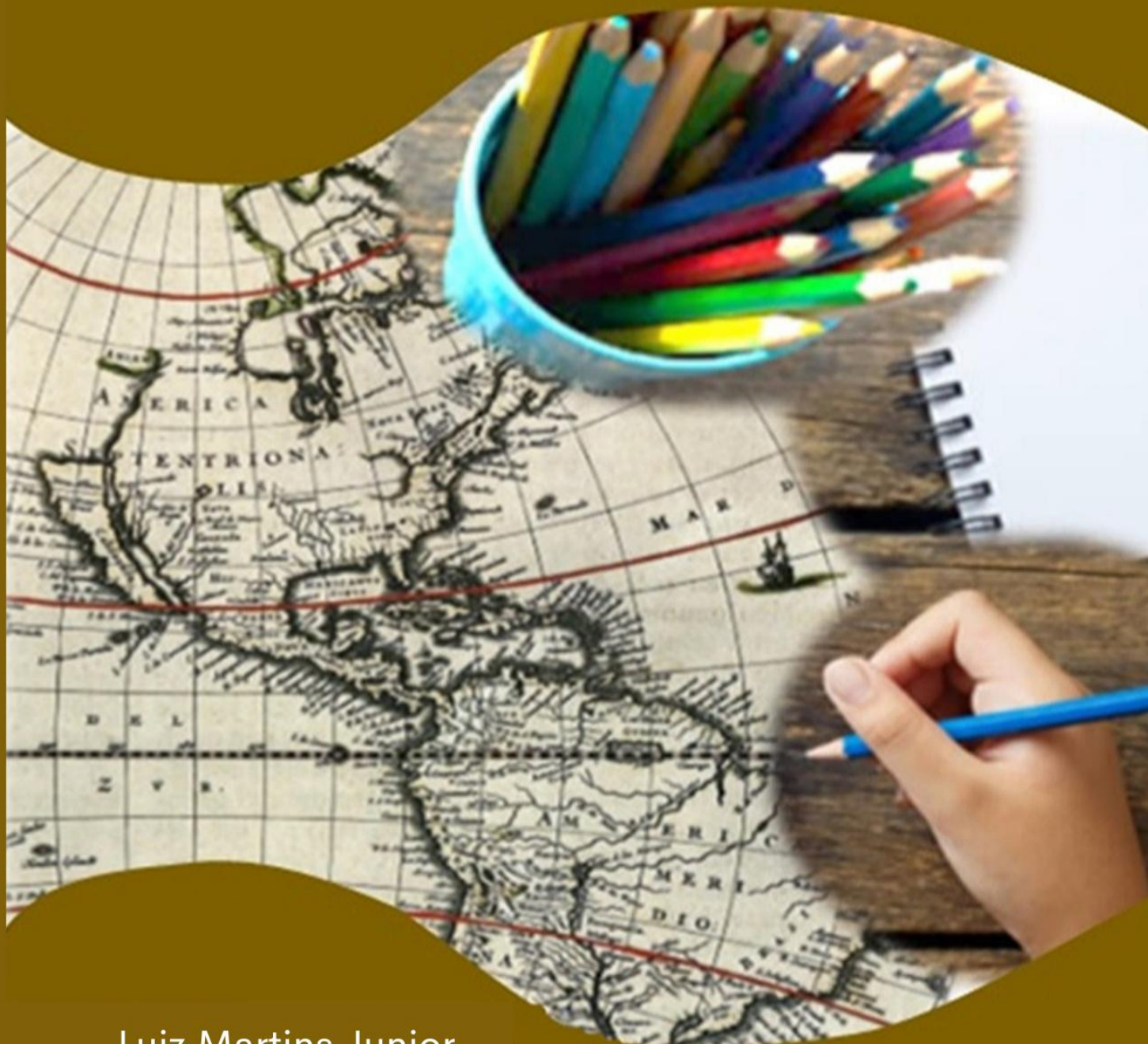


ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: APRENDENDO A SER PROFESSOR/A



Luiz Martins Junior

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Marcia Vidal Candido Frozza

E D I T O R A I N O V A R

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: APRENDENDO A SER PROFESSOR/A

Luiz Martins Junior
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Marcia Vidal Candido Frozza
(Organizadores)

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:
APRENDENDO A SER PROFESSOR/A

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2020

Copyright © dos autores e autoras

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original dos autores e autoras seja corretamente citado.

Luiz Martins Junior; Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins; Marcia Vidal Candido Frozza (Organizadores).

Estágio curricular supervisionado: aprendendo a ser professor/a. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 286p.

ISBN: 978-65-86212-33-4.

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-33-4.

1. Educação. 2. Estágio curricular. 3. Pesquisa. 4. Autores. I. Título.

CDD –370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades dos autores e autoras.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar

www.editorainovar.com.br

79002-401 - Campo Grande – MS

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
<i>Julice Dias; Jordelina Beatriz Anacleto Voos</i>	
APRENDENDO A DOCÊNCIA ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: POSSIBILITANDO OLHARES E ESCUTAS PARA O CONHECIMENTO, A PRÁTICA E O ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	14
<i>Denise Wildner Theves; Lenir dos Santos Moraes</i>	
O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA CEAD/UDESC	26
<i>Roselaine Ripa; Lidnei Ventura; Tania Regina da Rocha Unglaub</i>	
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: RELATOS A PARTIR DO DIÁRIO DE BORDO GEOGRÁFICO	40
<i>Carolina Araujo Michielin; Amábili Fraga; Gabrielle Luana Rosinski; Rosa E. Militz W. Martins</i>	
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PADRE JOÃO ALFREDO ROHR, FLORIANÓPOLIS/SC	52
<i>Gabriel Iagher Costa; Gabriela Maria de Sousa; Ana Paula Nunes Chaves</i>	
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS	63
<i>Heloisa do Rosário; Leticia Ferreira; Steffany Oliveira Rosa; Veronica Mews; Jordelina Beatriz Anacleto Voos</i>	
NOSSA ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL ..	82
<i>Eliete Martins Fernandes; Jordelina Beatriz Anacleto Voos</i>	
DETETIVES DO PASSADO: USOS, POTENCIALIDADES E LIMITES DE GAMES-BASED LEARNING NO ENSINO DE HISTÓRIA	99
<i>João Manoel Nunes de Souza</i>	
MARGINALIZADOS NA HISTÓRIA, PROTAGONISTAS DAS HISTÓRIAS: USO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA EVIDENCIAR A AGÊNCIA NEGRA, FEMININA E INDÍGENA NO PERÍODO IMPERIAL BRASILEIRO	114
<i>Fernanda Schröter Freitas</i>	
O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: NARRATIVAS DE ÁFRICAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA	129
<i>Ana Flávia Pereira; Camila Benatti Policastro; Mário André Corrêa De Faria; Ana Paula Nunes Chaves</i>	
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO MEDIADOS PELA LITERATURA	143
<i>Mariel Almeida Machado; Jordelina Beatriz Anacleto Voos; Marcia Vidal Candido Frozza</i>	
LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL	159
<i>Bruna Lopes Balbinotti; Jordelina Beatriz Anacleto Voos; Marcia Vidal Candido Frozza</i>	

O QUE TEM DENTRO DO BOSQUE? EXPLORANDO A VIDA AO REDOR.....	174
<i>Emily Steuernagel; Jordelina Beatriz Anacleto Voos; Luiz Martins Junior</i>	
O BERÇÁRIO DA VIDA: ENTRE MAR E RIO	184
<i>Fernanda Baskerotí; Neusa Maria Souza Boldt; Jordelina Beatriz Anacleto Voos; Luiz Martins Junior</i>	
JOGOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	200
<i>Gabriela Zambardino; Luiz Martins Junior; Jordelina Beatriz Anacleto Voos</i>	
A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: PESQUISANDO COM AS CRIANÇAS	214
<i>Pricila Bergmann; Jordelina Beatriz Anacleto Voos; Luiz Martins Junior</i>	
FILOSOFANDO COM AS CRIANÇAS: A ARTE DE VALORIZAÇÃO DA VIDA..	227
<i>Juliana Cecília Sestrem; Jordelina Beatriz Anacleto Voos</i>	
A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 6 ANOS.....	240
<i>Ricardo Vecki; Jordelina Beatriz Anacleto Voos</i>	
A EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO TEMA ARTICULADOR DAS PRÁTICAS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	255
<i>Charlene Nurnberg; Esther Bahr Pessôa; Solange Marques Domingos Manarin; Tábata Laís de Miranda</i>	
ENTRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO INTEGRAR – FLORIANÓPOLIS/SC	272
<i>Guilherme Cardoso Estevão; Rosa E. Militz W. Martins; Luiz Martins Junior; Julice Dias</i>	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	282
SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS	285

APRESENTAÇÃO

Este e-book é resultado dos registros de práticas de Estágio Curricular Supervisionado de professores/as e estudantes em contextos escolares da Educação Básica, envolvendo licenciaturas de diferentes Instituições de Educação Superior.

A ideia de um e-book reunir e dar visibilidade para essas práticas de estágio é muito interessante e de muito comprometimento com a formação de professores/as. Seu processo de produção é fecundo, na medida em que os textos que o constituem revelam um cotidiano onde acontecimentos, surpresas, aprendizados se passam nas instituições. Portanto, é uma entrada no terreno da educação escolar, pelas mãos dos agentes que materializam a teoria e a prática da docência.

Constitui-se, também, como boa estratégia para conhecermos o trabalho pedagógico, o que fazem e como fazem os atores educativos, quais recursos cognitivos, afetivos e materiais mobilizam, como relatam o cotidiano vivido. É, pois, uma forma bastante elaborada de registro de práticas institucionais, de experiências didáticas e pedagógicas relacionadas à construção de saberes e conhecimentos. Dessa forma, revela-se como rica coletânea que promove a reflexão sobre os fazeres docentes, que pode transformar-se em material profícuo para a formação de futuros/as professores/as.

Esta produção é realmente um importante sistema de registros que ajuda a narrar a história do Estágio Curricular Supervisionado no nosso Estado, elemento curricular cada vez mais fundante em termos de iniciação à profissionalização docente.

Este e-book tem, portanto, o objetivo de levantar algumas questões para se pensar o contexto do Estágio Curricular Supervisionado, tendo como horizonte o cotidiano escolar da Educação Básica. Os artigos foram pensados para subsidiar professores e professoras nas concepções teóricas e práticas que sustentem o estágio como lugar de interação, de trocas, de expressão, de ampliação de experiências, de produção de conhecimento.

No primeiro artigo *“Aprendendo a docência através dos estágios supervisionados: possibilitando olhares e escutas para o conhecimento, a prática e o engajamento profissional”*, Denise Wildner Theves e Lenir dos Santos Moraes apresentam reflexões sobre dois estágios supervisionados realizados com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual, no primeiro semestre de 2019, no município de Porto Alegre, RS.

No segundo artigo *“O Estágio na formação docente: relato de experiência do curso de Pedagogia na modalidade a distância do CEAD/UDESC”*, Roselaine Ripa, Lidnei Ventura e

Tânia Unglaub relatam a experiência de uma proposta interdisciplinar envolvendo o estágio realizado em 2017 no Curso de Pedagogia (CEAD/UDESC), com foco na docência compartilhada e na interdisciplinaridade.

No terceiro artigo, *“Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: relatos a partir do diário de bordo geográfico”*, Carolina Araújo Michielin, Amábili Fraga, Gabrielle Luana Rosinski e Rosa Ellisabete Militz Wypczynski Martins relatam as experiências e práticas realizadas em 2017 no Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, desenvolvido numa escola pública da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, explorando o “Diário de Bordo Geográfico”, ferramenta pedagógica para que os/as estudantes fizessem apontamentos no decorrer das aulas com vistas a replanejar o estágio.

No quarto artigo, *“Os desafios da educação inclusiva na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, Florianópolis/SC”*, Gabriel Iagher Costa, Gabriela Maria de Sousa e Ana Paula Nunes Chaves identificam e problematizam as concepções e as práticas da Educação Inclusiva na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, localizada na cidade de Florianópolis, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I e II, junto a uma turma do Sétimo Ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2019. Os autores discutem os desafios da inclusão escolar, tendo por base autores como David Rodrigues, Hugo Otto Beyer e Rita Vieira de Figueiredo, pondo em cena as dificuldades que gestores/as e professores/as enfrentam nessa tarefa.

Em *“Educação para a diversidade: respeitando as diferenças”*, Heloisa do Rosário, Letícia Ferreira, Steffany Oliveira Rosa, Veronica Mews e Jordelina Beatriz Anacleto Voos apresentam uma síntese do projeto de docência desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, em 2017, cuja temática abordada foi o “Direito de ser Diferente”, em uma instituição educativa da rede privada de ensino do município de Joinville. O objetivo do projeto foi investigar no cotidiano escolar como as crianças e professoras reagem às diferenças. Os resultados apontaram que o preconceito está presente nas manifestações e expressões das crianças.

No texto *“Nossa escola como espaço de memória e identidade cultural”*, Eliete Martins Fernandes e Jordelina Beatriz Anacleto Voos relatam uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o ano de 2015, na Escola Municipal Professor Aluízus Sehnem, localizada no bairro Espinheiros, em Joinville-SC. Com o objetivo de criar condições para vivências que favoreçam a constituição de um espaço de memória, na escola, a

ação pedagógica, fundamentada na metodologia de projetos, possibilitou às crianças (re)significarem e se apropriarem da cultura local, explorando o contexto da escola e da comunidade, construindo o sentimento de pertencimento ao local onde vivem a partir das produções culturais vivenciadas na escola como um espaço de memória.

João Manoel Nunes de Souza, no texto “*Detetives do passado: usos, potencialidades e limites de Games-Based Learning no ensino de História*”, interroga quais são, de fato, as potencialidades e limitações de *games-based learning* no ensino de História? E no que tange ao ensino de história e cultura afro-brasileira, o que esses recursos didáticos possibilitam? O estudo analisou a aplicação de uma das oficinas do *website Detetives do Passado* (o caso de Liberata, escrava que ajuizou uma ação contra o próprio senhor na Desterro de 1813) numa turma de Oitavo Ano de uma escola municipal de Florianópolis. O autor verificou que a ferramenta é viável e pode ser ajustada a diferentes contextos escolares.

No texto “*Marginalizados na história, protagonistas das histórias: uso da literatura no ensino de História para evidenciar a agência negra, feminina e indígena no período imperial brasileiro*”, Fernanda Shröter Freitas relata uma experiência de ensino acerca da tentativa de construção da identidade nacional no Brasil durante o Período Regencial e o Segundo Império. O artigo visa mostrar de que forma a literatura e a alteridade por ela gerada aproximaram os estudantes dos personagens históricos de tais grupos, tratando de forma empática esses e suas histórias frente os alunos.

Por sua vez, Ana Flávia Pereira, Camila Benatti Policastro, Mário André Corrêa De Faria e Ana Paula Nunes Chaves, no texto “*O perigo de uma história única: narrativas de Áfricas no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia*”, exploram algumas atividades desenvolvidas com uma turma do Oitavo Ano do Ensino Fundamental, na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, no bairro Córrego Grande em Florianópolis, Santa Catarina. A experiência ocorreu nas aulas de Geografia e fez parte das ações pedagógicas previstas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II.

No artigo “*Processos de alfabetização mediados pela literatura*”, Mariel Almeida Machado, Jordelina Beatriz Anacleto Voos e Marcia Vidal Candido Frozza relatam a experiência que ocorreu durante o processo de intervenção do Estágio Curricular Supervisionado em uma escola pública de São Francisco do Sul-SC. Nas práticas de estágio foram envolvidas as professoras e as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas informais com as professoras e análise dos registros de atividades das crianças. Os dados revelaram qual é a prática da literatura no cotidiano escolar, suas abordagens e organização dos espaços de leitura na escola.

O texto “*Literatura e a formação do leitor multicultural*”, de Bruna Lopes Balbinotti, Jordelina Beatriz Anacleto Voos e Marcia Vidal Candido Frozza relata as vivências no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE em uma turma do Quarto Ano do Ensino Fundamental, abordando questões relacionadas ao multiculturalismo e à literatura, destacando-se as características da cultura dos povos Tupi-Guarani.

No artigo “*O que tem dentro do bosque? Explorando a vida ao redor*”, Emily Steuernagel, Jordelina Beatriz Anacleto Voos e Luiz Martins Junior sintetizam o projeto de docência desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da Univille, cuja temática foi “Na Minha Rua Tem Um Bosque”, numa turma de Ensino Fundamental de uma instituição da rede privada de ensino do município de Joinville. O objetivo do projeto foi investigar, no cotidiano escolar, como as crianças e professoras se relacionavam com o Meio Ambiente.

Em “*O berçário da vida: entre mar e rio*”, Fernanda Baskerot, Neusa Maria Souza Bold, Jordelina Beatriz Anacleto Voos e Luiz Martins Junior exploram a seguinte proposição investigativa: de que forma ressignificar o manguezal como berçário da vida marinha? Diante de tal questionamento, desenvolveram o projeto intitulado “O berçário da vida: entre mar e rio”, com o objetivo de refletir sobre o meio em que os/as estudantes vivem, conhecer o real valor que o ecossistema manguezal possui para a manutenção da vida costeira e marinha e entender que muitas das consequências negativas na qual este ecossistema se encontra são resultantes da ação humana. O estágio foi realizado com estudantes do Terceiro e do Quarto Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Joinville e seus resultados indicaram que as crianças não reconheciam o ambiente onde residem como área de manguezal, nem mesmo as características e importância desse ecossistema.

No texto “*Jogos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem das crianças*”, Gabriela Zambardino, Luiz Martins Junior e Jordelina Beatriz Anacleto Voos focam o processo de construção do conhecimento da profissão docente, a partir de análises do cotidiano escolar, tendo como embasamento a percepção do que o lúdico representa na vida das crianças. Os autores discutem que o jogo e a brincadeira são de grande importância para o ensino e a aprendizagem, revelando o quanto é diversificado, neste processo, o universo lúdico. Os resultados apontam que, mediante as vivências do estágio, foi possível sustentar a articulação dos jogos e da brincadeira ao processo de construção de conhecimento, no espaço escolar, considerando as especificidades da infância.

Priscila Bergmann e Jordelina Beatriz Anacleto Voos e Luiz Martins Junior, no texto *“A importância da pesquisa no cotidiano escolar: pesquisando com as crianças”*, relatam práticas pedagógicas desenvolvidas no período de agosto a dezembro do ano de 2015, na Escola Municipal Professor Francisco Rieper, durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE. Teve como objetivo central demonstrar em que medida se valer da pesquisa como princípio educativo contribui para a participação ativa das crianças no processo de apropriação do conhecimento.

Juliana Cecilia Sestrem e Jordelina Beatriz Anacleto Voos, em seu texto *“Filosofando com as crianças: a arte de valorização da vida”*, apresentam o resultado das experiências vivenciadas no processo de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da Univille, com o objetivo de aproximar a teoria acadêmica com a prática da profissão, constituindo-se de três etapas: Observação, Inserção/Participação e Docência. Nesta última etapa, a partir de entrevista com professores/as da instituição observada, foi desenvolvido o projeto de intervenção *“Filosofando sobre valores com as crianças”*, com o objetivo de apresentar a filosofia como possibilidade de construção de valores dentro da escola. Os resultados apontaram que é possível tratar desta temática com as crianças de forma interdisciplinar.

Ricardo Vecki e Jordelina Beatriz Anacleto Voos, no texto *“A formação dos docentes de Educação Física: movimentos na Educação Infantil de 4 a 6 anos”*, apresentam o resultado do trabalho de conclusão do Estágio Curricular Supervisionado, realizado em um Centro de Educação Infantil, envolvendo professores/as e crianças de 4 a 6 anos, a partir do seguinte problema: no cotidiano da Educação Infantil, como o/a professor/a de Educação Física, em articulação com o/a pedagogo/a, pode contribuir para trazer à tona a relevância da corporeidade e do movimento das crianças no planejamento das ações pedagógicas? Os resultados revelam que, ao articular teoria e prática e superar a fragmentação das atividades curriculares, é possível que o/a professor/a de Educação Física e o/a Pedagogo/a, em conjunto, atendam de maneira significativa às necessidades das crianças em relação à corporeidade e ao movimento.

O texto *“A educação financeira como tema articulador das práticas durante o Estágio Curricular Supervisionado”*, de Charlene Numberg, Esther Bahr Pessoa, Solange Marques Domingos Manarin e Tábata Lais de Miranda apresenta os resultados de uma pesquisa realizada ao longo do Estágio Curricular Supervisionado, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estágio foi realizado em uma instituição da rede municipal de ensino do

município de Joinville, Santa Catarina, ao longo do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. O trabalho desenvolvido teve como objetivo investigar se o currículo da instituição incluía o tema “Educação Financeira”.

O artigo *“Entre o Estágio Curricular Supervisionado e a educação de jovens e adultos: Projeto Integrar – Florianópolis/SC”*, de Guilherme Cardoso Estevão, Rosa Elisabeth M. W. Martins, Luiz Martins Junior e Julice Dias, é originário de uma aula aplicada no Projeto de Educação Comunitária Integrar, que por sua vez é um Pré-Universitário Popular que atende o público da periferia da cidade de Florianópolis-SC, exclusivamente para negros/as, mulheres, EJA, imigrantes e pessoas em situação de rua. A aula foi realizada durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e teve por objetivo gerar o debate sobre os processos de urbanização e o por que eles excluem.

Todos os textos apresentam temáticas que tencionam o contexto escolar da Educação Básica e manifestam sensibilidade com as temporalidades humanas e modalidades constitutivas do dia a dia educativo no espaço escolar.

Convidamos professores/as e estagiários/as a continuarem aprendendo e compartilhando saberes e conhecimentos durante a leitura desta coletânea.

Julice Dias

Doutora em Educação: História, Política,
Sociedade.

Professora do Departamento de Pedagogia e
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da FAED/UDESC.

Jordelina Beatriz Anacleto Voss

Doutora Em Educação.
Professora dos cursos de Licenciatura da
UNIVILLE.

APRENDENDO A DOCÊNCIA ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: POSSIBILITANDO OLHARES E ESCUTAS PARA O CONHECIMENTO, A PRÁTICA E O ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

*Denise Wildner Theves
Lenir dos Santos Moraes*

Introdução

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis¹ (UniRitter) é um espaço-tempo formativo que potencializa a construção de diferentes saberes. Isso se desenvolve por meio das relações entre os sujeitos, do estudo de pressupostos teóricos e das práticas de estágios supervisionados. Nesse Centro, no exercício da docência, busca-se apreender a escola enquanto lugar de vivências pessoais e formação de agentes potencializadores de diálogos, bem como, permite encontros entre os sujeitos que vivem e criam a cultura, a vida e a história na escola, apesar da vigência de uma lógica racional e excludente (MELLO, 2017).

Nessa perspectiva, estudantes estagiários/as são desafiados/as a colocar em prática, durante os estágios supervisionados, estudos e reflexões realizados na formação inicial, privilegiando a atuação pautada na perspectiva crítica, emancipatória e como “seres participantes desse evento que é a escola” (MELLO, 2017, p. 15). Desse modo, “[...] viver na escola é existir enquanto humano no meio de humanos que falam, que amam, que escutam, que todos os dias recriam a vida em sua diversidade de possibilidades” (2017, p. 20). Assim, formação e atuação são construídas não apenas por aplicação de conhecimentos e técnicas, mas, também, por meio da reflexão crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

De acordo com Ostetto, o estágio é “uma aventura pessoal”. Em outras palavras, uma oportunidade de “[...] abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular” (2012, p. 128).

Nesses pressupostos, o curso de Pedagogia do UniRitter tem, na organização do seu currículo, o desenvolvimento de quatro Estágios Supervisionados que articulam estudos em contextos educativos diferenciados e em níveis de complexidade diversos, o que favorece a construção da identidade do/a professor/a. As disciplinas propostas ao longo dos semestres sustentam a unidade do processo formativo e fornecem os alicerces para o desenvolvimento

¹ O Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) integra a Rede *Laureate International Universities*.

dos estágios. Em todos, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão são princípios pedagógicos estruturantes. Às professoras do curso, o estágio possibilita “[...] construir uma perspectiva mais amorosa e responsável onde possamos educar crianças e jovens, educando-nos no mesmo processo” (MELLO, 2017, p. 23).

Defendemos a prática de estágio supervisionado como parte integrante e fundamental da dinâmica curricular, com intrínseca dimensão formativa profissionalizante. Nessa ótica, o estágio faz parte da Educação Profissional, promovendo o aprendizado de competências próprias da atividade docente e visa o desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho.

O estágio está estruturado nas dimensões de conhecimento, prática e engajamento e na compreensão da competência profissional do/a futuro/a professor/a. Ele acontece numa dinâmica articuladora e a mobilidade do funcionamento das dimensões formativas tem no estágio curricular sua expressão maior. Seguimos, no curso de Pedagogia do UniRitter, o proposto por Moraes, desse modo:

Entendemos o estágio supervisionado como uma prática pedagógica que colabora para a compreensão dos fenômenos educativos, produzindo novidades que enriquecem e ampliam as possibilidades de reflexão teórica possibilitando o **conhecimento profissional** nas experiências diretas com alunos, professores e o contexto educativo. No Estágio Supervisionado a **Prática Profissional** oportuniza a vivência dos processos de aprendizagem que se quer ensinar. A teoria e a prática estão intimamente articuladas, resguardando sua diferenciação. A prática pedagógica não pode ser realizada desvinculada de intencionalidade e de reflexão teórica, bem como a teoria não pode ser vista como um arcabouço autônomo de ideias. O Estágio Supervisionado permite o **engajamento profissional** na medida em que se compromete moral e eticamente com os diversos atores do sistema educacional ao investigar e problematizar a realidade educativa, diagnosticando elementos para compreendê-la na busca constante de melhoria e qualificação do corpo teórico existente (MORAES, 2019, p. 3, *grifos do autor*).

Dessa forma, nas experiências de estágio, os/as estudantes são progressivamente desafiados/as à construção e ao desenvolvimento efetivo de projetos de Educação Integral, social, inclusiva e digital que favoreçam a aprendizagem de todos/as e estejam comprometidos com o desenvolvimento humano e a sustentabilidade. Além disso:

O aluno do Curso de Pedagogia tem no estágio supervisionado a oportunidade de compreender e reconstruir a ação educativa ancorada nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e nas dez competências gerais comuns a toda Educação Básica apresentadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) assegurando uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Como refere a BNCC, competência é entendido como o conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores mobilizados, operados e aplicados para resolver demandas complexas da vida cotidiana (MORAES, 2019, p. 4).

Na perspectiva destacada, a partir do conhecimento descentralizado e fluído nas diversas linguagens e nos meios de comunicação, o/a estudante tem diversos recursos para se apoiar enquanto mediador/a das diversas oportunidades educativas. Fica claro, portanto, a autoria desse sujeito quanto ao próprio aprendizado, pois se dedica a isso com atenção de pesquisador/a. Dito de outro modo, ele/a busca recursos diversos, planeja e cria possibilidades de aprendizagem, relacionando teoria e prática. Desse modo, exerce o protagonismo de professor/a, produz conhecimentos e se transforma na busca “[...] da construção de uma escola amorosa, produtiva, formativa e alteritária” (MELLO; LOPES, 2017, p. 56).

Nesse propósito, os estágios são desenvolvidos sob um enfoque globalizador, que propõe “[...] organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção da realidade” (ZABALA, 2002, p. 35). A partir das vivências e conhecimentos prévios dos/as estudantes, por parte dos/as estagiários/as, os projetos de trabalho com variados temas são desencadeados com as turmas na perspectiva da escuta ativa e dialógica com o/a outro/a.

Ao considerar esse contexto, descrevemos, neste artigo, como essa experiência docente pode traduzir-se em aprendizagens possibilitadas por diferentes olhares e capacidade de escuta, resultando no processo de construção e engajamento profissional.

Projetos de trabalho na escola: autoria das crianças e mediação dos/as estudantes estagiários/as

Os projetos de trabalho partem do pressuposto de Luck (1994), que expressa a interdisciplinaridade como engajamento e interação conjunta dos/as professores/as. Isso condiz a trabalhar as disciplinas do currículo escolar no contexto da realidade, buscando a formação dos/as estudantes de forma integral para que exerçam sua cidadania criticamente, sendo capazes de enfrentar os problemas complexos e amplos com uma visão global da realidade na qual estão inseridos/as.

Assim, a proposta de trabalhar com projetos representa outra forma de conceber a prática pedagógica, indo além da justaposição de conteúdos e temas. De acordo com Hernández e Ventura:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, bem como a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Ao seguir esse princípio relacionado pelos autores, busca-se, no processo de formação de professores/as, construir possibilidades de vincular os conhecimentos escolares à vida, portanto, que sejam repletos de sentidos. Isso porque, “[...] todo conhecimento é humano, e quando este conhecimento se desvincula da vida concreta dos seres humanos, desumanizam-se mutuamente, sujeitos e mundos” (MELLO, 2017, p. 67).

Nos estágios supervisionados, utilizando as metodologias qualitativas de investigação, o estudo dos espaços educativos apoia-se na análise documental, na observação participante, em entrevistas e outras técnicas de tratamento de dados para o diagnóstico da realidade. A metodologia qualitativa é entendida como o conhecimento crítico dos caminhos relativos ao processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989). Trata-se, assim, de um trabalho realizado a partir da observação participante e da interação entre os sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, precisa ser rigoroso, caso contrário, cairá na mera descrição, cuja análise superficial nada acrescentará ao trabalho realizado.

A metodologia qualitativa levanta questões éticas, principalmente devido à proximidade entre pesquisador/a e pesquisados/as. Segundo Zaluar (1986), o/a cientista social não deve esquecer que a relação que se estabelece entre o/a observador/a e o/a observado/a é uma relação social e política.

Sob esse princípio, a partir do diagnóstico da realidade em que a escola está inserida, ou seja, da escuta, da observação e da participação de estudantes da educação básica, os/as estagiários/as² elaboram um projeto de trabalho, fazem o planejamento do que será realizado e registram todo o processo em relato reflexivo sobre a experiência, relacionando teoria e prática. Nesse sentido, concebem-se eixos articuladores que abrem espaço para a confrontação de olhares plurais, na observação de situações educativas otimizadoras de vivências pedagógicas que exploram variadas linguagens, refletindo a intencionalidade com a aprendizagem de todos/as e a transformação do trabalho pedagógico na perspectiva integral, social e inclusiva.

Assim, o envolvimento dos/as estudantes do curso de Pedagogia nos estágios acontece através do contato com as escolas e é desencadeado a partir das seguintes etapas: pesquisa do

² Considerando a docência compartilhada como pressuposto de trabalho coletivo, trocas e aprendizagens, os estágios supervisionados no curso de Pedagogia do UniRitter são realizados em duplas ou trios. A prática de docência compartilhada proposta para as experiências de estágio justifica-se na concepção epistemológica assumida pelo curso de Pedagogia. Nela, concebe-se que o/a educador/a transformador/a, necessariamente, precisa aprender a ser cooperativo/a, articulado/a, sensível, descentrado/a, engajado/a na construção coletiva de projetos e de práticas inovadoras, comprometidas com a aprendizagem de todos/as.

contexto escolar, que inclui o estudo da sala de aula e diagnóstico da realidade; período de observação das crianças na prática educativa desenvolvida pelo/a professor/a titular na classe de estágio; problematização, elaboração do contrato didático e delimitação da temática do projeto de trabalho com os/as estudantes; planejamento da prática docente; pesquisa em diferentes fontes de informação, seleção e produção de recursos didáticos para o desenvolvimento da semana de aulas; assessoria junto às professoras do curso de Pedagogia³; prática docente com a turma de estudantes, na escola; seminário de apresentação das práticas desenvolvidas e, por fim, a elaboração escrita do relatório de estágio.

Deste processo é importante destacar os pressupostos que alicerçam as propostas de estágio supervisionado e respaldam a inserção dos/as estagiários/as no espaço escolar em diferentes momentos e formas de atuação:

O conhecimento e o pensamento têm suas raízes no contexto sociocultural. Esse é produto das práticas humanas e vai gerar formas de pensar e de conhecer o mundo, grades lógicas e epistemológicas por meio das quais enxergamos, por isso construímos, o que é a realidade para nós (MELLO, 2017, p. 41).

Levando em consideração os pressupostos apresentados, na sequência, descrevemos nossas reflexões sobre dois estágios supervisionados realizados com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual, no primeiro semestre de 2019. As escolas estão localizadas nos Bairros Santa Tereza e Teresópolis, no município de Porto Alegre, RS. Ambos os bairros têm como especificidade abrigar parte do chamado “Grande Cruzeiro⁴”, um conglomerado de vilas populares que concentra mais de dois mil habitantes, a maioria com baixa renda.

Trata-se de uma região que, apesar de possuir luz elétrica, água encanada, sistema de esgoto e coleta de lixo, ainda é caracterizada por uma grande concentração de sub-habitações e com múltiplas carências, o que revela, em sua complexidade, a desigual distribuição e consumo de equipamentos urbanos, bem como aspectos das condições de existência dos/as que residem nesses espaços.

A escolha por esses estágios é justificada pelo fato de evidenciarem o quanto os traços culturais das crianças e sua autoria podem alterar as metodologias na escola, sendo fundamental que o/a professor/a atue numa perspectiva dialógica, atenta e construtiva de um olhar pedagógico apreendente dos processos humanos diversos.

³ No período que o estágio foi realizado, o corpo docente do curso de Pedagogia era composto por mulheres.

⁴ São cerca de quarenta vilas que compõe a região da Grande Cruzeiro, sendo que estão distribuídas entre os bairros Santa Tereza, Medianeira, Glória e Teresópolis, no município de Porto Alegre, RS.

Na sequência, apresentamos e comentamos excertos que integram os relatórios de estágio das professoras-estagiárias⁵.

Turma 2º ano – manhã - 23 alunos (6-8 anos)

A escola e o entorno

A escola foi fundada na década de 50 e aos poucos foi sendo ampliada para dar lugar a uma escola de alvenaria. (p. 7)

A comunidade escolar é bem carente, a maioria dos alunos é beneficiária do programa do Governo Federal Bolsa Família. Muitos têm na escola as principais refeições do dia. Apesar da realidade carente, os pais participam dos eventos propostos na escola como: Festa das Mães, Festa Junina, Tardes de Chá, Bingo entre outros. (p.9)

A escola está localizada no centro da comunidade. Os moradores dos arredores são os próprios alunos. Há bares e pequenas lojas, em que os proprietários são conhecidos de todos.

A rua em que a escola está localizada mostra duas realidades, pois em uma parte existem casas prontas e amplas, já bem próximo a escola as casas são geminadas e inacabadas, com pátios cheios de sucatas; em frente a entrada dos carros há um terreno abandonado, que é utilizado para o descarte incorreto de lixo, e na entrada dos alunos há uma sede do Departamento Municipal de Água e esgoto (DMAE). (p. 11).

No entorno da escola, o tráfico de drogas assola os alunos, a poucos meses atrás um aluno da escola estava marcado pelos traficantes para morrer, mesmo com a pouca idade já estava envolvido com mundo do crime. Sempre na saída da aula, algum familiar era avisado para que o buscasse, e o mesmo saía escondido por um portão alternativo, nunca pelo portão principal, assim nos relatou a professora da turma.

Assim os alunos convivem com duas realidades, uma de extrema pobreza, onde muitas vezes o tráfico dita as regras, e outra, a de construções bem-feitas e de certo modo luxuosas. Os muros da escola são um refúgio, para fugir da vida difícil e poder sonhar com um futuro melhor. (p. 14-15).

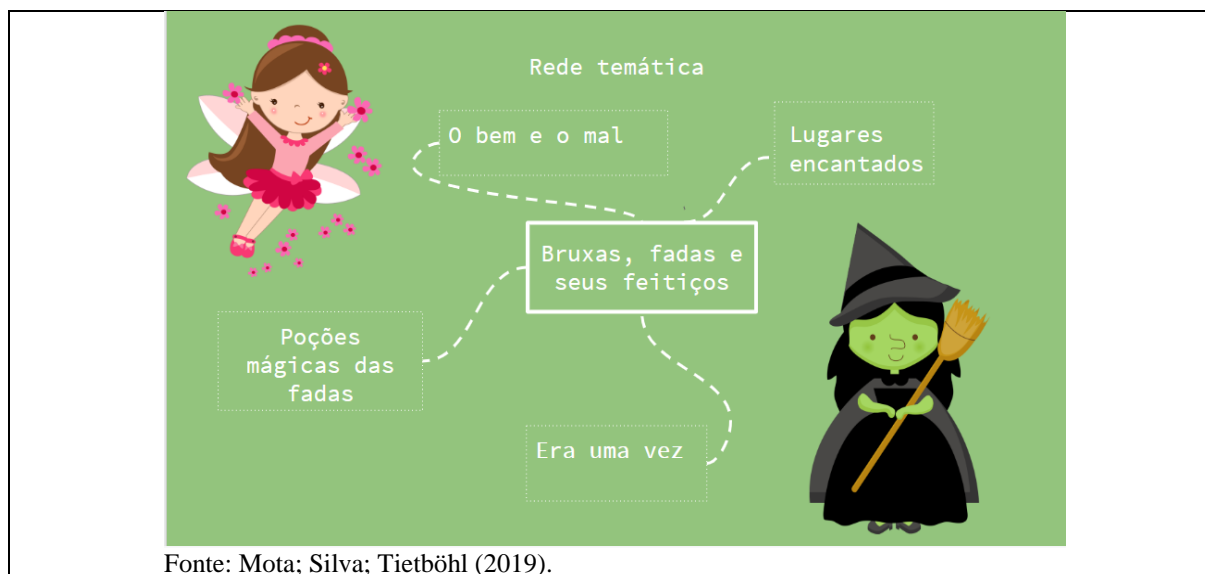
Problematização e contrato didático

Fomos para o pátio e sentamos em roda na grama para ter uma conversa informal com a turma, sobre os assuntos que lhes interessavam. Perguntamos o que eles gostariam de aprender e o que tinham curiosidade. Surgiram vários temas como: Ballet, futebol, poções mágicas, bruxas e fadas. Cada aluno teve a oportunidade de falar e ser ouvido. Após realizamos uma votação e o tema escolhido foi bruxas, fadas e suas poções. (p.25-26).

Justificativa do projeto: Bruxas, fadas e seus feitiços

Após observarmos a turma, notamos o interesse em aprender sobre bruxas e feitiços, pois as crianças relataram que assistiam uma novela em que havia um feitiço que fazia pessoas crescerem. A partir deste tema, além de levar em consideração o interesse das crianças, poderemos desenvolver propostas que podem ir ao encontro das dificuldades observadas em relação à alfabetização e relacionadas à matemática (p. 25).

⁵ Foi indicada a página do relatório em que o trecho está disponível e a referência completa está no final deste texto artigo. A fim de diferenciar das demais partes do texto, foram apresentados em caixas de texto.



Em um dos momentos de orientação do estágio, as acadêmicas relataram a sua perplexidade em relação ao tema do projeto, afinal, não esperavam que, no contexto em que vivem, os/as estudantes pudessem ter esse interesse. Juntas refletimos que essas crianças apresentam, em suas falas, indícios do modo como pensam e compreendem o mundo. Ainda, que mesmo em contextos sub-humanos, imaginam, criam e sonham. Ao mesmo tempo, muitos questionamentos permaneceram sem resposta: estariam elas querendo crescer tal como no feitiço que viram na novela? Seriam as fadas e as bruxas uma forma de criar alternativas de acreditarem em um contexto de vida melhor? Embora importantes, essas interrogações deixaram de ser nossa preocupação na medida em que a interação com a turma foi acontecendo ao longo da semana de estágio. Isso porque, buscávamos “[...] pensar outras inteirezas: as que não silenciam nem ensurdecem, mas que se relacionam radicalmente como os centros concretos de valor, únicos e irrepetíveis. Por uma arquitetônica concreta da formação humana” (MELLO, 2017, p. 73).

Assim, a partir do projeto de trabalho, foram planejadas atividades que levaram em consideração os conhecimentos das crianças, suas necessidades e seus desejos, sem, com isso, negligenciar o currículo escolar, afinal, “[...] o conhecimento não respeita as graduações oficiais, e os seus limites cognitivos são dados pelo interesse e vivências infantis” (MELLO, 2017, p. 123).

Turma 1º ano – manhã - 25 alunos**Escola e o entorno**

Em função da localização, a escola recebe alunos de distintos bairros ao seu redor. Este ano a escola completou 61 anos. A clientela da escola é de classe baixa/média; são moradores dos bairros: Orfanatrópio I e II, Jardim Medianeira, Vila Cruzeiro, Vila Tronco e Jardim Europa. (p. 9)

A escola possui diversos espaços, porém a utilização dos mesmos é extremamente restritiva já que todos apresentam pelo menos um problema de manutenção (p. 10)

A turma

A turma é extremamente receptiva e observadora. A turma se relaciona bem entre si, porém não há muito entrosamento com a professora, por falta de diálogo entre eles. O que nos demonstra um grande desafio em controlar o anseio dos alunos em falar quando nós propiciarmos para eles este momento. Na nossa problematização, que realizamos com eles, notamos que eles gostam de contribuir com ideias sobre o que está sendo discutido, e também necessitam de aprovação no que eles falam, já que após as suas ideias eles nos questionavam: “está certo, prof?”, demonstrando insegurança em exporem suas ideias e percepções. Apesar disto eles têm grande vontade de falar e discutir ideias também entre si, já que em todas as perguntas e conversas conosco eles formulavam entre eles hipóteses e ideias.

A turma é bem agitada, porém não tem nada em que possam “depositar” suas energias, já que passam todas as aulas somente sentadas em suas classes. O que nos desafia a propor para a turma atividades que também contemple essa sua necessidade deles de porem seus “corpos em ação”, e assim também utilizarmos espaços além da sala como espaço de aprendizagem, como por exemplo, o pátio que é visto pelos alunos somente como algo de “brincar”, mas tem grande potencialidade de propor um ensino significativo para os alunos de forma que também descentralize a ideia de que só o professor sabe, e eles se enxerguem entre si também como fonte de pesquisa (p. 16-17).

Problematização e contrato didático

Na problematização oportunizamos que os alunos demonstrassem suas curiosidades e seus conhecimentos prévios sobre os livros. Iniciamos a problematização com uma roda, onde expúnhamos diversos livros.

Combinamos com a turma que em um primeiro momento eles poderiam explorar os livros, e posteriormente uma de nós leríamos um livro escolhido por eles. Após a exploração deles para com os livros e a nossa leitura do livro escolhido, uma das alunas pediu para ler um dos livros. A menina não está alfabetizada, porém contou a história baseada nas figuras. Posteriormente, perguntamos para os alunos o que eles acharam deste momento, todos demonstraram bastante entusiasmo, até aqueles que dificilmente participavam nas aulas que observamos se sentiu à vontade para expor sua opinião. O que surgiu muito nestes comentários foi o fato de todos os livros terem no final “fotos” de pessoas; explicamos para eles que estas fotos indicavam os autores e ilustradores. Após esta conversa propusemos para a turma estudarmos sobre este tema, todos concordaram. Iniciamos então o nosso contrato didático oportunizando que todos falassem e expusesse o que queriam saber sobre o tema. Todos contribuíram com diversas curiosidades e também com ideias de como iríamos estudar este tema.

Fizemos o encerramento com um combinado que iríamos pesquisar sobre o tema e planejar aulas para a nossa semana de estágio que contemplasse todas as dúvidas expostas sobre o tema pelos alunos (p. 19).

Justificativa do projeto: “Também somos autores de livros!”

Uma ideia inicial sobre o tema já foi surgindo logo nas nossas primeiras observações, pois percebemos que os alunos não tinham contato com livros, nem com a literatura, já que eles não tinham momento nenhum em que a professora lesse para eles e/ou trazer livros para manusear. Isto fez com que começássemos a observar com olhares mais atentos para esta questão de contato deles com o manuseio de livros e também a escuta. A partir disto, fomos pensando estratégias para despertar o interesse e a vontade deles de estudar sobre isso. É sabida a importância do contato, ainda mais na alfabetização, do aluno com a literatura para que ela possa se familiarizar com o mundo das letras, e assim alfabetizar-se de forma mais natural e prazerosa. Destacamos essa falta de utilização da literatura, por sabermos que o contato dos alunos com a escrita em seu núcleo social fora da escola é extremamente restritivo, e assim a escola era para ser um lugar que propiciasse essa necessidade para a turma. Constatando-se isso, fica notória a necessidade que a turma tem de aprender sobre este tema, já que a turma tem possibilidade de aprendizagem muito significativa, pois é um grupo que demonstra bastante entusiasmo e vontade de aprender (p. 18).



Fonte: Fruck; Rodrigues; Carvalho (2019).

Nos registros das professoras estagiárias, ficou evidente o quanto as crianças participaram da elaboração do contrato didático e de decisões que envolveram a rede temática do projeto de trabalho. Isso corrobora as afirmações de Mello, de que “[...] a criança implica-se na escolarização, em redes de diálogo crianças-crianças, crianças-adultos” (2017, p. 122). Imbricado nesse compromisso ético e pedagógico, o planejamento das aulas do estágio foi ao encontro dos interesses das crianças e oportunizou momentos para ampliarem sua alfabetização e letramento. Desse projeto e das atividades propostas, as professoras estagiárias aceitaram o convite feito por Mello, quando a autora afirma que:

[...] pensar a alfabetização como processo discursivo onde a Literatura Infanto-Juvenil é a ferramenta alfabetizadora por excelência, assumindo a estética como fundadora dos processos éticos e cognitivos. A partir do trabalho com a leitura e a escrita da Literatura Infanto-Juvenil, buscamos a formação de um leitor escritor que dialogue os saberes literários com os saberes da vida e, nessa teia, invente a si e ao mundo, conheça a si e às coisas, aprenda a dizer, a ouvir, a ler e a escrever no diálogo transcriador (2017, p. 82).

Mesmo vivendo em contextos violentos e desumanos, as crianças são capazes de interagir entre si e com as atividades propostas. São momentos em que pensam para si, para os outros e para o mundo, e sua autoria fica expressa durante todo o processo de interação pedagógica. As estagiárias foram articuladoras e mediadoras de diferentes momentos de aprendizagem, propondo, escutando e estabelecendo relações dialógicas com as crianças.

Conforme os relatos, evidencia-se a compreensão da importância social do processo educacional comprometido com a educação integral inclusiva e com o desenvolvimento

humano sustentável. Ambos são caracterizados na apropriação do saber pedagógico e na competência para lidar com conteúdos e habilidades, pelo saber fazer na elaboração de projetos e de planos educativos, na criação de situações educativas e na proposição de mediações e intervenções pedagógicas favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento humano, revelando nosso compromisso com o princípio político.

Destaca-se que o estágio supervisionado é uma oportunidade de compreender e reconstruir a ação educativa ancorada nos princípios éticos, políticos e estéticos. De acordo com Moraes:

O princípio estético se distingue pela reflexão e questionamento crítico dos vários discursos atravessados (crianças, professoras, professoras/estagiárias, professora supervisora no campo de estágio e do curso de Pedagogia) ao confrontar-se com os problemas advindos da complexidade da realidade educativa, desafiando a imaginação, a criação e a invenção na gestão das situações apresentadas. O princípio ético se afirma no desenvolvimento da capacidade de análise e de síntese que reconhece, valoriza e respeita as diferenças, para potencializar, através do trabalho coletivo, os processos educativos com vistas à educação inclusiva e a sustentabilidade (2019, p. 4-5).

Assim, compreendemos a importância de formar um/a profissional ativo/a, que compreenda e reconheça a importância do conhecimento e como ocorre sua construção, fazendo conexões, atribuindo significados e organizando os conhecimentos adquiridos para solucionar problemas.

Da mesma forma, na investigação, reflexão e análise crítica da realidade, do contexto, o/a estagiário/a exercitará a imaginação e a criatividade, utilizando o pensamento científico, crítico e criativo, e terá autonomia para apropriar-se de experiências que lhe possibilitem fazer escolhas apropriadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com consciência crítica e responsabilidade.

A valorização do repertório cultural se evidencia na organização das práticas por parte do/a estagiário/, ao compreender e reconhecer as mais diversas manifestações artísticas e culturais, identificando e discutindo o significado de eventos e a influência da cultura na formação de grupos e identidades.

Entendemos essas experiências, em especial, como possibilidades de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando e valorizando a diversidade de indivíduos, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades.

O propósito da escola consiste em oportunizar experiências. Concernente a esse princípio, ela deve ser o “lugar do confronto criativo dos sentidos” (MELLO, 2017, p. 124), o que nos leva a pensar que não existem contextos sociais que possam limitar as possibilidades.

Algumas palavras porque é preciso concluir

Fazer a diferença junto aos/as estudantes e sermos boas professoras é a nossa busca. As surpresas que os/as estagiários/as provocam em nós, o envolvimento, o que observamos, escutamos e lemos durante o acompanhamento de sua prática pedagógica nos estágios supervisionados nos desafia e alimenta a nossa persistência na busca por um fazer docente de reflexão e ação.

Este texto é o registro de uma caminhada construída na interação de nosso ofício enquanto professoras no curso de Pedagogia, no conhecimento, nos sonhos e no desejo de uma escola que oportunize experiências significativas às crianças. É também um rastro indicando a necessidade de novas leituras do mundo. Constitui, ainda, uma marca de que o diálogo entre o ensino superior, através dos estágios supervisionados, e a escola pode construir uma perspectiva mais amorosa e responsável.

A reflexão-ação sobre a docência com as crianças através dos estágios supervisionados nos ensina que levar em consideração o que os/as estudantes já sabem, os seus conhecimentos prévios, assume importância para a Educação se nos valermos deles para compreendermos as diferentes formas de desenvolvimento humano, criando possibilidades nos processos educativos escolares para formarmos pessoas autenticamente reflexivas e críticas. E este desenvolvimento pode tornar a nós e aos/as estudantes seres humanos mais felizes, solidários e, quem sabe, mais atuantes na construção de novas formas (melhores) de ser e estar no mundo.

O desenvolvimento humano, contudo, não pode estar no campo do previsível e do controlável. Quem pensa que sim, aniquila o Outro com seu olhar determinista, baseando-se, sem dúvida, numa visão biologizante (PRESTES, 2015). Por isso, é essencial compreender que há tarefas de cunho social, cultural e histórico, ou seja, do campo pedagógico, que podem ser desenvolvidas na escola a partir das responsabilidades e amorosidades pedagógicas do processo de ensinar e aprender. Afinal, conhecimento humano não é um fim, mas um meio para o desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FRUCK, P. N.; RODRIGUES, T. L.; CARVALHO, V. P. **Projeto de Trabalho**: “Também somos autores de livros!”. 2019. Relatório de Estágio II. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, 2019.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MELLO, M. B. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, M. B.; LOPES, J. J. M. Formação como movimento alteritário. In: MELLO, M. B. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 53-75.

MORAES, L. S. **Manual do estágio do Curso de Pedagogia da Rede Laureatte**. [S.l.: s.n.], 2019.

MOTA, D. R.; SILVA, F. A.; TIETBÖHL, J. R. **Projeto de Trabalho**: “Bruxas, fadas e seus feitiços”. 2019. Relatório de Estágio II. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, 2019.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESTES, Z. R. **Romper práticas medicalizantes**: um desafio para Educação. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/5b18HUI69LI>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

ZABALLA, A. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZALUAR, A. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 107-123.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA CEAD/UDESC

*Roselaine Ripa
Lidnei Ventura
Tania Regina da Rocha Unglaub*

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência no Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, na Modalidade a Distância, oferecido no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), envolvendo a docência compartilhada e a interdisciplinaridade na formação de professores/as.

No contexto brasileiro, a educação à distância ainda é uma modalidade que provoca desconfiança quanto à qualidade do ensino e gera polêmicas em torno da sua oferta e organização. No caso específico da formação inicial de professores/as, as polêmicas também são constantes. Isso se deve à ampliação de oferta de cursos, de forma massiva, visando a diminuição de custos, via organização modular e apostilada de conteúdo, com plataformas que prometem facilitar o processo de ensino e aprendizagem e substituir a mediação pedagógica. O processo tende a mensalidades com baixo custo para o/a estudante, elevado número de estudantes/turmas por professor/a e a precarização do trabalho dos/as profissionais da educação envolvidos/as na sua oferta, entre outras situações. Dessa forma, questionar a formação de professores/as neste contexto é importante, bem como se faz relevante a reflexão sobre a realização dos estágios curriculares supervisionados correspondentes aos cursos à distância.

A experiência que apresentamos neste trabalho, porém, foi desenvolvida em um contexto diferente. O curso de Pedagogia na modalidade a distância do CEAD/UDESC é oferecido gratuitamente por uma instituição pública que tem como fundamento a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As/os estudantes deste curso têm os mesmos direitos e deveres das/os estudantes da UDESC e, no caso específico dos estágios curriculares supervisionados, todas as exigências em termos de oferta e supervisão são cumpridas. Importante ressaltar que o CEAD/UDESC investe esforços nesta modalidade com o objetivo de democratizar e interiorizar a oferta do curso de Pedagogia no estado de Santa Catarina, com prioridade para professores/as em exercício sem formação específica e com o compromisso de atender integralmente o Projeto Pedagógico do Curso e as resoluções em vigência na UDESC.

Ao analisar o desenvolvimento dos estágios no curso de Pedagogia na modalidade a distância, não podemos negar que sua organização e realização são mais complexas, se comparadas a cursos presenciais, envolvendo logística específica, investimento em estrutura para sua efetivação, profissionais com diferentes funções e a necessidade de uma prática docente compartilhada.

Além disso, para superar a concepção de estágio nas licenciaturas como a parte prática do currículo, desvinculada das teorias, ou seja, como mera “imitação de modelos”, ou “instrumentalização técnica”, iniciamos, em 2014, ações interdisciplinares em cada uma das oito fases do curso. Uma dessas propostas interdisciplinares envolvendo o estágio, realizada em 2017, é o foco deste relato de experiência, que está dividido em três partes: reflexões sobre os desafios da prática pedagógica na formação do/a pedagogo/a; apresentação do Curso de Pedagogia (CEAD/UDESC); relato de experiência envolvendo a docência compartilhada e a interdisciplinaridade.

O estágio na formação do/a pedagogo/a: desafios da práxis educativa

O processo de desenvolvimento do marco legal sobre o estágio curricular obrigatório no Brasil tanto incorporou, quanto desencadeou a criação daquilo que Pimenta e Lima (2008) chamaram de campo disciplinar com estatuto epistemológico próprio, ou seja, o estágio curricular adquiriu o *status* de campo de pesquisa das ciências da educação, assim como vinha ocorrendo nas áreas de Currículo e Didática.

Essa definição tem consequências teórico-metodológicas para a educação e a formação de professores/as em geral, mas em particular à Pedagogia, pois essa admissão implica superar a compreensão de estágio como a parte prática de um curso, como “imitação de modelos”, ou como “instrumentalização técnica” dos/as futuros/as professores/as (PIMENTA; LIMA, 2006). Daí a necessidade de se entender o conceito de prática recorrente tanto nos discursos e documentos oficiais, quanto nas demandas de formação inicial e continuada de professores/as.

No mês de setembro de 2019, veio a público a terceira versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, cuja principal orientação é que:

O currículo deve ser focado na prática, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Para isso a prática pedagógica, na escola ou em ambiente de aprendizagem não escolar, pode ser através de monitoria, estágio, residência pedagógica ou prática clínica, que devem estar intrinsecamente articuladas com os estudos e a prática desde o primeiro ano (BRASIL, 2019, p. 29).

Louvável seria se a iniciativa explicitasse, de alguma forma, a concepção de prática inerente ao documento, considerando-se que esse conceito permeia toda a proposta, porém, isso não ocorre. O documento defende, na sequência, a “união entre teoria e prática” (BRASIL, 2019, p. 30), sempre tendo a prática como elemento norteador, mas no contexto de uma nova instrumentalização técnica a ser prevista no currículo, adaptando a formação inicial e continuada aos pressupostos do pragmatismo inerente ao “período das reformas educacionais globais (professor profissional)” (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015, p. 688), de cunho e comando neoliberal. Neste âmbito, cabe-nos perguntar: qual o sentido de práxis trazida pelos últimos documentos de reforma educacional?

Entendemos que o conceito de práxis precisa ser problematizado, pois que vez por outra essa palavra aparece aqui e ali apropriada pelo discurso oficial sem a devida dimensão político-social, tal como surge em duas ocorrências pontuais na Resolução CNE/CP Nº 01/2015 (BRASIL, 2015) que estabeleceu as diretrizes das licenciaturas. Esse é um exemplo de como a categoria práxis é reduzida a mera junção de teoria e prática. Contudo, não se trata disso, pelo contrário, práxis condiz a um conceito explicativo de extrema importância nas teorias críticas da sociedade, a ponto de Gramsci (1978) tê-la considerado como sinônimo da filosofia derivada do materialismo histórico dialético de Marx e Engels, nomeando-a de Filosofia da Práxis. Como se pode observar, tal conceito não se presta a servir de anteparo ideológico a uma proposta alinhada a um novo *ethos* liberalizante, como se depreende do reformismo educacional que vem se desenvolvendo no Brasil desde os anos de 1990. A coroação do processo culminou com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) centrada no conceito de competências, que aproxima educação e mercado como a dupla face de Janus, de olho no futuro, mas reeditando as propostas pragmáticas de eficiência social de Bobbit (CUNHA; MARCONDES; LEITE, 2015). O que se tem, ao fim e ao cabo, são propostas de formação inicial e continuada centradas “[...] em competências operativas solicitadas de quem desenvolve um trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente e que é sub-remunerado” (BRZEZINSKI, 2014, p. 1247).

Tal pensamento leva a pensar que somente atrofiando o conceito para que a práxis caiba em uma proposta pragmática neoliberal. Por isso, ela aparece isolada nos documentos daquilo que Brzezinski (2010) chamou de “mundo oficial”, que se opõe ao mundo real dos/as professores/as, dos/as estudantes e das escolas. Isso porque, no âmbito da Filosofia da Práxis, a educação tem um papel político-social emancipador claro, de modo que os sujeitos do processo educativo lutem por uma sociedade diferente do modelo (neo)liberal, pois se coloca historicamente do lado dos grupos “[...] que procuram desenvolver uma visão de mundo

global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade” (SEMERARO, 2005, p. 30).

Outra atrofia do termo consiste em pressupor que a práxis só vai aparecer no contexto educativo quando a teoria estiver alinhada à prática e vice-versa. Esse é um erro conceitual comum, pois a ação humana é sempre praxiológica. O problema é que a práxis pode ser transformadora ou reificada, mas, ainda assim, práxis. Por isso que, quando se fala em práxis, é preciso deixar explícito o que se quer com isso, pois as palavras não são neutras, nem ingênuas. Nessa perspectiva, a ação prática que está se propondo na era das reformas (neo)liberais para a educação é uma práxis reificadora do papel da educação como mercadoria e como agência de adaptação das novas gerações ao modo de acumulação flexível [toyotismo] de ênfase financeira (CHESNAIS et al., 2003).

A recuperação do conceito de práxis na formação no curso de Pedagogia e no estabelecimento de uma proposta de estágio coerente com seu conteúdo se faz necessária e emergente, tal como a metáfora benjaminiana do aviso de incêndio. Em breve, o Conselho Nacional de Educação aprovará as novas diretrizes para formação de professores/as em substituição às de 2015. No novo documento, já se pode vislumbrar o caráter instrumental proposto, haja vista a centralidade da noção de competência que norteia o relatório citado. Como alerta Pimenta (2012), tal centralidade resume a ação do/a professor/a a uma atividade técnica, resgatando-se perspectivas de formação pautadas no tecnicismo, cujo foco é a preparação para a competição e outras míticas do mercado como *deux ex machina*.

Diante de tal emergência, que papel cabe ao estágio no conjunto curricular da formação de pedagogos/as, e qual o seu núcleo estruturante?

Como se sabe, embora com carga horária muito maior do que os demais componentes curriculares, na ordem de 12,5% (400 horas) do total da carga horária da licenciatura em Pedagogia (3.200 horas), o estágio não deixa de ser um campo disciplinar. Logo, suas possibilidades se assemelham a qualquer outra disciplina do currículo, portanto, também é suscetível à fragmentação. Levando-se em conta essa condição, não deve ser considerado, então, como disciplina “salvadora” do curso (FAZENDA, 2012). Contudo, dizer isso não significa diminuir a sua importância no processo formativo. Se, como disseram Pimenta e Lima (2012, p. 33), “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”, parece-nos que os estágios têm uma função das mais importantes no contexto da formação, pois seu caráter eminentemente praxiológico tem como razão de ser a preparação, a

problematização e a intervenção nos campos de estágio. Dito de outro modo, caberia ao estágio encampar junto aos demais componentes curriculares do curso de formação de pedagogos/as uma proposição de ações baseadas no conceito de práxis enquanto ação transformadora, tanto da realidade da formação, no campo acadêmico, quanto da própria realidade educacional encontrada. Nessa concepção, a práxis é muito mais do que a junção de teoria e prática, torna-se um único momento de reflexão-ação-reflexão na/sobre a prática.

Como se pode inferir, o estágio seria um importante elemento articulador [não só e nem o único] entre os componentes curriculares do curso de Pedagogia nas previsões de exercícios das práticas, sejam nas 400 horas do estágio ou nas 400 horas de Prática como Componente Curricular (PPC) e/ou outras diversas ações que envolvam a leitura e intervenção nos/dos contextos educacionais. A experiência que relatamos em seguida parte desta discussão inicial.

O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia na modalidade a distância no CEAD/UDESC: a matriz curricular e os campos de estágio

O curso de Pedagogia na modalidade a distância teve início com a aprovação da Resolução nº 018/97 CONSUNI e está entre os pioneiros no Brasil na oferta de cursos EaD. Formou mais de 15 mil pedagogos/as nos estados de Santa Catarina, Amapá e Maranhão no período de 1999 a 2010.

Com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil¹ (UAB), programa de fomento da EaD no País via parceria dos Sistemas Federal, Estadual e/ou Municipal, desde 2011 a UDESC passou a oferecer o curso de Pedagogia na modalidade a distância pelo Sistema UAB, com entradas de turmas em 2011/2, 2012/1, 2013/2, 2014/2, 2015/2 e 2017/1.

A EaD tem potencial para democratizar e interiorizar o ensino superior, mas os projetos em torno da formação de professores/as nesta modalidade, as poucas iniciativas em termos de institucionalização da EaD nas IES públicas e o avanço da oferta da modalidade nas graduações de IES particulares merece discussões mais aprofundadas. Os dados do último Censo Escolar (2019), referentes ao ano de 2018, mostrou aumento de 51% no número de cursos na modalidade a distância, superando pela primeira vez o número de cursos presenciais. Observa-se que é na rede particular que a oferta de graduações a distância

¹ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de desenvolver, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. No texto “Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual Zuin (2006) traz reflexões importantes sobre a implantação deste no Brasil e seus possíveis impactos na formação de professores/as.

aumenta, concentradas em 20 grandes instituições, e que o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, facilitou o crescimento destas ofertas, por exemplo, ao flexibilizar a abertura dos polos.

No caso do CEAD/UDESC, há preocupação com a qualidade dos cursos² ofertados e com as garantias de condições equivalentes de formação para quem opta por esta modalidade. Além do quadro de professores/as efetivos/as e servidores/as técnicos/as para atender exclusivamente os cursos de graduação do CEAD, são oferecidas bolsas de extensão, pesquisa, ensino, PIBID³ e mobilidade acadêmica⁴. Em termos de modelo pedagógico, a equipe de professores/as atua no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - Moodle, mas também realiza momentos síncronos com a turma e encontros presenciais nos polos.

A maioria das/os ingressantes no curso de Pedagogia nas turmas conveniadas à UAB está vinculada como profissional da educação, pois o vestibular, considerando os termos do convênio firmado entre a UDESC e a UAB, ofertou vagas com prioridade⁵ para quem comprovasse vínculo com a educação básica.

Com duração de 8 fases (4 anos), o objetivo geral do curso é

[...] proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro (UDESC, 2017, p. 15).

A ênfase nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é algo que se manteve desde o projeto inicial, visando contribuir com a formação de pedagogos/as que tenham um posicionamento crítico diante dos usos das TIC na Educação Básica.

No que tange ao perfil profissional, o PPC do curso em vigência destaca que o/a futuro pedagogo/a deve ser preparado/a para a prática reflexiva e para a gestão democrática dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, presenciais e/ou a distância. Espera-se que sua atuação envolva observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem que utilizem mediação tecnológica e pedagógica. O curso promove, ainda, a formação de um/a profissional

² A UDESC foi (re)credenciada em 2018 para oferta de cursos EaD com a nota máxima (nota 05).

³ Destacamos o pioneirismo da UDESC no Brasil no que refere a participação de cursos de licenciatura na modalidade a distância nos editais do PIBID, por meio do Curso de Pedagogia do CEAD/UDESC.

⁴ Até o momento, 09 acadêmicas foram contempladas nos editais de Mobilidade e realizaram estudos nas seguintes instituições: Universidade do Porto/Portugal, Universidade de Lisboa/Portugal, *Università degli Studi di Ferrara*/Itália, *Universidade de Audencia*/França e Universidade do Minho/Portugal.

⁵ Esta prioridade atende ao que preconiza a LDB Nº 9394/96, em seu Art. 62.

da educação apto/a a produzir e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, bem como assumir atividades em áreas emergentes do campo educacional (UDESC, 2017).

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em regime de créditos, assim distribuídas: Núcleo Comum das Licenciaturas (NCL), que compreende 270 h/a de componentes curriculares comuns às Licenciaturas⁶; 180 h/a de Prática como Componente Curricular e 485 h/a de Estágio Curricular Supervisionado. Este núcleo se articula com outros dois: Núcleo de Estudos de Formação Geral, que compreende 2.376 h/a de componentes curriculares específicos de cada licenciatura e 306 h/a de Prática Como Componente Curricular e, Núcleo de Estudos Integradores para enriquecimento curricular, com 252 h/a de atividades teórico-práticas de aprofundamento.

As 400 horas de estágio estão distribuídas em 04 disciplinas, com as seguintes ementas (UDESC, 2017):

Estágio Curricular Supervisionado I: Leitura e análise crítica de contexto educativo da Educação Infantil. Observação participante e acompanhamento de atividades docentes, pedagógicas e de gestão da Educação Infantil. Análise das relações instituição-família e comunidade no contexto da Educação Infantil. Elaboração e socialização do relatório de estágio.

Estágio Curricular Supervisionado II: Elaboração e execução do projeto de intervenção pedagógica na educação infantil, em sintonia com a perspectiva do cuidar e do educar. Proposta de trabalho educativo que contemple investigação e ação educativo-pedagógica no contexto da educação infantil. Elaboração e socialização do relatório de estágio.

Estágio Curricular Supervisionado III: Análise crítica de contexto educativo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Observação participante e acompanhamento de atividades docentes, pedagógicas e de gestão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conhecimento e participação da dinâmica escolar dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Elaboração e socialização do relatório de estágio.

Estágio Curricular Supervisionado IV: Elaboração e execução do projeto de intervenção pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Projeto de ação docente que contemple investigação e intervenção educativo-pedagógica no contexto de escolas de ensino fundamental, com ênfase nos anos iniciais (1º ao 5º ano). Elaboração e socialização do relatório de estágio.

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia⁷, conforme determinam as Resoluções do CNE/CP nº 01/2006 e nº 02/2015, é proposto ao longo do curso, com foco na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando articular teoria e prática, tal como discutido na primeira parte deste texto, de modo a assegurar aos/as

⁶ Instrução Normativa nº 005, de 05 de junho de 2017, que estabelece orientações para reformulações curriculares dos cursos de licenciatura da UDESC à luz da Resolução nº 002/2017 do CONSEPE/UDESC, de 22 de fevereiro de 2017.

⁷ O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia a distância segue as normas de Estágio da UDESC e a Lei Nacional de Estágio. Nos seus aspectos específicos relativos, a EaD foi elaborada e uma normativa interna altera dispositivos da Resolução CEAD nº 003/2016-CONCEAD, que aprova o Regulamento do Estágio obrigatório e não obrigatório do Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

futuros/as pedagogos/as experiências de exercício profissional, em ambientes escolares e outros espaços educacionais, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências profissionais nos campos da educação.

De acordo com o PPC do curso, as disciplinas de estágio curricular supervisionado objetivam integrar teoria e prática na perspectiva da interdisciplinaridade. Assim:

Possui as dimensões formadoras e sócio-políticas que proporcionam ao estudante a participação em situações reais de vida e de trabalho; que consolidam a sua profissionalização e exploram as competências básicas indispensáveis para uma formação profissional, tendo como base as dimensões do Curso (UDESC, 2017, p. 98).

A seguir, relatamos uma experiência compartilhada, realizada no estágio supervisionado, numa perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade nos estágios curriculares supervisionados do curso de Pedagogia na modalidade a distância: apontamentos de algumas práticas

A disciplina de Estágio Curricular do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, tal como anunciado no tópico anterior, organiza a prática pedagógica no campo de estágio em quatro etapas, correspondentes a quatro disciplinas articuladas com as demais disciplinas do Curso e, em especial, com as disciplinas de Metodologias para a prática da pesquisa e extensão (METEX). Em cada uma das etapas do Estágio ocorrem ações em diferentes contextos educacionais: Anos Iniciais, Educação Infantil e outros espaços educativos. Todo esse processo pressupõe uma investigação preliminar sobre o contexto educacional, por meio da pesquisa-ação, oferecendo subsídios para a elaboração de um projeto de intervenção que atenda às necessidades do campo de estágio e da formação acadêmica, acompanhada da devida análise e reflexão crítica por parte dos/as estagiários/as.

Devido às especificidades da EaD, as/os estagiárias/os residem em diferentes municípios de todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Com uma organização da estrutura do estágio de forma articulada e sistêmica, é possível atender às exigências e necessidades do estágio curricular supervisionado apropriado para a formação de professores/as. Importante ressaltar que uma das características mais marcantes da EaD é a separação física entre professores/as e estudantes durante a maior parte do tempo. Porém, o avanço de novas linguagens, mediadas por tecnologias digitais, trouxe possibilidades que rompem as barreiras do espaço físico. Os dispositivos comunicacionais são utilizados constantemente para mediar a comunicação entre a turma, os/as professores/as e demais profissionais envolvidos/as na organização dos estágios, distribuídos em diferentes espaços.

Contudo, mesmo com toda a tecnologia disponível, encontros presenciais são realizados nos polos ao longo do semestre.

Para os momentos a distância, foi organizado um sistema tutorial pela equipe multidisciplinar para dialogar e contribuir nesse processo de formação do/a pedagogo/a. A equipe é formada por pessoas do suporte técnico de informática, coordenadores/as de estágio do Centro e do Curso, professores/as da disciplina e tutores/as *online*. Além disso, presencialmente, as/os estudantes contam com coordenadores/as de Polo, tutor/a presencial, professor/a supervisor/a de estágio⁸ e profissional referência da instituição educacional concedente.

Dessa forma, a disciplina de Estágio Curricular disponibiliza diferentes agentes para o acompanhamento das/os estudantes no campo de estágio em todos os locais onde há Polos de apoio presencial. Cada profissional da educação tem uma função específica a desempenhar e, assim, cada professor/a que faz parte dessa equipe precisa estar sincronizado/a e sintonizado/a com o modelo pedagógico, estar de acordo com o princípio filosófico da instituição e trabalhar de forma articulada.

Na UDESC, cabe à Coordenação de Estágio de Centro a responsabilidade da administração e supervisão geral do estágio em nível de Centro. À coordenação de Estágio do Curso, cabe proporcionar diálogos entre a equipe de professores/as da disciplina, o grupo de tutores/as presenciais e a distância e a supervisão de campo.

O/a professor/a da disciplina é responsável por ministrar as aulas na(s) disciplina(s) de estágio, preparar a sala de aula virtual, planejar, orientar, acompanhar e avaliar o estágio, motivando o diálogo para efetivar a experiência prática compartilhada.

Outro/a professor/a que faz parte da equipe é o/a supervisor/a, que atua presencialmente no município de desenvolvimento das atividades de estágio para o acompanhamento *in loco*.

Na Figura 1, apresentamos a sala disponibilizada no AVA-Moodle para proporcionar diálogos entre o grupo de profissionais que atuam na supervisão docente *in loco* junto ao campo de estágio das/os acadêmicas/os.

⁸ Contratado em edital específico para a função de supervisão do estágio e remunerado via bolsa de Professor Formador CAPES/UAB.

Figura 1 - Sala virtual de Supervisores de Campo de Estágio - AVA Moodle UDESC

Fonte: Os autores (2019).

Link da sala: <http://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=875>

A sala no AVA – Moodle disponibiliza espaço virtual para notícias, avisos, fórum de dúvidas, espaço para *chat*, *template* para elaboração do cronograma e local para inserção do mesmo, fichas de acompanhamento de estágio e local para postagem das respectivas fichas, midiateca, diário de bordo e *link* para envio do relatório do acompanhamento das/os estudantes estagiárias/os, estúdio virtual (para videoconferência) etc.

Para o desenvolvimento do estágio, também participam os/as tutores/as *online*, que fazem parte dessa experiência compartilhada. O/A tutor/a *online*, mediante orientação do/a professor/a, auxilia nas atividades, análises e leituras. No Polo presencial, encontra-se o/a tutor/a presencial, que auxilia os/as estagiários/as na definição do campo de estágio, mapeia os locais e os informa ao/à orientador/a de estágio. A tutoria presencial também orienta a turma de estagiários/as na organização dos documentos necessários ao desenvolvimento do estágio e organiza encontros presenciais nos polos, seminários parciais e a socialização final de Avaliação do Estágio Curricular Supervisionado, conforme cronograma previsto no Plano de Ação.

Na instituição acolhedora, estão os/as profissionais referência, professores/as devidamente habilitados/as e responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação no local de desenvolvimento nas atividades de estágio. Esse/a profissional também participa de um curso *online* de formação continuada, a fim de compreender o seu papel e a dinâmica da modalidade a distância. Há espaços *online* específicos para atender a todos/as esses/as profissionais, além de participarem de grupos específicos no *WhatsApp* e *Facebook*.

Tal estrutura de processos e agentes envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado, via docência compartilhada, favorece a formação de pedagogos/as pesquisadores/as e críticos/as para contribuírem com a formação de cidadãos/ãs éticos/as e comprometidos/as

com a sociedade. Em relação às atividades do estágio mediado pelas tecnologias da informação e comunicação disponibilizadas no AVA - Moodle, as/os acadêmicas/os informaram que *“as atividades que nos foram propostas no ambiente virtual também contribuíram muito para nosso aprendizado nos possibilitando trocar experiências. O projeto de estágio foi uma das experiências de maior aprendizagem, pois pudemos assimilar a teoria com a prática docente”* (Relato 1, AVA, 2017).

Para a construção do conhecimento de forma interdisciplinar, além da sala da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no *Moodle*, as/os estudantes também contaram com a sala virtual interdisciplinar. Nesse ambiente, os/as professores/as das demais disciplinas da fase realizaram discussões contribuintes com a prática do estágio na perspectiva inter e multidisciplinar usando fóruns temáticos. Segue a Figura 2, da sala disponibilizada no AVA-Moodle para tal propósito.

Figura 2 - Sala interdisciplinar no AVA Moodle do CEAD-UDESC



Fonte: Os autores (2019).

Link da sala: <https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=738>

Na referida sala, há espaço para diálogos entre a equipe de professores/as que ministram aulas na fase do curso e a respectiva turma. Esse ambiente contém mural de avisos, fórum de dúvidas, *link* de *chat* e midiateca contendo textos, vídeos e *web-conferências* interdisciplinares. Sobre as propostas e mediações nesse espaço virtual, a turma registrou suas avaliações: *“[...] as atividades que foram propostas no ambiente da sala interdisciplinar vieram a fazer com que repensássemos nosso cotidiano dentro das escolas, no meu caso, dos centros de educação infantil, levando em consideração que a criança pequena deve brincar, fantasiar”* (Relato 2, AVA, 2017). Os relatos permitem perceber como a aprendizagem se tornou significativa, mediada pelas tecnologias no AVA - Moodle, efetivada pela experiência compartilhada, bem como, o acompanhamento comprometido por parte dos/as professores/as envolvidos/as nesse processo.

A equipe de professores/as, motivada com a articulação entre as disciplinas da fase, decidiu organizar o 1º Colóquio, intitulado “Interações e brincadeiras como foco na docência na Educação Infantil”⁹, realizado em Florianópolis, no Campus I da UDESC, no qual foram abordadas experiências e vivências da prática pedagógica na Educação Infantil, com participação das/os estudantes de todos os polos, de professores/as e de tutores/as (presenciais e *online*). A sala virtual do 1º Colóquio (Figura 3) viabilizou diálogos entre professores/as e estudantes para a organização, execução e avaliação do evento.

Figura 3 - Sala do Colóquio interdisciplinar - AVA Moodle do CEAD-UDESC



Fonte: Os autores, 2019.

Link da sala virtual: <https://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=2288>

Como parte avaliativa da proposta, foi aplicado às turmas um questionário, no AVA – Moodle, para avaliação do projeto interdisciplinar que envolveu o Colóquio para verificar a sua relevância para a formação acadêmica. As avaliações disponibilizadas nesse ambiente ressaltaram a importância do estágio na formação de professores/as, possibilitando a interdisciplinaridade, maior articulação entre as disciplinas da fase/curso e a integração entre o ensino, pesquisa e extensão, por meio do uso das tecnologias digitais.

Considerações Finais

A formação de professores/as deve passar obrigatoriamente por uma carga horária de estágio, envolvendo a leitura de contexto dos campos de estágio, intervenção *in loco* e supervisão de professores/as orientadores/as. No caso específico da EaD, tais ações só estão sendo possíveis no curso de Pedagogia na modalidade a distância do CEAD/UDESC devido à

⁹ Os custos do evento e do deslocamento foram custeados pela IES e Convênio Capes/UAB. Veja notícia com maiores informações sobre o evento: <https://www.udesc.br/noticia/udesc_promove_coloquio_sobre_docencia_na_educacao_infantil_com_alunos_de_pedagogia_neste_sabado>.

experiência compartilhada e ações interdisciplinares envolvendo as disciplinas das fases concernentes às etapas de estágio. Apresentamos, neste artigo, uma das experiências do curso nessa perspectiva, com destaque para a organização do AVA-Moodle, os momentos presenciais nos polos, o Colóquio na sede do Curso, na UDESC, e a efetivação da experiência de prática compartilhada, todas elas etapas e ações fundamentais nesse processo.

Após esse relato, podemos retomar a questão já anunciada neste texto: que papel cabe ao estágio no conjunto curricular da formação de pedagogos/as e qual o seu núcleo estruturante?

Sendo o estágio um campo disciplinar e de pesquisa, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância do CEAD/UDESC, e as ações que ele desencadeia em cada fase, tendem a contribuir para a diminuição da fragmentação disciplinar, indo além de uma proposta de estágio como “experimentação” da teoria. Com seu caráter praxiológico, as experiências desenvolvidas no curso têm buscado superar as dificuldades de organização características da complexidade das ações nesta modalidade, disponibilizando apoio às/aos estagiárias/os, por meio de uma equipe de diferentes profissionais que realizam um trabalho compartilhado, e promovendo, juntamente com os demais componentes curriculares do curso, ações interdisciplinares baseadas no conceito de práxis enquanto ação transformadora, tanto da realidade da formação, no campo acadêmico, quanto da própria realidade educacional encontrada. Busca-se, assim, fazer do estágio um momento formativo que vai além da junção de teoria e prática, porque efetiva momentos de reflexão-ação-reflexão, na e sobre a prática, necessários à formação de professores/as, neste caso, os/as pedagogos/as.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília-DF: Casa Civil, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF: Casa Civil, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 3ª Versão do parecer (Atualizada em 18/09/2019)**. Brasília-DF: Casa Civil, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília-DF: INEP, 2019.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs. conciliações. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, jul./out. 2010.

CHESNAIS, F. et al. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CUNHA, V. G.; MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. A. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 683-710, out./dez. 2015.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.) et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai./ago. 2005.

UDESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância**. Florianópolis: CEAD-UDESC, 2017.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-54, out. 2006. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: RELATOS A PARTIR DO DIÁRIO DE BORDO GEOGRÁFICO

Carolina Araujo Michielin

Amábili Fraga

Gabrielle Luana Rosinski

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Introdução

Esse artigo tem por objetivo relatar as experiências e práticas realizadas no ano de 2017, durante o Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de Licenciatura em Geografia da FAED/UDESC¹. As práticas aqui relatadas foram desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis/SC. Como ação para conhecer os/as estudantes, decidimos pela criação de um “Diário de Bordo Geográfico” no qual os/as estudantes fizessem apontamentos sobre temas de seu interesse a serem abordados nas aulas de Geografia. Nesse diário, os/as estudantes poderiam, também, fazer críticas em relação a nossa prática e sugerir conteúdos e conceitos para serem trabalhados, além de propor metodologias e atividades. Importante ressaltar que essa prática foi auxílio importante para nossos planejamentos ao longo do Estágio II.

O estágio supervisionado tem relevância nos currículos de licenciatura por oportunizar o domínio de conhecimentos imprescindíveis à função da docência e às experiências do campo profissional, além de promover o contato com o cotidiano da Educação Básica e a compreensão sobre a realidade e os desafios diários das escolas. Entendemos que o campo de estágio é um espaço singular na produção de saberes e também na superação da divergência entre a prática e a teoria na formação inicial de professores/as (MARTINS, 2014).

Desse modo, neste relato da experiência realizada nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, destacamos potencialidades e fragilidades desse processo e como operamos com as contingências diárias de ser professor/a. Esta experiência é resultado das práticas no Estágio Curricular Supervisionado I e II realizadas no ano de 2017 e que compõem o desenho curricular do curso de Geografia-Licenciatura da FAED/UDESC.

Para orientar o leitor sobre o conteúdo deste artigo, apresentamos, primeiramente, uma discussão sobre o processo formativo no estágio curricular supervisionado e, em seguida, relatamos nossas experiências como estagiários/as.

¹ O curso de Geografia - Licenciatura - da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina FAED/UDESC tem, no seu desenho curricular, a previsão de três estágios supervisionados. Estágio I, na quinta fase; Estágio II, na sexta fase, e estágio III, na sétima fase.

O processo formativo através do estágio curricular supervisionado

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (2013), o Estágio Curricular Supervisionado consiste na etapa de formação profissional, portanto, está compreendido na indissociabilidade de teoria e prática e entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É destacado como um constituinte curricular obrigatório, que oportuniza ao/à estudante o seu desenvolvimento, por meio de aprendizagens significativas, a fim de aprimorar competências e habilidades indispensