com essas educadoras no nosso primeiro encontro. Nesse primeiro encontro fizemos a leitura do texto “Hastes, bolinhas e sapatos apertados” de Marina Colasanti (1997) em que a autora busca em suas memórias as mestras especiais que marcaram sua vida. Após discussão do texto cada professora escreveu as próprias memórias para, em seguida, compartilhar com o grupo. A partir dessa proposta - das “memórias de leitura” dos tempos de escola das professoras do grupo, discutimos sobre as concepções de ensino e aprendizagem da leitura que embasavam as práticas pedagógicas de suas respectivas professoras e analisamos o modelo de escola que tiveram acesso enquanto alunas. Com isso, foi possível apontar aspectos relevantes que certamente influenciaram na construção de suas próprias concepções de educação questão que nos levou a refletir sobre o conceito de herança cultural na formação da identidade profissional do professor (GERALDI, 2004). As memórias das professoras revelaram que a escola não possibilitava as práticas de leitura e que essas eram garantidas fora da escola: em casa e pela família. Mostram ainda que na escola o conhecimento era transmitido de forma sistematizada numa perspectiva cumulativa na crença de que tais conhecimentos fossem apropriados pelo aluno e utilizados socialmente — no caso da leitura - acreditando que esse processo aconteceria automaticamente, ou seja, o aluno aprende, por exemplo, sobre o funcionamento do sistema de escrita (letra, sílaba, palavras, frases) e supõe-se que esse conhecimento seja suficiente para que esse sujeito tenha condições de se utilizar da leitura em sua função social real. A análise dos dados e o diálogo com a bibliografia específica sobre o tema permitiu levantar e refletir, junto aos professores, as concepções sobre o professor, o aluno, o conhecimento da leitura e a influência disso no processo de formação dos alunos do EJA como sujeitos leitores.

**Palavras-chave:** formação docente —leitura - práticas pedagógicas



# Alteridade em face à formação do professor e ao livro didático de ensino religioso

Autor: Claudino Gilz  
e-mail:claudinogz@bol.com.br

## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

O presente artigo tem como objetivo discutir a escola como lugar de memória dos processos de ensino e aprendizagem a partir de dois elementos específicos: a formação do professor de Ensino Religioso e o livro didático dessa disciplina em face à alteridade, particularmente no contexto da Lei 9.475 de 22 de julho de 1997 que conferiu nova redação ao art. 33 da LDB/96 e suas implicações à produção do conhecimento histórico educacional do livro didático de Ensino Religioso. Discorre a pertinência do livro didático na implantação do modelo não confessional de Ensino Religioso inaugurado pela referida Lei 9.475. Problematisa tanto os condicionantes/limites como a visão do professor em relação ao livro didático, seja quando este é tido como o critério absoluto de verdade científica, seja quando não é considerado como um dos recursos de ensino e aprendizagem em sala de aula dos temas previstos para os anos letivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica. Desenvolve uma análise a respeito da intencionalidade educativa presentes nos mais variados materiais didáticos disponibilizados à abordagem dos temas de estudo no contexto acadêmico. Identifica a necessidade de o professor de Ensino Religioso revestir-se de uma postura crítica e criativa na utilização do livro didático em sala de aula, principalmente no que diz respeito: ao escamoteamento da realidade e/ou sua idealização; à concepção de educação, ao enfoque que recai sob os temas de estudo; ao respeito à faixa etária dos alunos e à alteridade cultural religiosa deles; à metodologia de ensino-aprendizagem adotada e suas lacunas; às 'mentiras que parecem verdades'; a certas ideologias que muitas vezes passam despercebidas pelos leitores escolares; à tendência de nivelamento cultural-religioso; enfim, ao preconceito ao diferente. Contesta a ideia de 'domínio de conteúdo' como sinônimo de um 'bom' professor. Aponta para o perfil diferenciado de livros didáticos que fundamentalmente visam: uma escola aberta, viva e ciente do contexto em que se encontra situada; um processo educacional voltado à preparação da pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações; rejeição a preconceitos, à discriminação religiosa e a relatos sobre o mundo de forma equivocada/fantasiada; um professor que não tema suas próprias dúvidas; um aluno vivo, participante e interativo; ênfase na possibilidade de o aluno ultrapassar ideias prontas e dispor-se a novas descobertas; sensibilidade à leituras e raciocínios que transportem os alunos às situações reais do seu cotidiano; sintonia e afinidade com a legislação que normatiza a educação nacional. Reflete sobre a formação de professores de Ensino Religioso enquanto construção de uma identidade própria, a partir da significação social da profissão, do saber da experiência docente, do exercício consciente de pôr-se à escuta de quem se é, seja na relação com seus pares, com o corpo discente ou no uso dos recursos didáticos. Analisa as principais implicações à disciplina de Ensino Religioso, provenientes dos fenômenos socioculturais que compõem o atual contexto, de modo especial a necessidade de superação dos preconceitos religiosos, das marginalizações, das diferenças, das polarizações e dos fundamentalismos. Discute a contribuição que o Ensino Religioso pode oportunizar por meio da realização de uma proposta pedagógica e curricular composta de um conjunto temático, gradativamente distribuído em trimestres letivos, pertinentes ao estudo das manifestações do fenômeno religioso, com objetivos estabelecidos e com enfoque adequados à faixa etária do corpo discente. Dispõe como objeto de estudo os onze volumes da coleção de livros didáticos



## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

“Redescobrimo o Universo Religioso” em sua primeira edição (2001-2002), publicada pela editora Vozes. Discorre sobre os aspectos históricos, legislativos e curriculares do Ensino Religioso que culminaram na promulgação da Lei 9.475. Faz menção aos antecedentes à Coleção “Redescobrimo o Universo Religioso”, sua estruturação temática e metodológica, às definições, características, funções e pesquisas sobre livro didático. Circunscreve os desafios à formação do professor de Ensino Religioso. Para a análise de dados, privilegia-se a abordagem qualitativa, de cunho fenomenológica. A coleta de dados aconteceu por meio da leitura e do estudo dos onze volumes da coleção “Redescobrimo o Universo Religioso, segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que utilizavam a referida coleção em sala de aula. Dadas as circunstâncias do Ensino Religioso no momento da promulgação da Lei n. 9.475 que conferiu nova redação ao art. 33 da LDB/96, seja em relação aos desafios pendentes na época à formação do professor que atuava nessa disciplina escolar, seja em relação à disponibilidade de livros didáticos em conformidade às orientações da legislação educação promulgada, percebe-se que a contribuição da coleção de livros didáticos “Redescobrimo o Universo Religioso” em sua primeira edição (2001-2002) consistiu em apresentar-se como: um substrato para a construção da experiência religiosa dos sujeitos escolares, portadora de uma intencionalidade educativa e formativa peculiar voltada ao processo de educação das sensibilidades e suas práticas de memórias, à alteridade e à pesquisa e a uma proposta de apoio ao trabalho docente.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Formação Docente; Ensino Religioso.



# Viracopos a velocidade do futuro

Autor: Fátima Aparecida Rosa de Deus  
e-mail: fardeus@uol.com.br

Co-autor(es): Akiko Watanabe; Sandra Regina Marcetti Fernandes

Em 2010, durante o Planejamento do início do ano, as professoras dos 9º anos das disciplinas Ciências, Geografia, História, Matemática e Português reuniram-se para organizar e planejar um trabalho multidisciplinar. Buscavam um tema que fosse atual e, ao mesmo tempo que despertasse o interesse dos alunos e o escolhido foi Viracopos. Depois de algumas trocas chegaram ao título do trabalho: “Viracopos: a velocidade do futuro”.

O trabalho tinha por objetivo:

Conhecer o contexto social, cultural, econômico e físico no qual Aeroporto Internacional de Viracopos está inserido.

Estudar as transformações que ocorrerão no meio ambiente e em toda a Região Metropolitana de Campinas, em função da ampliação do aeroporto, atingir uma consciência de cidadania entre os alunos, refletindo e analisando com eles as múltiplas questões sociais, ambientais, físicas e econômicas que envolvem o projeto da INFRAERO, dos Governos Municipal, Estadual e Federal.

Cada professor, participante do projeto, organizou de forma individual os itens que seriam abordados em cada uma das disciplinas.

Para iniciar o trabalho era preciso conhecer o aeroporto de Viracopos.

Entramos em contato com a INFRAERO, que disponibilizou uma data e um programa de visita monitorada para alunos e professores. A visita foi um acontecimento social para muitos deles. Além de conhecer o saguão, eles também os puderam entrar em contato os diversos setores do aeroporto e conhecer o seu funcionamento.

Após a visita, que inclui uma atividade com os bombeiros do aeroporto, recebemos materiais didáticos que foram entregues a alunos e professores e utilizados na elaboração do trabalho.

De posse do material e das informações coletadas, os professores se organizaram para realizar pesquisas, utilizando o Laboratório de Informática, o acervo da Biblioteca da Escola, a leitura de revistas e de jornais de Campinas e Região.

As professoras de Ciências e Geografia abordaram em suas disciplinas temas semelhantes. Os alunos estudaram o impacto ambiental na região de ampliação do aeroporto, os riscos de acidentes que balões e aves podem provocar se houver choque com aeronaves durante o voo.

Em História pesquisaram a história da aviação e do Aeroporto e sua importância para o desenvolvimento de Campinas e região.

Em Matemática, após entrevistas com alunos e pessoas da comunidade sobre questões da ampliação do aeroporto, os alunos tabularam as respostas e apresentaram gráficos com o resultado da pesquisa.

Em Português, produziram textos narrativos inspirados na vida e no cotidiano das pessoas que vivem no entorno do aeroporto.



Para a apresentação do projeto na Mostra Cultural, os alunos confeccionam um avião com material que pode ser reciclável e decoraram a sala com pequenos balões.

Além da exposição dos trabalhos na Mostra Cultural realizada anualmente pela escola, o Projeto “Viracopos: a velocidade do futuro” resultou na primeira edição da Revista “Educação, cultura & arte”.

**Palavras-chave:** aeroporto, ampliação, meio ambiente

## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES



# Baía de Guanabara: práticas educativas desenvolvidas no 4º ano de escolaridade

Autor: Jussara Cassiano Nascimento  
e-mail: professorajussara@yahoo.com.br

Co-autor(es): Elaine Regina Maurício de Souza

Com o objetivo de buscar ações efetivas que envolvam os estudantes com os acontecimentos na cidade do Rio de Janeiro e no mundo, estamos desenvolvendo junto ao 4º ano de escolaridade no Colégio Brigadeiro Newton Braga um trabalho integrado com as diversas áreas do núcleo comum, em especial Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa, tendo como eixo norteador a conscientização e sensibilização da comunidade escolar sobre problemas ambientais que envolvem a Baía de Guanabara. O projeto tem como tema: “Investigando a Baía de Guanabara” e iniciou-se com a leitura do livro Piraiaguara, da autora Bia Hetzel que narra os passeios de um boto pela Baía de Guanabara, onde ele aos poucos vai descobrindo as belezas e também os problemas ambientais ocorridos na Baía e na Cidade do Rio de Janeiro. O trabalho está envolvendo atividades permanentes de leitura de diferentes textos, reportagens jornalísticas, observação e confecção de imagens, aulas-passeio, variados trabalhos de artes e produção de textos que tiveram como meta principal discutir como era a Baía, como ela está e como ela poderá ficar no futuro. Foram enfatizados os seguintes fatos da história e da geografia da Cidade do Rio de Janeiro: o contexto de fundação da cidade, o cotidiano do novo povoamento, a Baía de Guanabara e sua importância na formação da Cidade, as transformações ocorridas na paisagem da cidade, as águas e suas transformações na cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes fizeram um passeio marítimo pela Baía, onde puderam ver de perto sua beleza e alguns problemas, foram convidados a passear pela praia de São Bento no bairro do Galeão, uma das praias mais poluídas da Baía onde os estudantes foram levados a observar, discutir e refletir sobre alternativas reais de contribuições para com o meio ambiente. O impacto das aulas passeio levaram os alunos a realizarem atividades de sensibilização e conscientização na comunidade escolar, organizando e apresentando cartazes, enviando carta coletiva à Presidência da República solicitando apoio governamental para os problemas existentes, organização de uma oficina de brinquedos confeccionados pelos estudantes com materiais reutilizados. Diferentes pesquisadores como ALVES e OLIVEIRA (2008), GARCIA (2005) FERRAÇO E PÉREZ (2008), dentre outros, vem se dedicando durante algum tempo aos estudos no/do/ com o cotidiano das escolas, compreendendo que as práticas desenvolvidas nas escolas fornecem indícios que nos ajudam a compreender as redes complexas que nelas se formam, buscando tecer um entendimento que considere os currículos praticados nas escolas como sendo criação singular dos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994). A compreensão desses saberes-fazer nas escolas e nos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) naquilo que neles é criação, reinvenção para além da norma, nos exige um mergulho (ALVES, 2008) nessa compreensão dessas artes de fazer e que representam alternativas pedagógicas concretas na busca de encarar os desafios que se colocam a produção de uma educação de qualidade. De acordo com MORIN (2002) acreditamos que o conhecimento torna-se cada vez mais pertinente e significativo quando é possível trabalhá-lo num contexto mais amplo e global.

**Palavras chave:** práticas educativas - sensibilização - conscientização



# Investigando memórias e histórias de uma escola pública a partir de uma pesquisa com alunos do ensino fundamental

Autor: Karyne Alves Baroldi  
e-mail: karynealves@oi.com.br

...há que se reverenciar e defender especialmente as capelinhas toscas, as velhices dum tempo de luta e os restos de luxo esburacado que o acaso se esqueceu de destruir.

Mário de Andrade, 1936

Este trabalho traz as primeiras aproximações relativas a minha pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Esta pesquisa centra-se na memória e história de uma instituição escolar pública de ensino, o Colégio Estadual Trasilho Filgueiras, situado no município de São Gonçalo, cidade vizinha ao Rio de Janeiro, a partir das narrativas de seus ex alunos. Entendendo que o estabelecimento de relações entre as histórias particulares, de pessoas comuns daquela localidade, uma área periférica e com graves desigualdades sociais, com a história de diversos grupos sociais do presente e do passado colabora para uma resignificação do espaço escolar, para uma aprendizagem efetiva e para a construção da identidade dos alunos. Neste sentido, minha pesquisa se apoia na defesa de que:

A questão da memória impõe —se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega á história local.  
BITTENCOURT, 2005, p.169

Desta forma, meu trabalho buscará compartilhar o percurso até agora vivido nesta investigação, bem como os dados preliminares recolhidos. Penso que pesquisas que trazem a campo histórias vividas no terreno escolar, são relevantes na medida em que contribuem para a reconstrução da história da educação a partir do ponto de vista dos sujeitos que, hegemonicamente, tem tido suas falas e experiências invisibilizadas.

Apresento neste texto o relato de uma atividade pedagógica desenvolvida nas turmas de ensino fundamental da instituição escolar. Esta atividade buscou o reconhecimento e valorização da história local, resgatando as memórias e histórias escolares de ex alunos da referida escola. Importante dizer que esta é a primeira instituição pública de ensino localizada no Bairro de Jardim Catarina em São Gonçalo, tendo completado quase cinco décadas.

A partir da discussão sobre o contexto escolar, a história da escola e do bairro, foi proposto aos alunos o desafio de buscarem junto a ex alunos desta instituição escolar, suas memórias e histórias de alunos.

A metodologia estrutura se na pesquisa qualitativa, que de acordo com MINAYO (2007) caracteriza-se em responder a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Compõe-se na investigação, na pesquisa e no registro das narrativas das memórias e histórias escolares dos ex alunos da instituição, podendo constituir-se em memórias-história, pensando suas interfaces onde se conectam o local, o nacional e o mundial, de acordo com TAVARES(2012).



Busquei neste processo de pesquisa com os estudantes que dela participaram a construção das ferramentas de investigação no contexto da sala de aula, estimulando os alunos a se verem participando do processo do fazer e da construção da história. A investigação realizada no Colégio Estadual Trasilbo Figueiras possibilitou romper com as barreiras prática pedagógica mais tradicional e valorizar a realidade, a vida, o contexto no qual professores e alunos estão inseridos.

FREIRE (1999) nos aponta que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, ou seja, a pesquisa faz parte da prática pedagógica de professores e professoras, da sua natureza profissional, assim como a dúvida, as interrogações, os questionamentos. Entendo que no processo de construção da identidade docente, faz-se preciso assumir e vivenciar o papel de pesquisador, imerso no objeto de pesquisa e sendo atravessado pelo mesmo. Também entendo ser fundamental pensar nos alunos como igualmente pesquisadores de sua história.

Ao se reconhecer como pesquisadores, alunos e professores podem romper os limites das grades curriculares já definidas a fim de caminharem em direção a investigação, reflexão, aprendizagem significativa e ao reconhecimento do valor das suas próprias histórias. Desta forma, a percepção da instituição escolar onde se trabalha e estuda como locus de construção de conhecimento é fundamental.

Compartilhar memórias é uma forma de reviver a história. Seja a história de um sujeito ou de uma instituição, traz valores, anseios, vitórias, sonhos, sofrimentos e significados. PARK (2001) aponta que trabalhar com memória é incluir ausências e silêncios. Os registros dos alunos, as memórias de ex-alunos e suas histórias de formação transformam espaços em lugares de pertencimento (PARK, 2001). Por outro lado, a superação da concepção bancária leva o professor a um ensino significativo, instigante, ao espírito investigador e a criatividade, como nos aponta FREIRE (2003).

Podemos apontar como parte das conclusões deste trabalho que através das narrativas registradas pelos alunos e descobertas realizadas, podemos vislumbrar a construção do conhecimento histórico, da pesquisa qualitativa, da ressignificação do espaço escolar, da construção da identidade, do trabalho coletivo e da valorização da história local por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** docência, história, memória

#### REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005 p.169
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p.32
- FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora UNICAMP, 1994
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008
- PARK, Margareth Brandini. Memória em Movimento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.20
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Porque o local? A cidade como possibilidade de compreensão da memória escolar e da história gonzalenses. In: ARAUJO, Mairce da Silva. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (orgs.) Vozes da educação: Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias. Rio de Janeiro, EdUERJ., 2012, p.283- 303.



# Narrativas em três atos: bebês, educadoras (e um educador) e famílias entre muitas histórias

Autor: Luciane Martins Salado  
e-mail: lumsalado@gmail.com

Co-autor(es): Ruy Braz

Através de narrativas produzidas ao longo do ano, estamos registrando a vida de um grupo de bebês e crianças pequenas (entre zero e dois anos) numa creche municipal de Campinas. Em diálogo direto com as famílias, estamos plantando e colhendo palavras especiais, ricas em sentido e detalhes.

Em cadernos individuais, educadores e familiares expõe o que sentem interessante na vida dos pequenos sujeitos, ora em temas específicos, ora em exposições espontâneas. De um lado, registram-se as singularidades dos pequenos sujeitos em suas histórias de vida, em seus atos cotidianos; de outro, registram-se as singularidades dos escritores de cada peça narrada. Os atos, mesmo oriundos de sujeitos muito pequenos, mostram escolhas firmes — ainda quando inconstantes. As escritas mostram estilos diferentes, escolhas estéticas diversas.

A primeira e mais óbvia característica importante destas narrativas é o próprio registro. Através deste registro, algumas atividades do dia-a-dia do grupo e muitos passos do desenvolvimento dos pequenos sujeitos podem ser compartilhados entre todos os leitores.

Este, entretanto, é somente um dos inúmeros benefícios que sentimos no trabalho com as narrativas. As narrativas têm o evidente potencial e a força real de proporcionar o diálogo. Esta potência se torna ato quando, por exemplo, os familiares confiam a nós histórias de suas vidas particulares, com riqueza de detalhes que anteriormente nunca ocorrera, que em conversas diretas, quer nas famosas entrevistas informativas, comuns nos inícios de anos letivos.

A narrativa é, pois, uma escolha não só estética, mas também ética do grupo de educadores e dos familiares que conosco compartilham esta trajetória. Damos voz às singularidades, deixando de lado as generalizações ou as impessoalidades.

Damos voz, pois escutamos. Escutamos os passos, os balbucios, os pedidos sem som — às vezes mesmo sem gestos —, os choros em tantos e tão diferentes tons. Escutamos — ao ver — o sentar, o apoiar, o rastejar virando engatinhar...

Para cada um de nós, leitores e escritores das narrativas sobre os bebês, a escuta do outro ganha pelo menos três dimensões:

Escutar o outro é, em primeiro lugar, o exercício de intercâmbio entre educadores e familiares. Neste exercício, mostramos aos familiares parte da rotina dos bebês, expondo nossas alegrias, nossas conquistas, nosso compartilhar durante o percurso, as superações das dificuldades. E deles recebemos relatos tão íntimos que de forma alguma imaginávamos. Vemos com os olhos da família, por alguns instantes, enquanto lemos. Vemos as crianças de maneiras diferentes, pois em suas residências, de fato são diferentes.

Num segundo nível, escutar o outro é ler o que as outras pessoas que trabalham no mesmo grupo escreveram. Mesmo quando vivemos as mesmas coisas, o que cada pessoa sente é diferente. Às vezes, falamos coisas que não foram observadas por quem estava ao nosso lado, como se o que foi vivido fosse diferente. E foi diferente, pois nossos olhos são diferentes.



Por fim, escutar o outro é prestar atenção nas ações das crianças enquanto convivemos. E é desta atenção que achamos a inspiração para escrever, ora com naturalidade, ora com ação intencional, típico dos que trabalham com educação. Escutamos as crianças todos os dias, e sempre com surpresas. Surpresas, pois, cada dia, as crianças estão diferentes.

E nessas diferenças vamos nos entendendo, como podemos, escutando os outros — familiares, colegas e bebês — no compartilhar da vida cotidiana na creche. Ao compartilhar a vida, criamos vida, damos continuidade aos atos que estão sendo colhidos em reunião. Somos um coletivo, expomos nossas relações através das palavras escritas.

## EIXO 4 PRÁTICAS DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES



# Releitura de imagens do acervo fotográfico escolar

Autor: Maria Lúcia Peccioli Galli  
e-mail: marialuciagalli@uol.com.br

Co-autor(es): Rosa Maria Pereira; Sandra Margarete Rossi

A comunicação tem por propósito apresentar o projeto interdisciplinar de releitura de imagens do acervo fotográfico da EMEF “Prof.ª Anália Ferraz da Costa Couto”. A releitura foi realizada pelos alunos dos Oitavos Anos A e B (Ciclo IV), sob a orientação das professoras de História, de Língua Portuguesa e de Arte, em 2011. O projeto interdisciplinar teve por objetivos principais destacar permanências e mudanças ao longo da história da escola; valorizar seu patrimônio cultural, documental e arquitetônico; promover habilidades de leitura de imagens, como também refletir, compreender e produzir o gênero textual legenda.

É importante destacar que, em 2011, os alunos dos Oitavos Anos participaram do Projeto de Educação Patrimonial, desenvolvido pelo ISI - Instituto de Saúde Integrada - em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas, o qual tinha por finalidade despertar, em seus participantes, o desejo de preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural de Campinas. Como parte das atividades deste projeto, os estudantes realizaram uma visita monitorada à antiga Santa Casa de Misericórdia de Campinas e à Capela da Nossa Senhora da Boa Morte, bens tombados pelo CONDEPACC. O trabalho interdisciplinar ora apresentado nasceu como um desdobramento do Projeto de Educação Patrimonial desenvolvido pelo ISI; pois se pautou, primordialmente, no uso de fotografias do acervo documental da escola e na investigação de aspectos constitutivos do patrimônio cultural escolar. E, ainda, porque objetivou despertar nos seus participantes o desejo de preservar e valorizar a escola.

Como ponto de partida do projeto interdisciplinar e para sensibilizar os alunos, foi projetada uma apresentação em PowerPoint, feita em 2006, pelos estudantes da então 7ª Série para comemorar os 30 anos da EMEF “Prof.ª Anália Ferraz da Costa Couto”. A partir desta projeção, os estudantes organizaram-se em grupos e selecionaram fotografias do acervo escolar, tendo em vista temas diversos, tais como: fachada da escola, distribuição da merenda, uniforme escolar, quadra de esportes, dentre outros. As imagens despertaram nos educandos sentimentos diversos, pois muitos eram estudantes da escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, ou então, possuíam familiares que ali também estudaram. Sendo assim, reconheceram a si próprios ou identificaram amigos e familiares nas diversas ações pedagógicas retratadas. Enfim, estas fotografias foram decisivas para sensibilizar os educandos e despertar seu interesse para realizar a pesquisa acerca dos temas escolhidos pelos grupos e sobre a história da escola. Esta pesquisa foi desenvolvida junto aos familiares, aos ex-alunos e aos funcionários da instituição de ensino. A partir destas pesquisas e do estudo de planos fotográficos, os estudantes produziram releituras das imagens selecionadas do acervo escolar. Por fim, escreveram legendas para as fotografias.

As produções dos estudantes foram apresentadas na forma de uma exposição fotográfica na Mostra de Trabalhos da EMEF “Prof.ª Anália Ferraz da Costa Couto”, em 2011. O uso de fontes iconográficas do conjunto documental escolar e a metodologia desenvolvida no projeto interdisciplinar possibilitaram a sensibilização dos alunos, a promoção de um diálogo entre gerações, a percepção da imbricação entre histórias pessoais e a história da escola. A exposição fotográfica possibilitou também a integração entre os estudantes e a comunidade; pois além de os ex-alunos colaborarem com as informações históricas da escola, puderam se reconhecer nas imagens durante a Mostra de Trabalhos.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; História; Fotografia.



# Trajetórias de leitura rememoradas na escola

Autor: Nara Caetano Rodrigues  
e-mail: nacaetano@yahoo.com.br

A leitura de literatura faz parte do currículo na escola básica desde a constituição da disciplina de Língua Portuguesa como disciplina escolar, entretanto a finalidade desse trabalho com leitura pode se desenvolver a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Nosso propósito nesta comunicação é refletir sobre uma atividade envolvendo a leitura a partir de uma compreensão da linguagem como interação e da leitura como processo de construção de sentidos (Bakhtin), apresentação de contrapalavras (Geraldini), associada à constituição da biblioteca cultural de cada um (Goulemot). Para tanto, analisaremos memórias de leituras produzidas por alunos de 1ª Série do Ensino Médio em uma escola pública federal, nos anos de 2009 e 2012. As memórias foram produzidas pelos alunos a partir da orientação para rememorar sua trajetória como leitores, dividindo-a em capítulos e associando-a a diferentes momentos de sua vida: infância, pré-adolescência, adolescência e/ou atualidade. O objetivo foi que os alunos percebessem: a sua constituição como leitores, o papel da leitura em sua vida; as influências recebidas; a existência e a importância de sua biblioteca cultural. A análise evidenciou que as memórias de leituras têm uma configuração linguístico-textual específica, determinada por um interlocutor específico (a professora), para atender a uma finalidade específica em uma esfera social também específica (a escolar). Uma vez que as memórias assemelham-se aos gêneros do contar-se, a sua circulação restringiu-se à esfera escolar e o interlocutor imediato (exclusivo) foi o professor. Sendo assim, foram analisados apenas os textos de memórias autorizados pelos alunos-autores, sem que seus nomes fossem identificados.

No que diz respeito à caracterização de Schneuwly e Dolz (1999) para as práticas de linguagem realizadas na escola, as memórias de leituras podem ser consideradas, por um lado, um gênero decorrente do funcionamento da comunicação escolar e, por outro, um gênero que se origina de outros gêneros que circulam em outras esferas sociais, com outras finalidades, interlocutores diferentes, no caso: autobiografias, memórias, diários íntimos, diários de leituras, agendas. Assim, as memórias assemelham-se a outros gêneros da ordem do “contar-se”, mas não são manifestação de nenhum deles na totalidade de suas dimensões. A própria nomeação específica, reconhecida e assumida pelos interlocutores — grosso modo — já configura a existência de um gênero com identidade própria. O que pode ser decorrência do fato de que já há certa estabilização, uma vez que a atividade faz parte do currículo da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nessa escola, há dez anos. A análise dessa proposta de produção textual configurou, ainda, uma concepção de linguagem como interação, processo dialógico, na medida em que evidenciou uma tentativa de trabalhar com um sujeito leitor constituído historicamente nas interações com as leituras feitas, ou seja, viabilizou a manifestação da compreensão responsiva ativa de efeito retardado de que fala Bakhtin, ao tratar do texto literário. Por fim, vale ressaltar que é a mudança na cultura escolar que possibilita a emergência de um gênero tão carregado de subjetividade e de possibilidades de constituição de sujeitos que dominam práticas de linguagem seja do espaço da escola, seja de outras esferas sociais.

**Palavras-chave:** leitura; memórias; interação verbal



# EIXO 5

## AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Práticas educativas que contribuam para uma compreensão integrada do desenvolvimento humano, apontando relações de interdependência entre os aspectos sociais, cognitivos e afetivos no âmbito da ação educativa no cotidiano escolar.



# A educação para a paz: possibilidades e desafios vivenciados dentro da escola

Autor: Catia Gould de Assis  
e-mail: catiaassis@uol.com.br

Co-autor(es): Raul Alves de Sousa

## EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O presente relato é um testemunho de como situações de conflito que ocorrem dentro da escola podem se tornar oportunidade de escuta e diálogo entre os diferentes atores que compõem o cenário escolar, o que pode proporcionar encontros capazes de construir uma Educação para a Paz. Esse trabalho foi iniciado em 2010 com alunos de 10 a 16 anos, pertencentes ao ensino fundamental II de uma escola Municipal, se estendendo também pelo ano de 2011 e sendo ampliado para as crianças a partir dos 6 anos. A escola tinha cerca de 300 alunos ao todo. Para dar sustentação teórica ao trabalho, realizamos as leituras da teoria Construtivista de Piaget, criada a partir de suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações para a construção da moralidade e autonomia, o que nos levou a compreender como se dá esse processo e trazendo subsídios para a criação de estratégias e implantação de jogos que auxiliassem no trabalho com os conflitos interpessoais que ocorriam diariamente dentro da escola. Pesquisamos também autores que estudassem a importância dos vínculos afetivos e dos jogos cooperativos, que foram sendo implantados e aplicados ao longo do ano de 2010 e 2011. Tendo em vista a falta de interesse dos adolescentes pelos estudos como queixa dos professores, alegando que o estudo não se constituía valor para os adolescentes, sentimos a necessidade de intervir propondo ações que viessem a contribuir para a mudança de postura dos jovens na escola. Buscamos no ano de 2010, vivenciar situações com os jovens que os levassem a refletir sobre seu cotidiano com o intuito de conscientizá-los de suas transformações enquanto adolescentes e criar condições para que essa reflexão pudesse auxiliá-los a se tornarem protagonistas autônomos de seus projetos de vida. Foi montado um calendário com as datas em que os professores deveriam dar um espaço de sua aula para que pudéssemos realizar a dinâmica proposta. Entre os alunos menores, os conflitos aconteciam apenas nos intervalos. Nesses momentos, começamos a intervir com rodas de conversa para discutirmos as regras dos jogos que brincavam no intervalo - fruto de muitos conflitos - e, também, em situações entre pares por motivos diversos. Então, em 2011 iniciamos um trabalho com os alunos menores incorporando histórias infantis que continham problemas e situações hipotéticas que eram propostos às crianças que deveriam pensar nas possíveis soluções para essas situações e também implantamos as Assembleias de Classe. Foi criado um Livro Ata para o registro das discussões e encaminhamentos e iniciamos eleições para aluno e professor representante de sala, o que mudaria a cada bimestre. Ficou acordado que o aluno representante redigiria a Ata, sendo que apenas nos primeiros anos seria o professor quem redigiria até os alunos serem capazes de fazê-lo. Após a Assembleia, os encaminhamentos eram registrados no Livro Ata e no cartaz de sala e todos os professores deveriam tomar ciência do encaminhamento formulado na reunião. Sempre que ocorria algum conflito, sentávamos e discutíamos os diferentes pontos de vista com todos os envolvidos sempre incentivando o diálogo através da escuta do outro e da validação dos sentimentos. As felicitações como espaço de acolhimento e reconhecimento das conquistas dos alunos também se tornaram muito importantes para a valorização dos alunos. Com os adolescentes, também passamos alguns filmes e promovemos debates, intercalando com as dinâmicas que aconteciam uma vez por mês, alternando com as Assembleias. No decorrer dos trabalhos, observamos mudanças de posturas significativas, fazendo com que os alunos comesçassem a se questionar



## EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

com relação a apelidos, tipos de aulas dadas, postura do professor, respeito a alunos com problemas familiares, ou seja, conforme os alunos iam reconhecendo esse espaço na escola como um espaço para se colocarem; muitas questões envolvendo problemas entre pares, entre eles, os professores e direção, ou mesmo entre eles e a família, acabavam vindo à tona. Mesmo que muitas vezes o problema não fosse solucionado, as discussões deram início a constatações de situações que precisavam ser trabalhadas em conjunto com todos os membros da escola, suscitando um real comprometimento de todos os envolvidos. Muitos contratempos ocorreram, mas ao final do segundo ano fizemos um levantamento das ocorrências que antes eram levadas à direção no início de 2010 comparando com as ocorrências ocorridas até o meio de 2011 e observou-se uma diminuição no número das ocorrências, e que as crianças sentiam-se mais seguras ao resolver seus conflitos entre os pares. Como consequência dessas vivências, iniciou-se um processo de mudança de posturas dos professores que também passaram a expressar seus desejos com relação à direção, transformando as reuniões pedagógicas em um espaço para a discussão dos problemas por eles enfrentados em classe, já que novos problemas eram colocados pelos alunos nas Assembleias de Classe. Esses espaços tornaram-se espaços para o diálogo entre todos (professores, funcionários gestores) com relatos que apontaram caminhos, proporcionando a construção coletiva de uma educação que vivencia processos de libertação em busca de sua própria identidade e caminha para a autonomia moral. No início de 2012, veio o resultado das provas de avaliação do MEC realizadas no final do ano de 2011 pelos nossos alunos adolescentes e nossa escola foi a que obteve o maior índice em nossa cidade. Hoje, não estamos mais nesta escola e muitas das questões e problemas continuam a existir. Mas foi neste espaço onde encontramos com uma multiplicidade de situações, que buscamos dar a nossa contribuição para a construção de uma educação onde se valide todos esses diferentes saberes, garantindo o direito à educação e cidadania para todos, de forma significativa, validando os sentimentos, promovendo a cooperação e defendendo o diálogo como processo para uma educação libertadora e caminho para uma Educação para a Paz.

**Palavras-chave:** conflito; diálogo; educação para paz.



# O ensino de português como segunda língua para surdo em uma escola Bilíngue

Autor: Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira  
e-mail: ellenlibras@yahoo.com.br

O presente artigo apresenta aspectos da experiência docente no ensino de Português para alunos surdos incluídos em uma escola pública, que faz parte do programa de Educação Inclusão Bilíngue para surdos. Este projeto pretende atender às exigências apontadas no decreto 5.626/05, regulamentada pela Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) 10.436/02, como língua de instrução, além das adaptações necessárias para uma verdadeira inclusão.

A Escola Bilíngue tem como proposta educacional, a circulação de duas línguas no ambiente escolar, tornando assim uma escola inclusiva e acessível para o surdo. O ensino parte da língua de sinais para a língua escrita, considerando a língua portuguesa como sua segunda língua.

Para garantir um ensino de qualidade, é necessário que haja um professor bilíngue capacitado dominador da gramática das duas línguas, considerando todas as diferenças no momento do ensino. É necessário também intérpretes de LIBRAS para acompanhar o surdo em todas as matérias, fazendo a interpretação das aulas e interlocução entre professor e aluno. A presença de um instrutor surdo é imprescindível, os alunos surdos precisam de um modelo adulto de superação, eles participam de oficinas de LIBRAS para um aprofundamento e prática de sua língua materna, o instrutor surdo também proporciona formação continuada para toda a equipe escolar em LIBRAS, direcionando as discussões para a área da Surdez, adaptação de materiais, metodologias e estratégias de ensino.

Para que haja uma educação voltada para a inclusão respeitando a diferença, todo o corpo docente precisa se envolver, contudo a falta de conhecimento não permite uma compreensão devida para com o sujeito surdo. Na escola, o instrutor surdo trabalha com empenho para que todos possam compreender a criança e o adolescente surdo, mas o abismo entre a sociedade e a cultura surda é grande.

Ensinar português para surdos não é a mesma coisa que ensinar português para ouvinte, embora sejam todos brasileiros e convivam com uma língua em comum, os surdos tem uma língua natural, Língua Brasileira de Sinais, que tem uma estrutura gramatical própria bem diferente da gramática da língua portuguesa, por isso a dificuldade em aprender uma segunda língua imposta pela necessidade.

De uma maneira geral, a metodologia educacional é imposta da mesma forma para surdos e ouvintes, sem levar em conta a experiência visual do surdo e a falta de informação existente, pois a criança ouvinte cresce ouvindo a conversa dos adultos, músicas e toda informação que o mundo pode oferecer, o surdo se priva desde benefício e os adultos não se preocupam e nem mesmo percebem o vácuo que fica no desenvolvimento desta criança. Por isso os professores bilíngues, que tem o conhecimento da propriedade da língua e a defasagem do conhecimento de mundo, se preocupam em oferecer da melhor forma uma educação que possa amenizar o desequilíbrio entre surdos e ouvintes.

Em 2011 teve o primeiro concurso para profissionais na área da surdez no município de Campinas. Neste concurso, passaram apenas 2 intérpretes, 4 professores bilíngues e nenhum instrutor surdo, os demais profissionais que trabalham



na rede, nas 4 escolas Pólos bilíngues são contratados, contudo os surdos não ficaram sem os profissionais devidamente qualificados para atendê-los nas escolas onde estão matriculados.

Trabalho como professora bilíngue desde o concurso, contudo atuo na área da surdez há 5 anos, sou formada em Letras pela Federal do Tocantins, pós graduada em LIBRAS, com experiência e proficiência na Tradução, Interpretação e Ensino da LIBRAS em nível superior, certificado aprovado pelo MEC.

O ensino da língua portuguesa para surdos é um desafio, pois não existe um currículo formado, os caminhos são trilhados por quem quer ensinar e por quem quer aprender, juntamente com um grupo experiente de profissionais acompanhando o currículo escolar. O desenvolvimento dos alunos é acompanhado com assessoramento por pesquisadora da área que fundou o projeto da Escola Pólo Bilíngue no Município de Campinas, com a presença constante da assessora podemos buscar caminhos para um ensino eficaz.

Percebi na escrita avaliativa que os alunos usavam alguns conectivos frasais, embora nem sempre colocados de maneira correta na frase, mas eles já tinham noção da necessidade de usá-los, percebi também a falta de compreensão da flexão verbal no português, pois em sua língua materna os verbos não se flexionam, ficam sempre no infinitivo e não há conectivos frasais.

Trabalhar textos visuais e escritos com os surdos é uma boa maneira de começar, procuro sempre alternar os textos para explorar a leitura, vocabulário e a escrita. No primeiro trimestre, no que se diz respeito ao ensino da gramática, comecei pelos verbos. Apresentei-lhes a primeira e segunda conjugação dos verbos regulares, ressaltando sempre a variação das desinências verbais, retirando o pronome tu e vós, pois os surdos não irão usar na escrita e dificilmente encontrarão na leitura.

Ex. O verbo amar

AMAR

	Presente	Passado	Futuro
Eu	amo	amei	amarei
Você	ama	amou	amará
Ele/Ela	ama	amou	amará
Nós	amamos	amamos	amaremos
Vocês	amam	amaram	amarão
Eles/Elas	amam	amaram	amarão

O surdo aprende por memorização, por isso é importante começar a ensinar exatamente o que eles usarão frequentemente. É importante explicar a diferença linguística existente entre as duas línguas, neste caso, mostrar que em LIBRAS necessariamente precisa de um advérbio de tempo para marcar o presente, passado ou futuro, já em português esse advérbio é incorporado pela desinência verbal.

Ex. LIBRAS — EU ONTEM COMER PIZZA MUITO.

Português — Eu comi muita pizza.



O advérbio “ontem” se torna opcional no português, devido o tempo já ter sido marcado pelo verbo.

Depois de trabalhar as desinências verbais e mostrar a diferença da gramática das duas línguas, é importante o treino com exercícios dentro de frases, para que eles entendam como isso se constrói as frases no texto.

O próximo passo é observar as construções frasais em redações e sempre lembrá-los em usar o verbo conjugado.

Ensinar português para os surdos é desafiador e muito gratificante, pois respeitar a diferença e os limites é o primeiro passo para inclusão.

# EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO



# Quando a escola se faz outra por uma criança: lições experienciadas a partir de um caso de inclusão

Autor: Maria Fernanda Pereira Buciano  
e-mail: mafebuciano@gmail.com

Co-autor(es): Jaqueline de Meira Bisse; Carmem Alice Leal Pereira

Propomo-nos a dialogar sobre uma experiência em processo, mergulhadas nas dúvidas e apostas que temos realizado diariamente. Trabalhamos como professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas. Cada uma de nós exerce a docência com uma especificidade: Carmem é professora de Educação Especial, Jaqueline de Educação Física e Maria Fernanda é professora polivalente da turma '3º ano D'.

A experiência que narraremos é compartilhada entre nós e um grupo de crianças. Dentre estas uma especialmente nos une e nos convoca à suspensão das atividades rotineiras para sentarmos e juntas pensarmos sobre formas de dizer publicamente do quanto temos aprendido com ela.

Inícios...

O início de um novo ano letivo é sempre acompanhado de expectativas. As crianças estão curiosas para conhecerem suas novas professoras e colegas...

Na primeira aula de Educação Física do ano: um garoto, sentado na primeira fileira, calado, permanece o tempo todo com o 'olhar indefinido'... Até que, durante a aula, ele repentinamente se levanta e começa a passear pelo recinto. Ao tentar levá-lo para a carteira onde ele estava sentado, a professora é surpreendida com gritos e cabeçadas. Em seguida, o silêncio. O menino fecha-se novamente em seu universo particular.

A ideia de que uma de nossas crianças é autista, ganha concretude e vamos compreendendo o que isso significa na prática, diariamente.

Em fevereiro, não tínhamos ainda o "nosso trabalho". Mas, Iago era nosso! Nosso aluno autista, que passou a nos unir em torno do desafio de nos educarmos e crescermos juntos, lidando com as dificuldades de comunicação que existe entre nós.

Era tempo de acolher as crianças e de conhecer seus saberes... A presença de Iago nos lembra diariamente da necessidade de planejarmos formas de mediação que não só ensinem a Iago alguns conhecimentos e comportamentos, mas que nos ensinem sobre como 'ensinar melhor' a Iago e a seus colegas quando em interação com ele.

Mesmo com apoio e orientação específica tanto de Carmem, quanto das outras duas professoras de Educação Especial, de outras educadoras da escola, da família de Iago e da pedagoga da instituição que o atende no contraturno, sempre 'paira' a dúvida sobre qual aprendizado estamos proporcionando à Iago...

Por que e para quê essa criança está na escola?

Iago é uma pessoa de direitos. É definido na Constituição: todo cidadão tem direito à educação garantida pelo Estado. Poderíamos justificar sua presença na escola regular, por meio da recente lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que "institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista": assim já teríamos respaldo.



Poderíamos também buscar documentos oficiais do MEC e textos específicos sobre inclusão nas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental” (2012), de Campinas, que nos dizem com propriedade e embasamento em estudos e pesquisas, dos ganhos sociais e individuais de todos os envolvidos em um processo de inclusão, explicitando também qual o trabalho da escola na relação com alunos e alunas deficientes.

Em nosso trabalho não repetiremos o que estes documentos já dizem. Partilhando as lições que aprendemos com Iago, também fazemos a defesa por sua inclusão, ampliamos possibilidades de diálogo entre nós (autoras) e demais leitores e interlocutores que acreditem ser possível fazer da escola um lugar onde a diversidade seja acolhida e vivida sem tantas restrições e preconceitos.

O que Iago e seus colegas aprendem juntos?

Em nossas aulas, privilegiamos práticas que envolvam contato físico afetivo, interdependência de ação, práticas que possam ser realizadas individualmente, mas que também possam ser realizadas em duplas ou em trios de forma que as crianças envolvidas na ação sintam-se acolhidas por seus colegas.

A “turma inteira” reunida ao seu entorno, espalhados pelo espaço, não tem sentido para Iago. Seu olhar é restrito e apertado a minúcias. O toque, nossas falas e outras trocas que podemos oferecer a ele, sim.

A rotina da turma foi organizada para que ele seja acolhido por um pequeno grupo de crianças diariamente. Dentre os grupos de trabalho em rodízio, um deles é sempre o de “trabalho com o Iago”, onde os materiais disponibilizados são compartilhados entre as crianças.

Criamos um “canto” para o trabalho com o Iago na sala de aula: há um tapete para que ele e seus “seus ajudantes” – escolhidos por semana – possam iniciar seus trabalhos. Colocamos ali, livros, jogos e carteiras. Naquele espaço, Carmem cria oportunidades de aprendizagem a cada minuto para/com Iago sempre na relação com outras crianças e com a professora polivalente.

Tateamos possibilidades de interação entre as crianças, instigando cada uma delas a “convidar” Iago para brincar, não permitindo que ele bata ou cuspa, ficando bravos quando necessário, fazendo cócegas, massagem, correndo de mãos dadas...

Hoje, elas assinalam mudanças:

- Prô, você viu que ele te obedeceu?
- Prô, hoje o Iago não gritou, né?
- Olha prô, ele tá riscando sozinho!
- Prô, ele levantou do tapete e quer trabalhar!

As crianças da turma aprendem a lidar com as diferenças e serão adultos que compreenderão melhor o autismo. Isso provocará uma mudança em âmbito social mais amplo, ultrapassando os muros da escola.

O que, nós professoras, aprendemos com Iago?



Aprendemos que nossa compreensão sobre o outro que conosco convive é sempre limitada e que por isso somos melhores quando trabalhamos juntas. Por enquanto — pretendemos aumentar este tempo- ficamos as três professoras juntas em uma das aulas semanais de educação física, Carmem e Maria Fernanda ficam juntas em outras aulas. Partilhando perguntas sobre os processos que envolvem a inclusão de Iago, vislumbramos que as respostas que teremos não serão as que estamos habituadas a receber e que nem por isso teremos fracassado. Aprendemos que é preciso lançar outro olhar sobre o que compreendemos por aprendizagem e que se fazemos isso por um podemos fazer isso por todos.

**Palavras-chave:** inclusão, prática pedagógica, diálogo

## EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO



# Projeto Individual: uma possibilidade de trabalho compartilhado

Autor: Marissol Prezotto  
e-mail: marissol.prezotto@gmail.com

## EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O cotidiano escolar se torna cada vez mais instigante e revelador quando trabalhamos com crianças multitarefas que pensam a todo instante no resultado de qualquer procedimento proposto e não o processo em si. Diante disso, cabe ao professor, debruçar e olhar para o que está posto e não dito e, desvendar metodologias e estratégias de trabalho que consolidem a prática social e pedagógica a qual a escola se propõe. Uma das metodologias adotadas pela escola a qual estou inserida é o trabalho com Projeto Individual, o PI. O PI propõe o desenvolvimento de um projeto investigativo onde cada aluno, mediado pelo professor, escolhe um tema de interesse a ser estudado que não precisa estar necessariamente previsto no projeto curricular da série. Ao longo de um determinado tempo planejado pelo professor, o estudante percorre um caminho de pesquisa que nem sempre é fácil, pois independente da escolha do tema, a criança precisa olhar com certo distanciamento e optar por alguns focos que nortearão sua busca de materiais para produzir seus dados assim como ocorre no âmbito acadêmico. Diante deste desafio, as crianças, sempre orientadas/mediadas pelo educador selecionam as fontes, as informações relevantes ao tema e as registram. Para que esta metodologia de trabalho seja efetiva, se faz necessário trabalhar com cronograma e pequenas metas estabelecidas junto as crianças onde algumas competências e habilidades são desenvolvidas e/ou aprimoradas. Ao longo dos últimos anos, o Projeto Individual me intriga e me instiga já que cada aluno e professor se envolvem de uma maneira que nem sempre foi pensada ou vivenciada anteriormente. Assim, diante das diferentes possibilidades, expectativas, saberes, estratégias, conhecimentos, venho buscando, constantemente, formas de evidenciar as pistas do processo vivido neste caminhar que tem como norte a busca pelo conhecimento que é definida pelo outro - a criança, assim como, o olhar atento para a finalização do trabalho já que as crianças atuais estão conectadas a maior parte do tempo com diferentes linguagens. Como professora, tenho feito a opção em trabalhar com produção de filmes de um minuto que são confeccionados nas aulas de Informática e apresentados na sala de aula como uma das formas de organizar o que foi aprendido/apreendido neste processo. Desafios individuais postos para cada um, seja o aluno ou o professor, esta maneira de trabalhar faz com que seja possível mostrar que a escola também é um espaço que acolhe os interesses de quem é o principal sujeito ali presente, o aluno, que também será atendido, na sua singularidade, em diferentes níveis de competências já que também lidará com todo o conhecimento adquirido de maneira única. Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, como professora, tenho feito a opção em trabalhar com produção de filmes de um minuto que são confeccionados nas aulas de Informática e apresentados na sala de aula como uma das formas de organizar o que foi aprendido/apreendido neste processo que, através da observação de outras experiências dos colegas da classe ou da mesma série, o aluno também aprenderá outras maneiras de organização do conhecimento e de aprendizagem já que cada um vivenciou um caminho e uma escolha diante do tema escolhido.

**Palavras-chave:** professor; mediação; conhecimento



# Educação Inclusiva: parcerias uma necessidade especial

Autor: Maristela Marçal  
e-mail: estrelamarcal@hotmail.com

No contexto escolar, temos experiências com alunos que apresentam variadas necessidades educacionais especiais, o que requer o olhar e outro referencial em relação à Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994) nos auxilia a refletir sobre a mudança de paradigma educacional. Este manifesto afirma e reconhece a necessidade de providências urgentes de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e aprova a Estrutura de Ação em Educação Especial de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. A declaração ainda afirma que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, elas possuem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais serem realizados no sentido de considerar a ampla diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. São algumas orientações que podem suscitar nas escolas a apropriação de um conceito trazido pela e para a Educação Inclusiva. Este estudo tem o objetivo de relatar o trabalho de parceria entre as professoras de educação física, as alfabetizadoras e de educação especial no trabalho corporal com os alunos deficientes, na interação deles com os demais estudantes durante as aulas de educação física. Compreende-se a prática corporal na perspectiva de introduzir e integrar os alunos na cultura e na linguagem corporal. Destaca-se também a importância do movimento para o desenvolvimento, o crescimento e a aprendizagem corporal, enfatizando-se o brincar e o universo lúdico. Mobilizar o corpo nas dimensões: cognitivas psicossocial, afetivas e motoras na elaboração da realidade, adquirindo as percepções do tempo e do espaço, do próprio corpo, do outro, do ambiente e dos objetos, vindas das relações inter e intrapessoais. Práticas essas que ajudem nossos estudantes em sua formação de sujeitos cidadãos. Conhecendo e transformando a sua prática corporal, por meio dos conteúdos da área. São orientações das atividades corporais para nossas crianças. As crianças com as necessidades especiais vivenciaram algumas possibilidades do próprio corpo com a mediação dos colegas, do adulto, auxiliando-os nas trocas com o outro e seu meio. As parcerias no trabalho proporcionaram aos alunos com algum comprometimento, momentos de descobertas, sensações corporais e de que independente das diferenças individuais estes têm o direito em participarem de todas as aulas. Permitiu também aos outros colegas de classe e a nós professoras, a percepção, o entendimento, a relação com outro que é diverso, diferente, vivendo, deste modo, o princípio da Educação Inclusiva. Ainda, deve-se estar atento que a educação é direito de todos, independente das diferenças e diversidades individuais. Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educacionais especiais. E cabe a escola buscar adaptação às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola.

**Palavras-chave:** educação Inclusiva; Educação Física; Parcerias.

## Referências:

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA : Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível WWW :<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 30/05/2013



# O ensino de “História” em uma abordagem bilíngue para alunos surdos e ouvintes

Autor: Patrícia Morais Teberga de Oliveira  
e-mail: patricia2809@gmail.com

O presente artigo apresenta aspectos da experiência docente no ensino de História para alunos de uma escola pública que faz parte de um projeto educacional para surdos. Este projeto pretende atender às exigências apontadas no decreto 5.626/05, regulamentando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução — além de prever outras adaptações na escola e no currículo.

Na proposta da Unidade Educacional, a “Escola Bilíngue” visa tornar ao surdo as duas línguas no contexto escolar, partindo da língua de sinais para o aprendizado da língua escrita, e considerando a língua portuguesa como sua segunda língua. Para isso, ressalta a formação continuada de toda a equipe escolar, direcionando as discussões para a surdez, Libras, metodologias e estratégias de ensino para os alunos surdos.

Quanto mais informações temos acerca dos temas surdez e educação, mais preparados estamos para enfrentar os desafios da sala de aula, que já são muitos: falta de espaço físico e mobiliário adequados para os adolescentes; intérpretes e professores disponíveis para substituírem possíveis ausências; salas lotadas com mais de trinta alunos — além dos próprios problemas comuns da educação: indisciplina, violência, liberdade assistida, desmotivação, etc.

Atualmente observo que, ao professor que tem alunos surdos, é apresentado um desafio de dar aulas em uma língua que não é sua e de buscar metodologias que proporcionem a utilização da língua como instrumento instigador aos seus alunos a interagirem nas aulas. Portanto, meu trabalho docente se dá através de uma parceria constante na triangulação entre Educadora, Interpretes e Gestores, para foco total no desenvolvimento dos alunos.

Essa parceria se faz presente no cotidiano escolar — desde o momento de interlocução com os intérpretes; com a Gestão, na requisição de materiais pedagógicos necessários para a organização das aulas; na dinâmica das aulas — apresentando resultados favoráveis dos educandos presentes nas avaliações contínuas da sala de aula.

Com os intérpretes há uma parceria fundamental para o desenvolvimento dos alunos surdos na aquisição de conhecimentos históricos. Fizemos várias produções de vídeos em Libras até o momento, 2013, a fim de proporcionar aos alunos surdos materiais em sua língua materna para que, motivados, desenvolvessem com autonomia as temáticas de História.

Assim, para o estudo e compreensão da Pré-história utilizei o período de interlocução semanal com os intérpretes para discutirmos os planejamentos das aulas. Apresentei o livro paradidático “No tempo das cavernas” (2002, Scipione) para apreciação do mesmo, com a finalidade de filmar a leitura em Libras. A leitura em português foi feita pela professora e alunos ouvintes, e a tradução em Libras apresentada simultaneamente pelo datashow, na sala de aula. Desse modo, alunos surdos e ouvintes foram contemplados ao mesmo tempo.

Os alunos surdos tiveram acesso à leitura em sua língua materna e os alunos ouvintes puderam optar por acompanhar a leitura em português, já que todos tinham em mãos um exemplar do livro, ou acompanhá-la em Libras, através do vídeo.



O fato é que a cada final de página ouvia-se o rolar das folhas, sinalizando a curiosidade pelo desenrolar da história. As expressões faciais dos alunos eram motivadoras, o que me deslumbrava.

O objetivo desse trabalho era observar se o primeiro contato na escola com informações acadêmicas em Libras motivariam mais os alunos surdos para as demais atividades a serem desenvolvidas em português. Portanto, a continuidade das atividades que envolviam a mesma temática, a “Pré-história”, foi desenvolvida em língua portuguesa. Fizemos coletivamente a análise das imagens do livro lido, para que os alunos pudessem perceber de forma visual os diversos elementos que influenciam nos processos históricos, como as vestimentas, seus artefatos e utensílios. Todos os alunos se manifestaram com suas considerações que foram elencadas numa produção de painel coletivo.

Em seguida, foi realizada a interpretação e análise do conteúdo histórico abordado num relatório elaborado em grupos de livre escolha dos alunos. Foi possível observar a interação entre os alunos surdos e ouvintes. Numa série, uma aluna ouvinte se manifestou a compor o grupo com os alunos surdos e, na outra, foram os alunos surdos que pediram para o colega ouvinte fazer parte do mesmo grupo.

Todos participaram, a atividade foi realizada com sucesso. Ilustraram parte do trecho da história que apreciaram, resultando num álbum digital que pode ser conferido no blog < <http://historiarhistorias.blogspot.com> > com postagem intitulada “No tempo das Cavernas”.

Com isso, tendo em vista o caráter espaço-visual da língua de sinais e o maior desenvolvimento das habilidades relacionadas à memória e raciocínios visuais, as atividades que envolveram imagens e objetos de significado histórico foram as que apresentaram melhores resultados e despertaram maior interesse e participação da turma. A interação entre os alunos foi positiva.

Assim o resultado do presente relato de experiência confirma-se pelo desempenho dos alunos nas atividades do trimestre — o que já desencadeou outros projetos. Mas aí já é outra “história” a ser contada a quem quiser que conte outra.

**Palavras-chave:** Educação, Surdez, Inclusão.



# Pedagogia Hospitalar e a afetividade: um relato de experiência no Hospital Universitário – Unidade Materno Infantil em São Luís/MA

Autor: Rosinete Lima Setubal  
e-mail: rosinetesetubal@hotmail.com

Co-autor(es): Karine de Jesus Ferreira Macedo

## EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

### 1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem como objetivo principal possibilitar que a formação dos seus estudantes esteja compatível com as demandas presentes na realidade educacional, sobretudo, diante dos desafios da sala de aula.

Ao longo de todo o percurso, pode-se perceber o nosso empenho em atingir os objetivos estabelecidos para a realização em cada etapa do estágio, que foram: desenvolver práticas pedagógicas e experiências educativas fundamentadas em concepções teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos; proporcionar às crianças hospitalizadas o direito da educação e do acompanhamento do currículo escolar e valorizar espaços educativos não-formais para atuação do pedagogo através da extensão universitária, destacando o processo de humanização do professor em sua formação.

No primeiro tópico, abordamos reflexões sobre as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente. Essas reflexões utilizam o referencial teórico estudado em sala.

No segundo tópico, realizamos a caracterização do campo de estágio e do trabalho pedagógico desenvolvido, o que inclui sua identificação, histórico e informações sobre a estrutura física e material.

E no terceiro e último tópico, caracterizamos a ação pedagógica desenvolvida, juntamente com as abordagens e ações das professoras-estagiárias. Esse é o momento mais rico do relato, pois consta a discussão reflexiva sobre o momento da observação e a intervenção didática.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca do trabalho à luz das discussões atuais sobre este campo de atuação para o (a) pedagogo (a), que é a Pedagogia Hospitalar.

### 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: contribuições para a prática docente

Durante todo o nosso estágio supervisionado - e isso inclui as primeiras discussões em sala de aula, em nossa instituição de ensino (UFMA) até a nossa prática de fato concretizada em nosso campo de estágio no Hospital Universitário - Unidade Materno Infantil, refletimos o quanto é imprescindível o estágio na formação docente, constituindo-se assim, como referido por Gomes (2009) apud Pimenta (2004, p.99):

O período de estágio na formação de professores como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção de identidade profissional, podendo o estagiário ali questionar-se, problematizando, acerca do sentido da



profissão, do que significa ser professor na sociedade atual, das contradições, valores, concepções e saberes em circulação no espaço institucional das escolas. (grifo nosso)

### 3 PEDAGOGIA HOSPITALAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante nossa prática pedagógica, refletíamos sobre o fato de que o ambiente hospitalar é um cenário totalmente diferente ao da escola regular, e nos preocupava o fato de como dar suporte pedagógico a essas crianças em estado de convalescença, de forma que elas pudessem dar continuidade às suas atividades educacionais, mesmo afastados da escola.

#### 3.1 Breve histórico da Pedagogia Hospitalar

Segundo Cláudia R. Esteves, em seu artigo: “Pedagogia Hospitalar: um breve histórico”, a classe hospitalar tem seu início já no século XX, no ano de 1935. É nesse ano que Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris. A partir de então, outros países foram aderindo, tais como: Alemanha, França, na Europa e nos Estados Unidos. Essas escolas tinham como objetivo suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas.

O surgimento dessas escolas em hospitais, segundo a mesma autora (ibid.,s.p) supõe-se como marco decisório a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande quantitativo de crianças e adolescentes mutilados, que ficaram impossibilitados de frequentar a escola.

#### 3.2 Bases legais

No Brasil, há documentos que reconhecem a importância do acompanhamento do currículo escolar da criança e adolescente durante sua permanência no hospital, tais como a Constituição Federal do Brasil, a LDB, o ECA.

#### 3.3 Caracterização do trabalho pedagógico desenvolvido no Hospital Materno Infantil

Após destacarmos as bases legais que subsidiam a modalidade da educação hospitalar, ressaltamos que o atendimento pedagógico a crianças e adolescentes em hospitais é uma das formas de assegurar o direito à educação básica a fim de que seu processo de aprendizagem não seja interrompido, mesmo com a sua saúde comprometida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanização no espaço hospitalar também possibilitou a entrada do pedagogo no ambiente permitido apenas para o corpo médico. Dessa forma, a Pedagogia Hospital situa-se nessa inter-relação entre os profissionais da área médica e a educação, e possui o objetivo de dar continuidade a aprendizagem da criança hospitalizada.

O estágio supervisionado no Hospital Materno Infantil possibilitou o contato com essa área da Pedagogia que está em ascensão e se desenvolve em ambiente não-escolar, além de ter contribuído significativamente para a nossa formação profissional.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar. Estágio Supervisionado. Afetividade.



# EIXO 5 AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação. Classe Hospitalar e atendimento Pedagógico Domiciliar: — estratégias e Orientações. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002 .

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — 9.394/96. Brasília, 1996.

ESTEVES, Claudia R. Pedagogia Hospitalar: breve histórico. Disponível em: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:\\_ITiMZGxWSwJ:www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacaoosauade/classes-hospitalares/WEBARTIGOS](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:_ITiMZGxWSwJ:www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacaoosauade/classes-hospitalares/WEBARTIGOS). Acesso em 05 jul. 2011.

GOMES, Marneide de Oliveira. Formação contínua, estatuto e estágio na formação de educadores. In: \_\_\_\_\_. Formação de professores em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

HUUFMA. Núcleo de Humanização do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Estudar: uma ação saudável. Disponível em: [http://www.hu.ufma.br/site/estaticas/mostra\\_estat.php?id=7](http://www.hu.ufma.br/site/estaticas/mostra_estat.php?id=7). Acesso em: 08 jul. 2011.

LUCON, Cristina Bresaglia. Pedagogia Hospitalar: Pedagogia da vida e de respeito à cidadania de adolescentes hospitalizados com doença crônica. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br>. Acesso em 07 jul. 2011.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela Estágio supervisionado na educação não formal. Curitiba: Editora Fael, 2010.

PIMENTA, S.G. (org.). O estágio e a docência. São Paulo: Cortez, 2004.



# A Roda Sensorial – uma experiência de leitura corporal na Educação Infantil

Autor: Sueli Helena de Camargo Palmen  
e-mail: supalmen@yahoo.com.br

Este trabalho apresenta vivências ligadas a Educação Alimentar realizadas com crianças pequenininhas, ou seja, de um Agrupamento I de um CEMEI de Campinas. No caso do Agrupamento I, as diferentes linguagens são vivenciadas cotidianamente, exigindo do profissional muita atenção, dedicação e afetividade na interação com as crianças, entendendo-as como inteiras, preponderando a linguagem corporal, os choros e balbucios como meios de comunicação do qual lançam mão para se relacionarem com as outras crianças e com os adultos. A experiência aqui apresentada refere-se a um momento chamado “Roda Sensorial” que é organizada semanalmente e envolve o trabalho com os alimentos. Iniciamos as vivências sensoriais explorando num primeiro momento frutas diversificadas e introduzimos ao longo do tempo legumes e verduras. O tema Educação Alimentar foi o desencadeador desse momento, que tem por objetivo incentivar a alimentação saudável e o contato com diferentes alimentos. Entretanto esse objetivo se amplia no decorrer da Roda Sensorial ao permitir que as crianças realizem diferentes leituras corporais a partir dos contextos sensoriais planejados. Os alimentos são manipulados em sua forma in natura e explorados em termos de textura, cheiro, aspecto visual, forma e sabor, permitindo que as crianças revelem seus conhecimentos e construções hipotéticas acerca de como são os alimentos em seu interior. A atenção das crianças, seu envolvimento e suas demonstrações de curiosidade são norteadores do planejamento e nos indicam quando há necessidade de sua revisão. A participação das crianças no momento da “Roda sensorial” é o termômetro que nos dá indícios de quais são seus conhecimentos diante do contexto apresentado e suas percepções diante dos novos sabores, cheiros, formas e texturas. Cada momento planejado busca promover diferentes leituras corporais evidenciando um dos sentidos, conforme o contexto educativo em foco. O acompanhamento das ações, planos e reações das crianças (seu processo de crescimento na creche: conquistas, medos, desafios a serem trabalhados) são realizados por meio de registros, contando com o apoio da fotografia, que por sua vez nos permite captar e refletir sobre as expressões das crianças e sua participação no processo vivenciado, provocando a reflexão sobre a ação teórico-prática e dando-nos elementos para uma análise dialógica do planejamento educacional na Educação Infantil. Trabalhar na educação infantil significa trabalhar com a educação e cuidado das crianças de forma indissociável e sem dar aula, como nos indica Danilo Russo (Cotidiano das creches). No entanto, cabe destacar que não dar aulas não significa não planejar os contextos educativos.

**Palavras-chave:** educação infantil, roda sensorial, registro.



# O trabalho com Mascotes

Autor: Wania Cristina Tedeschi Rampazzo  
e-mail: wania.rampazzo@gmail.com

O eixo temático escolhido para este trabalho será sobre “Afetividade, cognição e desenvolvimento”, pois o tema que será apresentado para este evento se refere ao trabalho com mascotes na Educação Infantil.

A escolha da mascote da turma no início do ano surge através de várias conversas com as crianças. O educador que está conduzindo e interagindo com estas crianças deverá ser capaz de perceber o interesse delas e algo que possua um significado para elas.

Outra opção seria ir delimitando o tema conforme as crianças forem falando sobre ele, para que a escolha não gere uma frustração por ambas as partes. Ao definir um tema, o leque de opções deverá ser menor, para que através dos combinados da sala possa haver um consenso na hora da escolha ou que haja uma votação entre as opções escolhidas.

A criança de 0 a 5 anos é muito curiosa, pois está em pleno desenvolvimento, como diz Kamii (1975, p.14) “Um dos fins da educação pré-escolar é o de estimular a curiosidade, de modo que a criança, experimente e busque novos conhecimentos em lugar de ficar aguardando que o mestre os ministre”.

A curiosidade gerada por esta mascote escolhida, norteará os projetos a serem desenvolvidos no planejamento da turma. O trabalho com mascotes possibilita o desenvolvimento da afetividade, pois cria-se um elo emocional forte o suficiente para impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Segundo Wallon, o desenvolvimento afetivo é o grande motivador de outras aprendizagens. A Afetividade está presente como força motivadora em todas as nossas ações. As aprendizagens em sala de aula fluem naturalmente quando o educador mostra através de suas ações, de seu olhar, de seu tom de voz que ele está presente e que se importa com o lado emocional dos alunos, ou seja, quando há o desejo de se sentir bem, de ambas as partes.

Na Educação Infantil, além da afetividade, o que permeia o trabalho pedagógico é o lúdico. Assim, o brincar é inerente as ações que desencadearão na aquisição de conhecimentos físico, cognitivo e social.

Analisando o trabalho com mascotes do ponto de vista do lúdico, temos uma ferramenta excelente para atingir os objetivos mencionados anteriormente sobre a aquisição de conhecimentos. A criança nesta faixa etária brinca de faz-de-conta o tempo todo, por isso a linguagem lúdica é utilizada na forma de se dirigir a elas.

O educador poderá usar a mascote para criar histórias, cantar músicas, dramatizar, desenhar, modelar, pintar, pesquisar em revista, jornais, internet, entre outras atividades.

A mascote da turma será construída pelo grupo ou adquirida com recursos da escola para que possa ir visitar as famílias das crianças, tornando-se um elo entre escola e família. Posteriormente serão feitos registros destas visitas por fotos, relatos escritos, orais e desenhos feitos por eles.

A leitura dos registros escritos, dos relatos dos pais e das próprias crianças serão realizados durante a roda da conversa, que é um momento importante de participação e socialização das atividades desenvolvidas e as que serão planejadas pela turma.

**Palavras-chave:** Mascotes – Educação Infantil – Afetividade e Cognição



# EIXO 6

## ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

ações pedagógicas que potencializam a responsividade ética e política no fazer educativo, desvelando possibilidades de diálogos outros.



# Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre – família e criança na contramão do apelo mercadológico

Autor: Ana Carolina P. M. dos Santos  
e-mail: anacarol\_pedagogia@yahoo.com.br

## EIXO 6 ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

A publicidade tem se comunicado diretamente com as crianças, principalmente através da televisão. Os pequenos passam, em média cinco horas por dia em frente às telas.

Porém, o problema não é assistir à televisão, a questão é que não há uma interferência assertiva por parte do adulto em relação às mensagens publicitárias direcionadas às crianças, deixando-as vulneráveis ao que as propagandas apresentam. Pesquisas apontam que crianças até, aproximadamente, 5 ou 6 anos ainda não conseguem discernir entre uma propaganda e um programa de TV. Segundo uma pesquisa, 57% das crianças brasileiras possuem TV no quarto, fazendo com que a interação entre os membros da família e a possível intervenção dos responsáveis durante os comerciais diminua ou, às vezes, nem ocorra.

Além disso, como a família vai agir contra uma indústria que gasta, anualmente, US\$ 15 bilhões em propagandas? (LINN, 2006). Com esse orçamento astronômico, a publicidade está vendendo valores, ideais, estão reforçando estereótipos. Diante desse contexto, o conflito em casa é inevitável, pois os produtos oferecem super-poderes, identidade e, com solicitações intensas por parte das crianças os pais não dão conta de dizer “não”.

Observamos, também, que as crianças hoje em dia, pouco brincam na rua e, quando estão em casa, brincam com jogos eletrônicos ou com brinquedos que não estimulam sua criatividade e que funcionam sozinhos.

Tendo isso em vista, surgem algumas indagações: qual é a função da escola frente a esse cenário? É possível trabalhar junto às famílias para remar contra essa maré de apelo mercadológico?

De acordo com Kishimoto (s/d),

cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança.

Foi pensando nessas questões que surgiu o projeto “Brincadeiras de antigamente, diversão para sempre!”. Um projeto desenvolvido em uma turma de 30 crianças com idades entre 3 e 6 anos, de uma creche da prefeitura de Campinas.

### OBJETIVOS

O objetivo principal foi resgatar algumas brincadeiras antigas das famílias, bem como, aproximar ainda mais crianças e familiares e, apresentar opções de diversão com brincadeiras alternativas, tirando o foco da televisão e do consumo.

### DESENVOLVIMENTO

O trabalho teve quatro etapas, sendo elas: a sensibilização a respeito do tema com as crianças e o levantamento de brincadeiras conhecidas pelas famílias; a apresentação resumida de um documentário sobre consumo e crianças; o levantamento das ideias dos pais a partir do documentário e; a confecção de um brinquedo com sucata com a participação das famílias e das crianças.



As famílias enviaram, através de um questionário, suas brincadeiras de infância e a cada dia brincávamos em sala com as crianças. Em paralelo, li para as crianças a história “O homem que amava caixas” o que permitiu refletir sobre o consumismo infantil.

E assim, um dos momentos desse trabalho foi desenvolvido com as famílias e as crianças em uma Reunião de famílias e educadores com a temática do consumo infantil. Inicialmente, as famílias assistiram à versão resumida do documentário “Criança, a alma do negócio” e tivemos um tempo para conversa e debate sobre suas opiniões e formas de agir com as crianças.

Depois do debate, li o livro citado às famílias. Havia solicitado que levassem caixas de papelão para uma oficina e essa foi a proposta após a leitura. Os familiares sentaram-se com suas crianças e inventaram um brinquedo, um objeto ou um desenho, a ideia era que pudessem passar um tempo juntos, um colaborando com o outro, um momento de trocas.

O resultado foi surpreendente, os trabalhos ficaram lindos, as crianças e seus familiares saíram muito felizes.

### CONSIDERAÇÕES

“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruam sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 79).

O trabalho de conscientização sobre a possível influência da publicidade é árduo, muitas vezes solitário, mas é necessário, para que possamos romper com essa lógica consumista que esconde as fantasias de crianças e adultos.

Percebemos que as famílias não necessitam comprar um brinquedo caro, bonito ou da moda para seus filhos, com qualquer objeto podem dar asas à sua imaginação. E essa foi uma observação dos presentes. A oficina durou trinta minutos, mas a sensação que tive ao final foi que havia durado mais.

Os pais reconhecem que não tem tempo para estarem com seus filhos e que, por isso, deixam-nos assistindo à televisão, mas também apontam a insegurança como um fator para não deixar que seus filhos brinquem nas ruas. Percebi que acreditam que certos programas são sim educativos e não oferecem riscos às suas crianças.

Esses apontamentos revelam a necessidade da discussão desse tema na escola, pois os pais indicam a falta de informação. O desenvolvimento desse projeto foi apenas uma das iniciativas possíveis para a caminhada no sentido de uma infância livre de consumismo.

**Palavras-chave:** publicidade – brincadeiras – interação.

### Referencias

KISHIMOTO, Tizuko. A brincadeira e a cultura infantil. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=1>. Acesso em: 30mar2013.

LINN, Susan. Crianças consumidoras: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

WINNICOTT, D.W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# Sr Saresp: uma experiência com outra linguagem na formação de professores

Autor: Danielle Cristina Nogueira  
e-mail: elisa.ufscar@yahoo.com.br

Co-autor(es): Débora de Paula Sanches; Elisa Mariana Torres; Josiane Cristina de Oliveira;  
Laíne Horta Lima; Maria do Socorro Pereira Tejo Machado; Paulo Roberto de Camargo

## EIXO 6 ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

No segundo semestre de 2013, na disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas do curso de graduação de Pedagogia da UFSCar, onde somos alunas, vivenciamos uma experiência que merece ser dada a ver. Tal disciplina tem como pretensão reunir reflexões acerca da teoria e da prática educativa de maneira interdisciplinar buscando a articulação entre diferentes disciplinas do componente curricular. Fomos desafiadas a realizar um trabalho de pesquisa de campo, em grupo, sobre os discursos, usos e abusos das práticas avaliativas na vida de sujeitos escolarizados. Neste trabalho nos interessava vincular estes discursos a uma política de avaliação em larga escala. Optamos pelo SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo).

A escolha pelo SARESP se deu pelo interesse do grupo em entender a dinâmica da aplicação desta prova na escola. Outro ponto relevante é o fato de que a partir dos resultados do SARESP é que são delimitados os investimentos e realizado o direcionamento das políticas públicas no estado de São Paulo e diante disso nos interessava saber como esse processo se dá frente aos alunos e aos professores do Ensino Fundamental. Para o trabalho realizado estudamos na disciplina de Didática os fundamentos do trabalho com avaliação educacional e na disciplina de Política Educacional as políticas de avaliação em larga escala, que nos levaram a construir algumas considerações sobre o SARESP.

Os objetivos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao implantar o Saresp, conforme nos fala Sousa e Arcas (2010, p.184) tem dupla orientação: servir de base para elaboração de políticas públicas educacionais e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento da escola, se tornando desta forma um meio de melhorar a qualidade da educação. No entanto, o que vemos é que as notas do Saresp se transformaram numa ferramenta de “ranquiamento” das escolas. Além disso, em 2000 foi instituído o Bônus aos profissionais e o critério de sua distribuição é o desempenho da escola no Saresp. Este cenário nos permite questionar se elaborar políticas públicas educacionais levando em consideração apenas um índice quantitativo, que acaba promovendo o “ranqueamento” das escolas, demonstra realmente um resultado que corresponda a realidade da escola e do aluno.

Essa forma de avaliar instituída pelo Estado acaba por se tornar meio de promover a competitividade entre os professores e as escolas. O objetivo inicial dessa proposta de avaliação entra no esquecimento, já que o importante é alcançar uma nota alta em detrimento da imagem da escola em meio a sociedade e o valor do bônus destinado a comunidade escolar. O desempenho dos alunos é visto apenas em uma prova com o objetivo de quantificar uma nota e não em leva conta outros fatores como o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos em outras áreas, já para as provas do Saresp contemplam áreas específicas do conhecimento como Português e Matemática.

Em busca de melhores desempenhos dos alunos nas avaliações, a escola e os professores promovem treinos e premiações para incentivar a participação e alcance de melhores resultados. Essas ações de “treino” acabam por transformar o currículo da escola, promovendo estratégias de ensino com ênfase no conteúdo solicitado nas provas avaliativas de larga escala. Além disso, as premiações oferecidas aos alunos servem para promover a exclusão e a meritocracia, já que somente os melhores — os que



alcançaram as maiores notas — é que são contemplados com os prêmios oferecidos.

O trabalho de campo, de entrevista com alunos e professores, veio corroborar algumas das críticas estudadas, ao mesmo tempo que promoveu um olhar para os sentidos produzidos pelos sujeitos para esta avaliação. Como resultado construímos uma telenovela em que estes sentidos foram reconstituídos. Com base em conhecimentos adquiridos ao longo do curso sobre técnicas de produção de imagens em multimídia, construímos o produto final.

A escolha pelo uso de outras linguagens para a realização das produções finais foi uma decisão coletiva entre professores das disciplinas e alunos. Nós fizemos a escolha e foi um desafio transformar a linguagem do conhecimento acadêmico na linguagem teatral, uma vez que os estudantes tiveram que construir o roteiro, encená-lo e gravá-lo para a posterior edição.

Este trabalho provocou em nós a percepção de que o conhecimento pode ter uma compreensão menos reducionista quando desafiados a produzi-lo em outras linguagens. Além disto, diante do exposto sobre as políticas de avaliação, especialmente do SARESP, vemos que é necessário que toda a comunidade escolar tenha um olhar de questionamento frente a sua proposta com seus objetivos iniciais e o resultado que temos apurado nas escolas, o que foi promovido em nós, neste trabalho realizado.

**Palavras-chave:** Avaliação. Formação de Professores. Saresp.



# Gestão escolar e conselho de escola que relação é esta? Uma análise das experiências de participação da comunidade na escola a partir dos conselhos de escola na região de Sorocaba – SP

Autor: Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira  
e-mail: dulceferreira@ufscar.br

Co-autor(es): Diana S Liberatti  
e-mail: dliberatti@gmail.com

Em tempos de globalização da exclusão, a participação política ganhou novas configurações. Na escola este fenômeno se repete. Os conselhos de escola deliberativos que, na década de 80, representaram a possibilidade de uma efetiva democratização das escolas públicas, de aproximação escola e comunidade, parecem ter sofrido as consequências das políticas neoliberais dos anos 90, e temos a impressão de que eles desapareceram de cena.

No entanto, o que podemos perceber, hoje, em pleno séc. XXI, é que uma nova forma de participação está em gestação. Mais do que nunca, as escolas carecem de atenção e cuidado da comunidade, pois os desafios que ela enfrenta são enormes. As consequências nefastas da forma como a política neoliberal penetrou nas escolas, nas últimas décadas, são visíveis. O dismantelamento dos serviços públicos, que ocorreram de forma intensa nos anos 90, aparece de diversas formas, na vida das escolas: na aparência física, na dinâmica centralizadora de organização, na falta de espaços de participação, nas dificuldades pedagógicas da escola, no aumento da violência, no sentimento de impotência de muitos educadores...

Diversos estudos já realizados afirmam que não existe possibilidade de democratizarmos a escola, nem tampouco de melhorarmos a sua qualidade político-pedagógica, sem a efetiva participação da comunidade.

O trabalho que aqui apresentamos toma como problema de pesquisa a relação entre escola e comunidade a partir da atuação da gestão escolar junto aos conselhos de escola. Ele é parte do projeto de pesquisa “Gestão escolar e Conselho de escola que relação é esta? Uma análise das experiências de participação da comunidade na escola a partir dos conselhos de escola na região de Sorocaba – SP”, que vem se realizando com o apoio MCTI/CNPq/MEC/CAPEs, e está vinculado ao GECOMS (Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais- UFSCar – campus Sorocaba)

O objetivo da investigação é mapear experiências de efetiva participação da comunidade escolar no conselho deliberativo; analisar como esta relação se constitui e identificar de que forma esta participação pode funcionar como dispositivo mobilizador e transformador da comunidade local/escolar. A hipótese que levantamos é que, mesmo diante das consequências das políticas neoliberais, existem experiências de colaboração escola/ comunidade, que atuam de modo contra-hegemônico na criação de novas formas de cooperação. A pesquisa apoia-se na metodologia da pesquisa participante, e pretende revelar experiências de participação a fim de torná-las credíveis a toda a comunidade.

Sabemos que a educação em nosso país sempre foi privilégio da elite econômica e que a ideia de gestão democrática participativa da escola pública é bem recente. Foi com a Constituição Federal de 1988, nas lutas que a antecederam e nos



debates que a sucederam, que o tema da gestão democrática ganhou visibilidade e força no cenário nacional.

Em meados dos anos 80, nosso país vivenciou um processo de democratização, após quase vinte anos de ditadura militar. E, é neste cenário de mobilização popular que o debate em torno da democratização das escolas ganhou força. O desejo de participação se fez presente na sociedade.

Convendo espaços para atuação política, o movimento pela Constituinte cresceu e ganhou força. Posteriormente, os debates em torno da nova lei em gestação foram criando brechas para novas conquistas, e, em seu texto final, a Constituição Federal de 1988 trouxe no Artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da Educação Nacional.

Embora tivéssemos vivido um período muito fértil de democratização do país, o ano de 89, com o Governo Collor inicia a instalação da política neoliberal, e, com ela, o início de um processo de desmobilização popular, de sucateamento dos serviços públicos, privatização da economia e outras medidas de desresponsabilização do Estado frente a direitos sociais.

Com o neoliberalismo mudaram-se as formas de controle e de poder sobre a vida, uma vez que esse regime “se propõe como a alternativa possível, válida para toda sociedade. Articula-se, estreitamente, com a ideia de que a história já terminou e que o que temos a fazer é a repetição da consolidação do esquema “democrático” liberal atual” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 81). Mesmo sob esta nova forma de controle, o sufocamento das forças inventivas e de resistência nunca é total, e, em meio à resistência, notamos que o princípio da democratização orientará novas mobilizações no campo da educação e conquistas na Legislação.

Um exemplo que podemos citar foi o debate que se travou em torno da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96), o qual reafirmou novamente a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação. Ainda nesta lei, a aproximação e o diálogo, família, escola e comunidade é apresentada como uma incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Neste contexto a participação popular nos conselhos de escola deliberativos poderia ser um território da gestação de novas formas de colaboração, representando um caminho para o exercício da democracia, pois “[...] os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente” (FREIRE, 1995, p. 75).

Podemos afirmar que desde 1988, quando foi promulgada a Constituição, até o PNE (2011-2020), que ainda encontra-se em tramitação, o princípio da gestão democrática e da participação da comunidade na escola, são temas recorrentes nos debates e na legislação da Educação Brasileira.

No entanto, ainda hoje, mesmo com todo aparato legal que valoriza e estimula a democratização da escola pública e a participação da comunidade, observamos que estes princípios ainda precisam ser internalizados em muitas escolas. A pesquisa que aqui apresentamos tem como objetivo identificar e revelar experiências de participação da comunidade na escola a partir da atuação do conselho de escola, torná-las credíveis.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, Conselho de Escola, Participação comunitária.



# A valorização de espaços de diálogo e escuta nas relações educativas: Reflexões a partir da Escola Básica

Autor: Elisabete Cardieri  
e-mail: ecardieri@ibb.unesp.br

Co-autor(es): Maria Nazaré M. Sansão; Hélio Rodolfo

**Introdução:** O diálogo tem importante papel no estabelecimento das relações interpessoais tanto na convivência social quanto no ambiente escolar, como enfatizou Freire (1987 e 2003) e também Morin (2000). Percebe-se, na sociedade atual, que a expansão dos conflitos contribui com a elevada incidência de ações violentas, e se manifestam em situações de desentendimento, desrespeito, agressões verbais e físicas, frequentes no cotidiano escolar. Certamente, um dos desafios das equipes de gestão consiste em buscar estratégias para acompanhar e orientar situações nas quais o impasse se manifesta de forma exacerbada, tanto entre estudantes, entre docentes e estudantes e vice-versa. Em algumas escolas, esse trabalho fundamenta-se na hipótese de que os espaços de diálogo entre os membros da comunidade escolar (entre docentes e estudantes; entre os estudantes; dos docentes entre si e a equipe gestora) podem contribuir para a construção de novos modos de conviver, não obstante o reconhecimento de que é uma tarefa que implica um processo lento de ação e transformação.

**Objetivos:** Este trabalho objetiva refletir sobre a integração de ações entre a escola pública e a Universidade, através de um projeto de extensão. As atividades são realizadas na Escola Estadual Prof. Francisco Guedelha, localizada no município de Botucatu, a partir de um projeto de extensão universitária (UNESP/Instituto de Biociências de Botucatu) que tem como objetivo promover reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta no cotidiano escolar, e desenvolver práticas que favoreçam o reconhecimento de si e do outro a partir dos momentos e vivências dialógicas. O Projeto fundamenta-se na percepção de que as práticas educativas escolares apresentam inúmeros aspectos que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos que ali convivem. Alguns são evidentes, como o acesso e a partilha do conhecimento, a ampliação da compreensão sobre a realidade, a própria convivência cotidiana, entre outros. No entanto, há outras dimensões fundantes que nem sempre são evidenciadas, dentre elas destacamos: a dimensão de singularidade que caracteriza cada um, e a importância das relações sociais para a percepção de si e dos outros em suas diferenças e semelhanças. Cada um de nós, desde o nascimento, traz características e vivências que se diferem de todos os demais com quem convivemos. Apesar das semelhanças próprias à espécie humana, cada sujeito é diferente desde sua constituição biológica e, a partir de seu organismo, estabelecerá suas relações com os outros e construirá sua história (MATURANA e VARELA, 1995). Nesse processo, a convivência social (e a partilha de significados) exerce um papel fundamental, pois possibilita que, nas relações com os outros, cada um aprenda a ser si mesmo. Essas dimensões, no entanto, nem sempre são valorizadas no cotidiano escolar, como espaços nos quais cada um possa partilhar suas percepções e concepções e reconhecer semelhanças e diferenças diante do que os colegas e professores também partilham. Nesse sentido, as vivências de diálogo constituem-se como práticas fundamentais, pois implicam o exercício de expor-se, acolher o que os outros apresentam, e também refletir, discutir, construir consensos, mesmo que provisórios. Freire (2003) enfatizava o diálogo como condição para um processo educativo libertador, no qual o sujeito pronuncia sua palavra e se abre para a escuta da palavra do outro.

**Metodologia:** As ações vinculam-se a perspectiva de pesquisa-ação, pois cada etapa do trabalho é discutida e partilhada, sobretudo a partir de um diálogo proveitoso com a equipe gestora. Várias atividades foram desenvolvidas, com os docentes e estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, sendo que ações realizadas com os estudantes são também objeto de discussão e



reflexão com os docentes, em especial, nas reuniões regulares de ATPC. Dentre as ações podemos citar a realização de uma enquete coletiva, realizada em todas as turmas, que resultou na confecção de painéis, nos quais cada estudante teve a oportunidade de apresentar suas concepções sobre vivências relacionadas a amizade, relações interpessoais, palavras preciosas, sonhos, entre outras. Durante a realização foi positivo perceber o interesse mútuo de conhecer as respostas uns dos outros. Esses espaços de partilha podem contribuir para o reconhecimento de si e do outro, bem como ampliar a percepção sobre a importância do respeito às diferenças que nos caracterizam. Outras ações vincularam-se ao desenvolvimento de atividades que estimularam a percepção de si (sonhos, valores, concepções), a utilização das palavras no cotidiano e os efeitos na convivência com os outros.

**Resultado e discussão:** Os resultados até aqui apresentados possibilitam reconhecer o caráter fundamental das vivências de diálogo como espaço de partilha de si, acolhimento das percepções distintas que os outros apresentam e abertura para a construção de consensos. Reconhecemos também que as práticas escolares nem sempre estimulam e valorizam essa modalidade de aprendizagem, no entanto, são aspectos que podem contribuir para o processo de formação da identidade, bem como favorecer a convivência em grupo valorizando a diversidade.

**Conclusões:** O desenvolvimento do Projeto tem sido espaço de reflexão e aprendizagem coletivas, tanto ao possibilitar a ampliação da percepção de aspectos fundantes da experiência humana, tais como: o reconhecimento da dimensão singular que caracteriza cada um, a riqueza que o encontro com os outros possibilita ao trazer concepções diversas, e também a exigência de lidar com a diferença que o outro apresenta e traz a partir de sua história de vida. A discussão de tais questões fundamentais contribuiu para o processo de formação inicial (dos bolsistas) e continuada (dos educadores) das pessoas que participam do projeto, bem como para ampliar os espaços de vivência dialógica, reconhecimento e valorização da diversidade que o espaço escolar possibilita.

#### **Referencias**

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, T.C.; CZERESNIA, D. *Biologia, subjetividade e alteridade*. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. v.15, n.36, p.53-63, jan./mar. 2011.
- ZANELLA, A.V. *Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. *Psicologia & Sociedade*. 17 (2): 99-104; mai/ago.2005.



# Construção do Projeto Político Pedagógico: formação, diálogo e conflitos

Autor: Juliana Cristina Chavs Buldrin Baiocchi  
e-mail: jbuldrin@gmail.com

O diálogo a ser compartilhado trata-se da exposição de parte da pesquisa de mestrado defendida em 2012 na Faculdade de Educação da UNICAMP que tem por título: “Formação do coordenador pedagógico para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Hortolândia: desdobramentos de uma história”.

A partir de 2005, por iniciativa de Coordenadores-Formadores, professores e Secretário de Educação, inspirados, principalmente, na lógica emancipadora de Paulo Freire, foi iniciado um processo de formação de coordenadores pedagógicos para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais de Hortolândia-SP. A dissertação que resultou da pesquisa sobre os desdobramentos desse processo teve por objetivos favorecer a reflexão sobre a atuação dos órgãos colegiados, e de suas contribuições necessárias para o exercício da cidadania democrática, no âmbito das políticas (micro e macro); e o de analisar os limites e possibilidades do processo de formação de Coordenadores Pedagógicos no PPP.

Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa foram construídos a partir de fontes documentais, produzidas por educadores: livro ata de reuniões de formação com coordenadores pedagógicos, PPPs, Planos e cronogramas de estudos realizados, textos escritos e livros produzidos, bem como pela história oral, através de entrevistas realizadas junto a quatro coordenadoras pedagógicas de escolas de Ensino Fundamental. Fontes que mantiveram o diálogo com estudiosos diversos tais como: Viñao Frago (2003); Ilma Veiga, (1995); M.Chauí,(1989) P.Freire, (1987, 2000); L. Lima (1984); A. Portelli (2000); Placco (2006, 2011). A cultura escolar, produzida ao longo do processo de formação das coordenadoras pedagógicas, foi compartilhada por seus atores e representantes, em defesa da gestão colegiada, responsável pela produção do PPP mais democrático nas escolas públicas. Atuaram em meio a armadilhas conceituais dos conflitos de interesses e de valores (nem sempre reconhecidas como tais), e com inúmeras dificuldades políticas, burocráticas, legais que também têm culturas próprias. Culturas políticas produzidas e gerenciadas por reformadores, supervisores, gestores, em interação com teorias produzidas em educação, que por sua vez influenciaram reformas educativas e condicionaram a cultura escolar.

Os coordenadores pedagógicos participaram de formação no Centro de Formação dos Profissionais em Educação – “Paulo Freire” (órgão responsável pela formação continuada no município), e esta influenciou algumas das ações desprendidas pelos mesmos para a construção do PPP na escola. Um roteiro para entrevista serviu como suporte para que pudesse direcionar as perguntas a partir de categorias orientadas pelo objeto de pesquisa a fim de destacar a percepção das coordenadoras entrevistadas sobre a função, conflitos e democracia, atuação diante dos órgãos colegiados, formação inicial e continuada, cultura escolar, escrita e divulgação de conhecimentos na construção do PPP e puderam também relatar sobre seus sonhos, utopias e esperanças.

Para a realização da pesquisa foi considerada a importância da História Oral como um recurso teórico-metodológico que possibilita a proximidade com as fontes numa perspectiva das entrevistas orais (PORTELLI, 2000). Considerei a palavra das quatro coordenadoras, como parte importante dessa história, a fim de apontar uma percepção do passado, contribuindo também, para que se sentissem parte do contexto em que vivem. As quatro entrevistas foram realizadas nas escolas das respectivas coordenadoras, por meio de agendamento prévio conforme a disponibilidade delas. Foram também, audiogravadas e transcritas. As coordenadoras



foram escolhidas a partir do critério do tempo (2005 a 2010) de atuação de cada uma na coordenação pedagógica da mesma escola a partir do início do processo de formação e construção do PPP proposto pela Secretaria de Educação.

Este estudo contribuiu para a apresentação de percepções sobre os aspectos formativos relacionados aos encaminhamentos do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Hortolândia, que suscitou importante reflexão sobre o desafio das relações (que se querem) democráticas, o diálogo, o conflito, e também, sobre os sonhos, utopias e esperanças das coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico, Gestão democrática, Formação do Coordenador Pedagógico



# A política de avaliação institucional participativa: os âmbitos da avaliação, as estratégias de formação e o protagonismo dos atores

Autor: Juliana Maria Arruda Vieira

e-mail: juliana-arruda@ig.com.br

Co-autor(es): Jordana Souza Silva

## EIXO 6 ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) instituiu uma política pública de avaliação da Educação Básica Municipal em 2008, a Avaliação Institucional participativa (AIP). O projeto de avaliação objetiva promover a qualidade da escola pública, nas escolas do ensino fundamental da rede municipal, por meio de ações de regulação orientadas por um pacto de qualidade negociado, com os diferentes atores institucionais. Esta experiência pode ser considerada inovadora no sentido de pensar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade escolar, visando produzir melhorias. A Resolução SME nº 05/2008 estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna em cada uma das Unidades Municipais de Ensino Fundamental. O Regimento Escolar (portaria SME nº 114/2010) estabelece a Avaliação Institucional como instrumento de planejamento (Título VIII, art. 177) e institui a Comissão Própria de Avaliação (CPA), como um colegiado responsável pela articulação da avaliação da instituição escolar (subseção IV). As CPAs são constituídas por representantes dos segmentos: alunos, famílias, docentes, funcionários e gestores. O modelo, ora em fase de implementação na rede, é composto pelos processos de: avaliação interna ou autoavaliação da escola, avaliação externa e sistema de avaliação de desempenho dos alunos. A autoavaliação da escola é coordenada pela CPA e o acompanhamento externo é efetuado pelas equipes educativas dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). Cada escola elabora, no seu Projeto Pedagógico, um Plano de Ação elencando as prioridades, as ações a serem desenvolvidas e os atores responsáveis pelo seu monitoramento, os quais assumem um compromisso coletivo para atingir a qualidade desejada. Frente a este contexto, a SME abriu espaços de comunicação, de diálogo e de reflexão coletiva através da adoção de estratégias vislumbrando oportunizar/potencializar a expressão/participação dos membros das CPAs, são estas: As Reuniões de negociação, que se constituem em espaço no qual as CPAs negociam as demandas diretamente com a SME, firmando um compromisso que une a SME e escolas na busca pelas condições que favorecem a aprendizagem dos estudantes. E os Encontros Gerais das Comissões Próprias de Avaliação, espaço de avaliação da política, de formação de todos os atores partícipes do processo e de práxis concreta num movimento cíclico de ação, reflexão e ação. As demandas explicitadas nos Planos de Avaliação e as práticas adotadas pelas CPAs com relação à luta conjunta pela qualidade da escola pública, é sem dúvida um processo que possibilita o desenvolvimento da dimensão integradora e emancipatória da política de avaliação. Nesta perspectiva esta política visa consolidar uma nova cultura de avaliação, englobando os múltiplos olhares, diferentes vozes, a partir da criação de estratégias de mobilização, objetivando qualificar e potencializar a participação dos diferentes atores das escolas. Trata-se de aprender ao fazer no e com os diferentes sujeitos, pois as manifestações, as colocações, as proposições e enfim, a corresponsabilização assumida pelo coletivo em busca da qualidade da escola pública, faz a diferença. Considerando este cenário, os desafios, os limites e as possibilidades desta proposta formativa e inovadora de avaliação, apresentaremos neste texto algumas experiências e vivências das CPAs explicitadas nos Encontros Gerais das CPAs nos anos de 2008, 2009 e 2010, e nas Reuniões de Negociação nos anos de 2010 e 2011.

**Palavras-chave:** Política, Participação, Qualidade Negociada.



# PROMASE: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo

Autor: Luana Ferrarotto  
e-mail: luanaferrarotto@yahoo.com.br

O intuito desta pesquisa foi acompanhar o PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), implementado em Amparo/SP em 2006. Enfaticamente, nossos objetivos foram: verificar as ações executadas, pela Secretaria de Educação (SME), e seus impactos gerados no cotidiano das Unidades Escolares. Para tanto, além do contato com a SME, nos aproximamos de quatro escolas onde acompanhamos as aulas ministradas por duas professoras de cada instituição e gravamos entrevistas com as gestoras e as referidas docentes.

De acordo com a Secretaria de Educação, após os primeiros resultados, houve um investimento em: qualificação do professor; reformulação curricular, com a instituição do Plano Referência; reuniões de integração entre educação infantil e ensino fundamental; análise do desenvolvimento infantil nas pré-escolas; reforma das escolas; GT Inclusão para dar formação aos profissionais que trabalhavam com crianças deficientes e Grupo de Apoio, no qual crianças com defasagem de aprendizagem recebiam aulas em período contrário.

Das ações acima, o Plano Referência esteve presente nas falas das professoras. Segundo as docentes, com ele houve maior uniformização curricular. Devemos, entretanto, estar atentos à questão do currículo, uma vez que três professoras afirmaram planejar suas aulas conforme as exigências do PROMASE. Os cursos e o material de orientação, mencionados pela SME, foram reconhecidos por três docentes. Apesar de não aparecer, nas entrevistas, a questão da reforma das escolas, percebemos que elas foram executadas. Também notamos que o Grupo de Apoio existia nas quatro escolas.

Verificamos, ainda, que além de planejarem suas aulas a partir do Plano Referência, atividades de múltipla-escolha eram utilizadas com frequência. Os exercícios do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e da Prova Brasil eram copiados para serem aplicados. Assim, o PROMASE influenciou o cotidiano das escolas, ocasionando, inclusive, um tensionamento entre discurso e prática. Enquanto nos documentos oficiais, a proposta de trabalho aparecia pautada em metodologias desafiadoras e de construção do conhecimento, de outro lado, vimos atividades testes e poucos momentos dedicados a práticas desafiadoras.

Em decorrência do PROMASE, a gestão de duas das quatro escolas, implementou uma avaliação interna. Em uma delas, a avaliação acontecia, no final do ano, nos moldes SARESP e, segundo as professoras, apresenta como função treinar os alunos. Na outra, a gestão elaborou um projeto com objetivo de acompanhar o desempenho dos estudantes e, assim, contribuir com o Conselho de Classe.

A presença de comparações, entre turmas, foi algo destacado pelas docentes. Mesmo sem a existência de um ranking, as professoras relataram que, internamente, havia comparações. Também nos chamou atenção, a concepção que as professoras possuíam do PROMASE. Para nós, ao fazerem parte da rede, tais docentes saberiam quais eram os propósitos do Programa. Entretanto, enquanto algumas professoras afirmaram não conhecer os objetivos do PROMASE, outras vincularam o Programa à intenção da Secretaria de Educação de verificar como as professoras realizavam seu trabalho. Em entrevista, a Secretária de Educação afirmou que houve encontros destinados ao corpo docente sobre o tema. Mesmo assim, as professoras demonstraram não conhecer, completamente, a proposta.



Para finalizar, queremos deixar claro que não somos contra os sistemas de avaliação. Acreditamos no potencial colaborador da avaliação externa, principalmente quando realizada em nível municipal, pois possibilita o envolvimento dos integrantes, compondo-a de acordo com sua realidade. Contudo, pelo que acompanhamos, com o PROMASE, a preocupação em elevar os índices, fez com que professoras e gestores desenvolvessem ações norteadas em questões padronizadas, sem falar no “estreitamento” do currículo, voltado, apenas, às exigências do Programa.

Concordamos com Sousa e Arcas (2010, p.187) ao afirmar que:

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional.

Dessa forma, para que um sistema de avaliação municipal traga contribuições positivas, entendemos que sua finalidade deva ser o compromisso com a educação e a formação integral dos alunos. Para isso, os ideais políticos e filosóficos devem ser acordados para que o sistema seja norteadado pelo que os integrantes entendem sobre a educação.

Com o PROMASE, vimos que a não construção de rankings oficiais não foi suficiente, e que é preciso, também, uma reflexão acerca dos rankings “ocultos” estabelecidos no interior das instituições. Ao mesmo tempo em que queriam demonstrar segurança diante do PROMASE, nas falas informais, vimos uma inversão de sentimento e, portanto, diante da insegurança, as docentes passaram a priorizar ações voltadas ao Programa. Vale destacar que, na proposta do PROMASE, além da não construção de rankings oficiais, não há, a premiação de professores, entretanto, mesmo assim, as práticas pedagógicas e avaliativas, da maioria das professoras acompanhadas, foram “moldadas” conforme o Programa. Por isso, ressaltamos a relevância do momento da avaliação institucional. Nela, os resultados devem ser consumidos pelo coletivo da escola que, em conjunto, estabelece novas metas, compartilhando as responsabilidades, em prol de seu maior objetivo: a formação integral de seus alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala, Rede de Ensino, Escola.

#### Referências

ARCAS, P. Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escola: tensões, dilemas e tendências. 2009. 180f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 88p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE AMPARO. Coleção Orientações Didáticas para o ensino de Língua Portuguesa. 2007

SOUZA, S. Z. L. de; ARCAS, P. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez.-2010.



# Avaliação da escola: um estudo sobre as consequências da avaliação externa no cotidiano escolar

Autor: Luciana Maria Balsamo

e-mail: lubalsamo@ig.com.br

Co-autor(es): Adriana Varani

## EIXO 6 ÉTICA E POLÍTICA NA ESCOLA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, criado em 1995, ocorre em larga escala para medir a qualidade da educação nacional, do Ensino Fundamental e Médio. Desde então, o tema tornou-se foco de reflexão no âmbito escolar, político, e acadêmico em nosso país. Durante três anos, como gestora de uma escola pública de Ensino Fundamental, pude observar a forma como se organiza para realizar as avaliações em larga escala. Também foi possível compartilhar da preocupação dos educadores e dos alunos neste processo e o significado que esse tipo de avaliação tem para os pais e para a comunidade local. No espaço ocupado na gestão, foi vivida a relação estabelecida entre administração pública e escola, a representação dos indicadores obtidos, entre outras manifestações do cotidiano escolar. Dessa forma, esta pesquisa pretende compreender quais foram os sentidos produzidos pelos protagonistas daquela realidade escolar, os professores e gestores de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I, do município de Sorocaba, em relação às avaliações em larga escala.

São analisadas duas avaliações que compõem o contexto político municipal de Sorocaba: uma nacional, outra estadual. Entre elas, a Prova Brasil, realizada pelo sistema de avaliação em larga escala nacional, o SAEB, que ocorre a cada dois anos, gerando um indicador, o IDEB. A outra, o SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, um sistema de avaliação em larga escala estadual, que ocorre anualmente e que gera o indicador IDESP. Nesse sentido, tornou-se necessário analisar as consequências dessa avaliação no cotidiano escolar, verificar qual é a relação entre o cotidiano escolar, as avaliações em larga escala e seus resultados.

Um dos objetivos dessas avaliações em larga escala é aferir a qualidade da educação básica nacional ou estadual, a partir de metas estabelecidas pelo Governo para cada escola. Essas questões relativas às avaliações em larga escala sempre geram polêmica, podendo rotular positiva ou negativamente a escola. A busca por melhores índices de desempenho nesse sistema de avaliação pode fazer com que a escola se feche em seus muros para buscar um padrão de qualidade apenas para atender aos indicadores externos, a autonomia, o protagonismo infantil e a liberdade dos alunos. Por outro lado, se os atores da escola estão fortalecidos num coletivo, que tenha Projeto Político Pedagógico construído e vivido como identidade daquela escola, poderemos encontrar formas de resistência a essa demanda das políticas públicas educacionais, que dizem respeito à forma de avaliação da educação pública.

Para compreender quais foram os sentidos produzidos nessa escola pelos sujeitos envolvidos, está em andamento um estudo de caso, haja vista que o que se propõe compreender é a experiência vivida de uma instância singular, um objeto único, com uma representação particular da realidade, determinada por um contexto histórico, social e político específicos, que é aqui chamada de "Escola do Trem". Procurar-se-á investigar e interpretar de forma mais profunda e contextualizada, o cotidiano escolar daquela comunidade escolar, baseado na recuperação da experiência vivida entre os anos de 2009 e 2011, com a pesquisa participante entre os educadores da escola: quatro professoras que atuaram nas 4<sup>as</sup> séries nesses anos, a Orientadora Pedagógica e a Vice Diretora, além das memórias da pesquisadora, que era a diretora da escola na época. Levar-se-á em consideração ainda os resultados quantitativos de índices de IDEB e IDESP do município nesses anos, para a análise do contexto que envolve as questões das avaliações em larga escala.



Durante esses três anos, me foi possível observar, acompanhar e participar do modo como as escolas se preparam para realizar essas avaliações em larga escala, e refletir se isso poderia, e como poderia contribuir para que o aluno se desenvolvesse plenamente, de maneira significativa, valorizando suas peculiaridades e capacidades pessoais. A avaliação educacional é imprescindível na escola, seja ela a avaliação de aprendizagem que ocorre em sala de aula, a avaliação institucional que é de toda a instituição escolar ou a avaliação em larga escala. Todas elas são importantes, e devem ter a mesma finalidade de melhoria da qualidade da educação.

Para o desenvolvimento do trabalho as referenciais estudadas são na área de avaliação educacional, através de Luiz Carlos de Freitas, Cipriano Luckesi; na área dos estudos sobre cotidiano escolar, através de Michel de Certeau, José Pais; no contexto metodológico, pelos estudos de Menga Ludke e Marli André; dentre outros que ainda serão necessários na definição do trabalho.

**Palavras-chave:** Cotidiano Escolar — Avaliação em Larga Escala - Políticas Públicas



## www.emefpadrefsilva.com.br : uma construção coletiva

Autor: Maria Isabel Donnabella Magrin

Co-autor(es): Daniela Pereira de Moraes Elias

O projeto Home Page teve início em 2012, com a iniciativa das professoras Daniela Pereira de Moraes Elias e Maria Isabel Donnabella Magrin, que ora os apresentam.

Ao elaborarmos o projeto, queríamos construir, de forma coletiva, com alunos, professores, pais, funcionários, a página na INTERNET da nossa escola, a EMEF Padre Francisco Silva. A ideia partiu do desejo de contar à comunidade, através deste meio dinâmico de comunicação, os acontecimentos do dia-a-dia da escola e desta forma, estabelecer um canal de comunicação direto e contínuo com a nossa comunidade.

Tivemos como objetivo principal integrar comunidade e escola na busca, coleta, troca e disponibilização de informações. Além desse objetivo, o projeto busca cumprir outros mais específicos como envolver e integrar alunos e professores da escola, propiciar o trabalho coletivo, colocar os estudantes diante de novos conhecimentos e novos recursos, levar os alunos a perceberem a velocidade da informação no mundo globalizado. Assim, esperávamos despertar a vontade, o interesse das famílias de participar ativamente do cotidiano da escola, de seus projetos, da vida escolar dos alunos, visto que a nossa Home Page para muito além de um mero meio informativo, em sua essência, busca ser uma construção de todos os envolvidos com a escola.

A decisão de criar um site para a escola, com a participação do coletivo, partiu justamente do questionamento acerca do eixo escolhido para apresentação desse trabalho: pensar ações pedagógicas que pudessem potencializar uma maior participação e responsabilidade no fazer educativo, um novo espaço de possibilidades a ser explorado, mais um meio de comunicação na relação entre a escola e a comunidade atendida, com o envolvimento dos pais, o envolvimento dos alunos, professores, funcionários, ou seja, mais um elemento constitutivo do ato de ler e escrever aquilo que se faz importante para a vida escolar.

É fato que o computador, a internet são instrumentos que fazem parte da cultura da atual geração de alunos que hoje frequentam as escolas e que vivem imersos em uma era digital. Acreditamos que o grande desafio está em todos se apropriarem destes instrumentos, despertando neles o espírito crítico em relação às novas tecnologias, que fazem parte do seu cotidiano, promover mais um meio pelo qual possamos, não só divulgar à comunidade escolar projetos desenvolvidos na escola, trabalhos de alunos, promover eventos, disponibilizar e utilizar os conhecimentos de alunos e demais interessados na formatação das informações na criação da página na internet, mas também trocar saberes, aprendizagens e produzir conhecimento, proporcionando ao aluno que ele seja sujeito ativo nessa construção. Outro desafio que se nos apresenta é o convencimento do aluno de que o computador não é um simples brinquedo, embora também o seja, mas sobretudo um instrumento de aprendizagem que, como qualquer outro, demanda trabalho, esforço de pesquisa e reflexão.

Com o projeto sendo desenvolvido ao longo de 2012 pudemos perceber o envolvimento de alunos e comunidade escolar com o mesmo e através de nossas ações no referido ano, revimos o trabalho para o ano de 2013. Esperamos, a partir dos resultados do ano anterior, superar dificuldades encontradas através da experiência que adquirimos com nossa prática para que os objetivos propostos — aqui mencionados — possam realmente ser alcançados.



**Palavras-chave:** educação, comunicação, participação.

**Referências**

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação ;VOLUME I.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRÓES, Jorge R. M.Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição - <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf> [www.clube doprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm](http://www.clube doprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm)



# EIXO 7

## PEDAGOGIAS ÉTNICAS

A temática étnico-cultural, especialmente sobre as culturas africanas e indígenas no Brasil, reunindo práticas escolares de desconstrução do racismo e de valorização da diversidade cultural.



# História da África – Construindo um cotidiano na escola

Autor: Daniela Santos Caetano  
e-mail: danielascaetano@gmail.com

Co-autor(es): Wilson Queiroz; Sérgio Casimiro

Esta comunicação pretende compartilhar algumas experiências relativas ao trabalho realizado na Emef Oziel Alves Pereira - Campinas - São Paulo, sobre a temática étnico-racial e História da África no cotidiano escolar. O trabalho iniciado, nesta escola em 2010, conta com uma série de ações, que vai desde a elaboração de painéis temáticos, registro do cotidiano em cordel, realização de concurso de pintura com os alunos, seleção e disponibilização de materiais diversos e recentemente a publicação de um informático, dentre outras ações, visando o envolvimento e construção de metodologias para trabalhar as especificidades da realidade escolar que atendemos. Nesta busca é perceptível a necessidade e a busca por envolver toda a comunidade escolar, destacando a participação de pais, alunos e professores, equipe gestora e movimentos sociais.

O projeto busca o diálogo permanente e a aproximação das experiências de três profissionais que atualmente se encontraram na escola e que assumiram a construção coletiva de uma prática de educação e reflexão. Dentre tantos desafios a ser enfrentados em relação à temática, este trabalho busca o envolvimento de todos os alunos de uma escola que tem por volta de 1200 alunos, do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e ensino médio.

Tendo esta escola a característica de ser uma escola localizada e resultante de uma luta dos Movimentos Sociais, da cidade particularmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que ao longo de quase duas décadas vem trabalhando pela garantia do direito dos moradores deste bairro a terra, a moradia e a educação.

O projeto busca contemplar os diversos aspectos a ser considerados em relação à construção e garantias de direitos das populações historicamente marginalizadas no Brasil, convidando e envolvendo a comunidade escolar ao diálogo sobre o papel da escola e de como é possível eliminar as práticas discriminatórias na escola, bem como a valorização da diversidade cultural brasileira.

Buscando respaldo e diálogo tanto com a comunidade escolar, quanto com teóricos que possibilitem considerar relevância deste processo, estamos permanentemente à procura de autores que nos agregue possibilidades para este trabalho, assim é possível citar, Paulo Freire, Henrique Cunha Junior, Marcos Bagno, Guilherme do Val Toledo Prado, Corinta Geraldi, Wanderley Geraldi, Kabengele Munanga, Patativa do Assaré, James Banks, dentre outros com os quais vamos tramando possibilidades para os nossos fazeres pedagógicos. Também temos buscado diálogos com as diversas instituições de representação do bairro, ONGs, representantes do Movimento dos Sem Trabalhadores Sem Terra, Movimentos Negros, Movimento Hip Hop, Capoeira, Religiões de Matriz Africana, dentre outras.

O projeto conta e trabalha na perspectiva de envolvimento e a participação de todos os profissionais da escola, contudo em 2013, o projeto está sob a responsabilidade de 3 professores, Wilson Queiroz (Matemática), Daniela Santos Caetano (Português) e Sergio Casimiro (Português), ambicionando e trabalhando na amplitude do currículo da escola, inclusive o currículo oculto apontado pelo Tomaz Tadeu da Silva, o que torna imprescindível a formação e o trabalho de todos os profissionais da escola, numa



permanente busca por qualidade no trabalho e diversificação do tratamento da temática étnico cultural na escola.

É importante destacar que Campinas é pioneira em termos de formação de professores para trabalhar com a temática étnico-racial e de História da África, tendo no Programa MIPID - Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, um importante passo dado na direção da formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal. Sendo este trabalho realizado na escola, muito ligado aos propósitos que foram inicialmente apontados por este programa no ano de 2002-2003. Outro importante fator a ser apontado é que com a lei 10639/03 e as diretrizes curriculares para o ensino da História e Cultura Africana e Afro Brasileiras, dois importantes instrumentos para busca e consolidação deste trabalho, estas dois instrumentos ajudam a viabilizar e eliminar por vezes algumas barreiras que se fazem necessárias para os avanços dos trabalhos, bem como o diálogo com gestores, pais, alunos, professores e demais setores da sociedade, principalmente quando se trata do enfrentamento do racismo e do preconceito naturalizados na escola e na sociedade. Destacamos ainda que o foco central do projeto e a formação de todos envolvidos e da comunidade, buscando a viabilização de uma prática pedagógica cotidiana de valorização da diversidade étnica e cultural, possibilitando aos alunos o acesso a todo e qualquer material que se apresente para o diálogo com a temática. A socialização de materiais e a troca de experiências em diversos espaços da escola, a construção de estratégias pedagógicas tem se mostrado ricas de possibilidades e potencialidades. Destacando-se por buscar alternativas e formas criativas para o trabalho, considerando a riqueza de conteúdos que o estudo, ensino e aprendizagem que a História da África possibilita.

**Palavras-chave:** Pedagogia Étnica, Interdisciplinaridade, História da África.



# Políticas de ações afirmativas em Campinas/SP: pedagogias multiplicadas no caso da lei nº 10.639/03

Autor: Kátia Maria Eugênio  
e-mail: katiaeugenio@gmail.com

Co-autor(es): Arthur José Renda Vitorino

## EIXO 7 PEDAGOGIAS ÉTNICAS

A lei 10.639/03 foi construída no Brasil a partir do encontro de Durban na África do Sul em 2001, que visou chamar a atenção do mundo para firmar um compromisso político na eliminação do Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e a todas as formas de Intolerância correlatas, foi constituída como política de ação afirmativa, no âmbito do racismo e discriminação racial, alterou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Com base nessa lei, foi criado em Campinas/SP o programa MIPID (memória e identidade promoção da igualdade na diversidade) desenvolvido como proposta de implantação de políticas públicas na área de Educação na rede municipal de ensino de Campinas. Esta pesquisa tem como objetivo, a partir das considerações do programa MIPID sobre a dificuldade da implantação da lei 10639/03 no município de Campinas, apontar caminhos para o cumprimento efetivo desta nas escolas, através da concepção do papel da escola, e das pedagogias existentes no seu contexto, considerando os diferentes núcleos de resistência que os educandos estão inseridos na cidade de Campinas. A contribuição desta forma consistirá em apontar caminhos positivos para a efetivação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar, por meio do que entendermos tratar-se do movimento de uma educação, pautada na valorização da experiência do educando, portanto procuramos compreender a extensão da concepção do papel da escola e do educador ao refletir sobre uma escola que propõe uma educação que possibilite a interação do educando com o contexto social em que se encontra envolvido e/ou a construção de uma nova identidade, a fim de redefinir seu papel na sociedade.

Há, também, a intenção de buscar referências teóricas para ampliar a concepção de educação e ter suporte para dialogar sobre as questões étnicas raciais atravessadas pelo papel da escola. Ao apresentarmos aspectos que nos fazem pensar sobre a importância da educação neste trabalho de inclusão da História da África, encontramos em Cordeiro (2003) estudioso das Pedagogias Multiplicadas, a necessidade de um diálogo maior, mais efetivo sobre os diversos aspectos de suas teorias e pensamentos sobre educação. No caso aqui, uma reflexão quanto à educação numa perspectiva da diversidade étnica e cultural na realidade escolar.

Para entendermos o papel educacional precisamos balizar primeiro a finalidade da Educação. De acordo com Mello (1986), a educação tem varias finalidades que se organizam em consonância com um sistema de valores a que são subordinadas.

A primeira finalidade consiste no processo de integração, adaptação do indivíduo ao seu contexto social, tem como campo fértil para a sua realização os princípios da educação democrática, portanto um programa de educação de massas encontra na democracia terreno ideal para implantação.

A segunda finalidade esta nos programas de educação que se direcionam num processo de diferenciação de sociedade. A finalidade última é a liberdade interior do homem. Porém para obter essa liberdade torna-se necessário suprimi-la, pois não existe meios de passar conhecimentos sem essa supressão Para isso torna-se necessário dimensionar e descrever o papel do que denominamos de núcleos de resistência, locados em Campinas, considerando determinadas característica como: origem, papel educacional e histórico. A escolha dos núcleos seguiu os seguintes critérios, a representatividade negra e não negra, a liderança e



a temporalidade. Apresentamos aspectos que nos fazem pensar sobre a importância da educação neste trabalho de inclusão da História da África e encontramos nas Pedagogias Multiplicadas a necessidade de um diálogo maior, mais efetivo sobre os diversos aspectos de suas teorias e pensamentos sobre educação, no nosso caso, uma reflexão mais aprofundada quanto à educação numa perspectiva da diversidade étnica e cultural.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Pedagogias Multiplicadas; Educação

## EIXO 7 PEDAGOGIAS ÉTNICAS



# Educação e relações étnico-raciais

Autor: Mariana Martha de Cerqueira Silva  
e-mail: marimcs05@yahoo.com.br

Co-autor(es): Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

Neste diálogo pretendemos compartilhar uma pesquisa que estamos realizando no campo das relações étnico-raciais dentro e fora da escola. Este trabalho é parte das ações do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar campus Sorocaba e do GECOMS (Grupo de Pesquisa Educação Comunidade e Movimentos Sociais UFSCar).

O que nos mobiliza a realizar tal ação é que a temática ainda precisa ser estudada, pois embora os debates em torno da questão racial no campo da educação tenha se iniciado em meados do século XX quando ações do Movimento Negro da época lutavam para dar à população negra acesso à educação pública (PAHIM, 1993 e GONÇALVES & SILVA, 2000), ainda temos um longo caminho a percorrer especialmente no reconhecimento da presença e contribuição das culturas africanas no Brasil. Ou seja, na valorização da diversidade cultural e nas práticas escolares de modo que possamos superar a presença do racismo e dos preconceitos, ainda muito arraigados, nas entranhas da cultura brasileira.

Ao comprovar-se biologicamente a inexistência de diferentes raças humanas o conceito raça passa a fazer sentido apenas em seu uso social. O termo etnia, por sua vez, entra neste panorama conceitual no final do século XX quando militantes e estudiosos das causas negras compreendem a limitação do termo raça para designar toda a complexidade que envolve a questão negra.

Dessa forma, a noção de etnia representando um conceito sócio-cultural, histórico e psicológico (KABENGELE, 2005) ganha espaço nesta conceituação com a Lei Federal 10.639/03 que oficializou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas do Brasil, em todos os níveis de ensino. Esta foi uma grande conquista do Movimento Negro expressa em ação concreta no âmbito educacional. Porém, ainda deparamo-nos com diversos entraves para que a Lei seja efetivamente implementada no território nacional. A nosso ver a formação dos educadores é um destes desafios.

A aprovação desta Lei promoveu uma intensa mobilização dos militantes dos movimentos negros, na tentativa de garantir projetos de formação que auxiliassem tanto aos militantes como aos educadores das redes oficiais de ensino nas discussões em torno da cultura e história da África.

Diversas são as experiências educativas dos Movimentos Negros, que tem como foco as discussões estudos e projetos formativos que possibilitem aos militantes o mergulho e aprofundamento na cultura e história africana, no campo do conhecimento étnico e da sociedade civil como um todo, promovendo atividades educativas-culturais das mais diversas configurações.

Nesta pesquisa, que aqui apresentamos, procuramos identificar as experiências formativas presentes nos diversos Movimentos Negros da região de Sorocaba identificando e revelando as formas como tem atuado na superação da desigualdade racial e a sua contribuição para a mudança da cultura escolar de modo que as relações étnico-raciais assumam novas roupagens.

Nossa hipótese é investigar com quais objetivos tem sido ministradas as experiências de formação presentes nos Movimentos Sociais Negros, bem como compreender a(s) finalidade(s) a que estes cursos tem se proposto. Neste sentido, entende-se que a transformação social tem a tentativa de promover a equiparação das relações raciais tanto quanto de prevenir que a desigualdade posta assumam novas roupagens. A intenção inicial desta pesquisa, portanto, é identificar os grupos constitutivos dos Movimentos Sociais Negros de Sorocaba e suas respectivas experiências formativas. Diante desse panorama uma questão pertinente



a se colocar é: estas formações estariam sendo desenvolvidas de maneira a conscientizar étnica e politicamente os cidadãos envolvidos em seus processos?

O conhecimento a ser produzido a partir desta pesquisa pretende como objetivo inicial tornar-se um produto social e coletivo e buscará, como finalidade, a transformação da sociedade e o melhoramento da vida dos sujeitos (GAMBOA, 2008). Esta pesquisa utilizará, portanto, de metodologia estabelecida nos princípios da Pesquisa-Participante.

Serão objetos de análise os documentos e materiais que versem sobre as formações pedagógicas oferecidas pelos Movimentos Negros na região estudada, além de uma pesquisa de campo acompanhada de entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas com os ativistas representantes destes movimentos sociais.

É importante pontuar aqui a questão do tempo histórico. Diante de uma série de estudos desenvolvidos sobre o Movimento Negro Brasileiro, sabe-se que suas ações e formas de organizações, tais quais a conhecemos hoje, tiveram sua eclosão a partir das décadas de 70/80 do século passado (PAHIM, 1993). No campo educacional, por sua vez, a Lei 10639 de 2003 estabeleceu um marco nas experiências formativas dos Movimentos Negros militantes desta área. É a partir deste ano que se dará a coleta e análise de dados desta pesquisa.

Outro ponto crucial será a interação entre eu, pesquisadora, e os sujeitos das situações investigadas, uma vez que também atuo no Movimento Negro de Sorocaba. Os militantes a serem destacados não atuarão como coadjuvantes deste projeto de pesquisa, mas como atores sociais participantes, na medida em que a pesquisa só se realizará através da participação ativa e crescente deles por meio de devolutivas que visem o reconhecimento das experiências educativas e suas formas de organização (estrutura e objetivos dos cursos) aos próprios sujeitos dos Movimentos Negros estudados na intenção de ampliar e/ou aperfeiçoar as possibilidades de intervenções sociais organizadas por eles.

É na perspectiva de extrapolar as fronteiras da desigualdade racial que desejamos contribuir com o planejamento ou replanejamento de uma proposta educativa transformadora, com vias a combater o panorama da racista que ainda afeta a sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Educação. Relações étnico-raciais. Movimento Negro.



# “África entre nós”: Projeto interdisciplinar sobre cultura afro-brasileira desenvolvido na EMEF Prof<sup>a</sup> Geny Rodriguez

Autor: Priscila Cristine Ribeiro  
e-mail: prycristine@ig.com.br

Co-autor(es): Silvia Regina Romeiro Saenz D'Alecio

## EIXO 7 PEDAGOGIAS ÉTNICAS

A Lei no. 10.639, de 2003, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil. Abordar a temática africana e brasileira através de uma perspectiva interdisciplinar foi uma opção das profissionais envolvidas no trabalho aqui apresentado. Os objetivos do projeto foram: aprender sobre a diversidade cultural e lúdica dos países africanos através de alguns jogos e brincadeiras populares deste continente; aprender as regras e estimular o pensamento lógico-estratégico das crianças através dos jogos de tabuleiro, analisar e realizar brincadeiras de origem africana que foram incorporadas à cultura brasileira; identificar e realizar algumas danças de origem africana; investigar as regiões brasileiras que mais receberam influência dos povos africanos; identificar a sua importância na nossa cultura; reconhecer a sua influência no nosso dia-a-dia. Como a maioria dos alunos é afro-descendente, nada mais justo que saber sobre sua origem e como a cultura africana ainda tem resquícios na vida destas famílias hoje em dia. Com relação aos jogos e brincadeiras, por exemplo, sabemos que até hoje, entre inúmeros jogos espalhados pelo Sudeste e Nordeste, regiões que se destacaram pelo cultivo da cana de açúcar e uso de negros escravos, a cultura infantil preserva brincadeiras como o chicotinho ou chicotinho queimado e a barra-manteiga. Tendo como público alvo uma sala de 3º ano do ciclo I do Ensino fundamental na EMEF Prof<sup>a</sup> Geny Rodriguez, em Campinas, totalizando 27 alunos, o projeto “África entre nós” foi incluído no Projeto Político Pedagógico da escola e desenvolvido pelas professoras das salas, conjuntamente com a professora de educação física. Foram abordados os seguintes assuntos com os alunos: De onde os negros do Brasil vieram e a localização geográfica destes países — utilizando a revista “Ciência Hoje: Especial África”; Como os negros chegaram no Brasil — utilizando partes do filme “Amistad”; Quilombo Ivaoporunduva - com vídeos; Quais eram seus costumes, que língua falavam, como viviam - com vídeos do Youtube; Como era sua religiosidade, seus meios de transporte, suas danças e de como as refizeram no Brasil (em contato com o europeu/indígena e negros) — com livros de histórias paradigmáticas; Comparação dos animais do continente africano em relação ao Brasil -vídeos do Youtube; Jogos de origem africana: Senet, Bezette e Tsoro Yematatu; Brincadeira Terra-mar; Dança circular, com a música Flor da África. O projeto teve a duração de três meses (setembro a novembro de 2012) e culminou com uma apresentação teatral e de coreografia, e com a montagem de um mural com fotos e a exposição dos jogos confeccionados pelos alunos, na Mostra Cultural realizada na escola. Foram avaliados o interesse, empenho e participação dos alunos nas diversas etapas do projeto (pesquisa, registro e exposição dos trabalhos). O Projeto “África entre nós” possibilitou trabalhar diversas linguagens e atividades de aprendizagem, por meio de brincadeiras, linguagem verbal, escrita, artística, corporal, cultura e conceitos matemáticos, de forma que concluímos que os objetivos iniciais foram alcançados.

**Palavras-chave:** África, cultura, lúdico.



# A educação como expressão da diversidade cultural: as escolas zapatistas em perspectiva

Autor: Priscila da Silva Nascimento  
e-mail: prycristine@ig.com.br

Co-autor(es): Adan Moreira Martins

A educação é historicamente uma área estratégica dentro das políticas dos Estados nacionais e é comum vermos em toda nova gestão política a revisão/reforma ou a elaboração de novas propostas para a legislação que regula esta área. Entendendo que toda proposta de educação contém e expressa uma visão de mundo preparando sujeitos para intervirem ou serem passivos frente aos processos históricos, temos com alguns movimentos sociais, como no caso do MST (Movimento dos Sem Terra) no Brasil, a apropriação da educação como instrumento de transformação social, a partir da construção de espaços próprios de educação escolar.

Neste trabalho, tomamos como objeto de análise a experiência no campo da educação de um movimento social fora do país, que tem igualmente visto na educação um importante elemento na construção de uma sociedade igualitária, o movimento zapatista.

O movimento zapatista surge no México na década de 1980 no Estado de Chiapas, sudeste mexicano. Formado majoritariamente por homens e mulheres indígenas de diferentes grupos étnicos, este movimento ganha visibilidade internacional em 1994 quando declara guerra ao governo mexicano, data esta que corresponde à implantação do NAFTA (North America Free Trade Agreement) acordo de livre comércio entre Estados Unidos, Canadá e México.

Ao se posicionar em relação a este acordo comercial o movimento denunciou a situação de marginalização dos povos indígenas no país, gritando ao mundo as suas demandas como terra, saúde, paz, trabalho e, dentre outros, a educação como um direito, contudo, uma educação voltada para o que de fato é de interesse dos indígenas aprender. Com isto, apresentam novas propostas e modelos educacionais tais como as escolas autônomas — leia-se aqui não geridas por organizações governamentais — para as indígenas e os indígenas da região de Chiapas.

Vítimas do descaso dos órgãos públicos mexicanos em promover até mesmo a educação formal tradicional, os indígenas do movimento zapatista começam a articular a construção de escolas dentro dos territórios autônomos zapatistas. Pensaram, nesse sentido, em um novo modelo de educação que levasse em consideração a cultura indígena, com aulas em línguas indígenas e conteúdo que respondesse às suas próprias necessidades, como a transmissão de conhecimentos atrelados às cosmovisões indígenas.

As escolas foram construídas pelos membros das comunidades indígenas e com o apoio de algumas Ong's de direitos humanos atuantes na região. Os zapatistas criaram, por sua vez, o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista, o SERAZ, além de contar com o Conselho Geral de Educação que orienta o programa de estudos (currículos) a ser aplicado nas escolas autônomas espalhadas pelos municípios e povoados.

Os estudantes são na maioria indígenas das comunidades próximas a Selva Lacandona, no Estado de Chiapas, e os promotores de educação, como são chamados os educadores, são membros das comunidades indígenas que recebem treinamento para mediar a construção de saberes que não seguem a política oficial da Secretaria da Educação do Estado.



Assim, de uma maneira geral, as escolas atuam sob quatro principais eixos temáticos - história, línguas, matemática e agroecologia. A escolha destes determinados eixos esclarece a visão do movimento sobre a educação, que é vista como uma forma de conscientização popular e, mais do que isso, meio para a construção de novas formas de relações sociais.

Com isto, objetivamos com nossa pesquisa compreender os avanços e limites desta experiência em comparação aos métodos tradicionais de educação implantados pelo governo mexicano na década de 1990. Para tanto, nossa metodologia consiste na análise qualitativa de informações contidas em documentos, livros, artigos e periódicos dedicados às experiências das escolas zapatistas, bem como textos produzidos pelos próprios zapatistas e documentos constitucionais que orientam a educação no Estado mexicano. Tomamos como referência uma série de autores que abordam a temática envolvendo os movimentos sociais e a educação, como no caso de Miguel Arroyo e Maria da Glória Gohn, além de outros que abordam a educação na perspectiva da sua influência na transformação da realidade social.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais; Educação; Etnia.

#### Referências

- ARROYO, Miguel. (s/d). A Escola e os Movimentos Sociais: relativizando a escola. UFMG, (doc. mimeo.).
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- CHAMÉ, Nolberto. No reconoce Gobierno estudios de escuelas zapatistas, 2001. In: La Jornada de 01.09.2001. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx>. Acesso em 16 nov. 2012.
- GENNARI, Emílio. Chiapas: as comunidades zapatistas reescrevem a história. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 2ed, São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.



# Do projeto interdisciplinar às práticas pedagógicas – “as cores do Brasil”

Autor: Rebeca Possobom Arnosti  
e-mail: rebk\_pa@hotmail.com

Co-autor(es): Elaine Cristina Poncio

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos aprenderam uma nova insatisfação e não se acostuma mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro. (LARROSA, 1995, p. 159 – 160).

O tesouro, mesmo sendo vivenciado em 2011, ainda permanece. Permanece na memória, e até no coração. Reconheço a impossibilidade de traduzir neste resumo todo aprendizado, emoções e inquietudes que experimentei em meu Estágio Supervisionado, no terceiro ano de Licenciatura Plena em Pedagogia. Entretanto, tentarei trazer algumas “pedras comuns e pedaços de vidro” que emergiram de minha aventura pedagógica trilhada em um quarto ano de uma escola pública do município de Rio Claro – SP.

Para iniciar o estágio precisei desenvolver um “Projeto de Ação Didática” em parceria com a professora da classe. Esse Projeto deveria ser interdisciplinar, pois: “A Pedagogia de Projetos visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões” (LEITE, 1996, p. 26-27). Explorar as múltiplas dimensões do real seria também explorar as diferentes disciplinas, entendendo que:

Iniciar nossos alunos no sentido das matérias de estudo é tão importante quanto entender que o valor último dessas matérias é o de colocar ao alcance das novas gerações o compêndio do pensamento humano organizado em um esforço de séculos, no qual fomos guardando cumulativamente nossas melhores experiências, nossas melhores descobertas, as últimas conclusões de uma longa pesquisa iniciada há 25 séculos sobre o que dá qualidade à vida humana e o que a degrada (ESTEVE, 2004, p. 114).

Tendo tais pressupostos como norteadores, eu, estagiária, “professora-aprendente”, busquei um tema que poderia contribuir com aquelas crianças independentemente de suas características... Também procurei por algo que me trouxesse segurança e prazer em trabalhar. Daí aflorou a diversidade cultural. Diversidade que nos possibilitaria estudar países, culturas, tradições, histórias, valores. Diversidade que ia ao encontro de um dos projetos da escola em que eu estava inserida: Educando pelas diferenças para a igualdade. Diversidade referenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem como objetivos para o quarto ano: “identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais” (BRASIL, 1996, 45); “Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar” (BRASIL, 1996, p. 79).

Ao lidar com a diversidade toca-se em inúmeras questões que deveriam caracterizar a vida escolar de todos os alunos, como por exemplo, a construção do respeito às diferenças e do conceito de cidadania; explicitando o valor de cada etnia, mostrando a importância de erradicar preconceitos e estereótipos. Esses elementos ganham maior importância quando os pensamos no contexto



brasileiro, constituído por uma mescla de culturas, valores, histórias e tradições.

Assim iniciou-se nosso caminhar. Textos, músicas, poesias, escritas, pesquisas, trabalhos em grupo, discussões, vídeos, mapas, fotos, danças e dados estatísticos foram constituindo nossas aulas. Chamou minha atenção o profundo respeito que fomos construindo pelos diferentes povos que estudávamos... Havia questionamentos, dúvidas, assuntos polêmicos. Mas, sobre tudo, havia respeito.

As primeiras aulas foram sobre cultura, direitos e deveres, cidadania. Depois uma pesquisa: “Meus ancestrais vieram de que lugar?” A partir da pesquisa realizada com os familiares localizamos, em um mapa, as regiões, continentes e países de onde vieram os antepassados. Então propusemos às crianças: “Vocês gostariam de estudar cada um desses lugares?”. A turma aceitou e pudemos continuar nossa jornada.

Caminhamos entre as danças circulares sagradas de cada povo, contando com o envolvimento de todos os alunos; entre as pesquisas elaboradas e apresentadas pelas próprias crianças; entre peças de argila que fabricamos; entre vídeos que os fizeram ficar deslumbrados com as tecnologias asiáticas; admirados com a realidade dos índios de hoje — “Cada índio moderno hein, prô? Tem até computador! Usa roupa normal...”; deliciados com as cidadezinhas europeias onde há índices mínimos de violência e desemprego; sensibilizados com as desigualdades sociais presentes na África.

Essas cenas geraram férteis discussões sobre as dificuldades que envolveram e envolvem esses povos, sobre sua cultura, sobre a chegada de cada um deles ao Brasil. E uma aula que nos emocionou foi quando recebemos duas representantes da comunidade afrodescendente de Rio Claro. Suas falas, carregadas de emoção e simplicidade, foram valorizando a cultura afro, marcada pelo candomblé, pela capoeira, pelo costume de contar histórias oralmente. Narraram a triste história da escravidão.

Mas sempre exaltavam a força, a valentia e a beleza desse povo. Foi delicioso ouvi-las. Mais gostoso ainda foi ouvir, a partir deste encontro, muitas crianças nos contando que tinham ancestrais afrodescendentes, sendo que até então nenhuma delas havia revelado esta parte de sua história de vida.

Lembro-me daquela menina, que timidamente ergueu a mão e perguntou: Meu pai é negro e minha mãe é branca... Será que posso me considerar sendo da cultura negra? A nossa visitante olhou para a menina, sorriu, e disse: Não vamos falar em raça hoje, porque raça é só a cor. Vamos falar em etnia que é a cultura, a história, os valores... Aí então, até uma pessoa loira de olhos azuis pode ser da cultura negra.

Entre esses e outros encontros, me emocionei e aprendi. Numa trajetória que não só contou com conhecimentos produzidos historicamente, mas com sentimentos e sensações que, de modo muito sutil, tocaram a identidade de algumas crianças.

**Palavras-chave:** diversidade cultural; projeto interdisciplinar; prática pedagógica.



# De docência e militância: diálogos sobre a formação docente e pedagogia étnica

Autor: Wilson Queiroz  
e-mail: wilsonq@terra.com.br

## EIXO 7 PEDAGOGIAS ÉTNICAS

Este trabalho visa apresentar alguns aspectos da dissertação de mestrado intitulada: De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas — 2003 a 2007. Esta dissertação trata da temática étnico-racial, a partir de minha experiência, como educador étnico, trabalhando num programa da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, o Programa MIPID - Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade. Ao revisitar alguns aspectos da experiência de formação de professores e de trabalho com as Histórias Africanas e Afro-brasileiras para a composição de uma prática educativa de valorização da diversidade étnica, fui tecendo alguns paralelos das aprendizagens produzidas, dos diálogos entre os docentes e os militantes dos movimentos sociais e negros para a composição deste trabalho. O MIPID foi um programa criado, no ano de 2003, para viabilizar um trabalho pioneiro e inovador para a formação de professores e a construção de uma pedagogia diferenciada sobre a História da África. A dissertação parte da vinculação do autor com a docência e com o tema, nela busquei conceitualizar os princípios caracterizadores de uma pedagogia de valorização da diversidade étnica, ou pedagogia étnica. Também procurei descrever uma análise da gênese deste programa, e como aconteceu o desenvolvimento no período citado e alguns avanços e construções de práticas pedagógicas. Além de apontar como aconteceu o encerramento desse programa, após um período de trabalho intenso e muito promissor, ao longo de cinco anos. Para a realização desta pesquisa, foram organizadas mais de 40 pastas, contendo rico e diversificado material sobre o programa e que foi coletado dos educadores que tiveram envolvidos com o programa, alguns materiais disponíveis na internet, e principalmente as entrevistas com treze professores que participaram do MIPID, incluindo o autor desta dissertação. Com base na análise das entrevistas e aferição através dos documentos e registros encontrados, procurou-se resgatar e compor uma história deste programa de formação e ação junto aos professores da Rede Municipal. Este programa conseguiu envolver os diversos segmentos do ensino da rede municipal, desde a Educação Infantil, EMEIs — Escolas Municipais de Educação Infantil e CEMEIs, - Centros Municipais de Educação Infantil, o Ensino Fundamental as EMEFs — Escolas Municipais de Ensino Fundamental e a EJA — Educação de Jovens e Adultos.

Apresentada em cinco capítulos, busquei apresentar muitas das lições aprendidas ao longo da participação no programa bem como no processo de elaboração da pesquisa. No primeiro capítulo, Memorial de Formação, apresento alguns momentos da formação e da experiência profissional e pessoal do pesquisador e professor. Foi elaborado a partir de memórias, registros diversos e entrevistas com familiares, a fim de possibilitar diálogos com os estudos desenvolvidos no período de 2003 a 2007. No segundo capítulo, Inclusão Radical e o Programa MIPID, elaboro um detalhamento do Programa, onde apresento aspectos sobre seu processo de estruturação, funcionamento e finalização, além de alguns dos seus avanços e possíveis retrocessos. Este detalhamento vem destacar um pioneirismo no tratamento das relações étnico-raciais, pela construção de diálogos com os movimentos sociais e negros na busca pela implementação de uma educação étnico-racial. No terceiro capítulo, Construindo Novos Projetos, procuro apresentar algumas práticas construídas e ou problematizadas a partir da experiência de formação oferecida e viabilizada pelo programa, apontando, inclusive, os indícios da construção de uma pedagogia étnica. Durante este processo, houve a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>12</sup>, e que questiona a “permissividade histórica do Brasil diante da



discriminação e do racismo” e aponta a necessidade de ainda existirem “pedagogias de combate ao racismo e às discriminações por criar”. No quarto capítulo, *Narrativas de um Educador em Cordel, aventuro-me por escritos reflexivos na forma de cordel*. Não necessariamente obedecendo à métrica dos cordéis tradicionais. São escritos poéticos que emergiram neste processo de formação, despertados pelo desejo pessoal de escrever sobre o que foi ou poderia ser vivenciado. Esse desejo foi potencializado nos diálogos com os Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e no GEPEC de Terça, simultaneamente aos meus estudos das Histórias Africana e Afro-Brasileira. No quinto capítulo, *Perdas e Ganhos*, apresento uma análise dos resultados alcançados no período de 2003 a 2007 em relação às políticas educacionais de formação, além de práticas educativas sobre a temática étnico-racial no município de Campinas. Quais aprendizados podem ser aproveitados e como pensar em ações efetivas que contribuam para a valorização da diversidade étnica e para a redução das desigualdades étnico raciais? Como as estruturas governamentais podem viabilizar a consolidação de uma política formação de professores para o trabalho com tal diversidade?

Para o diálogo teórico da pesquisa, busquei autores como Kabengele Munanga, Henrique Cunha Jr, Guilherme do Val Toledo Prado, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Wanderlei Geraldi, Ezpeletta e Rocwell, Paulo Freire, Amadou Ham Pa Te Bá, Patativa do Assaré, João Cabral de Melo Neto, Walter Benjamin, dentre tantos outros que conheci e utilizei direta e indiretamente nesta pesquisa.

## EIXO 7 PEDAGOGIAS ÉTNICAS



# EIXO 7 PEDAGOGIAS ÉTNICAS



# VI FALA <sup>outra</sup> ESCOLA

Diálogo e conflito: Por uma escuta alteritária

REALIZAÇÃO



APOIO



Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO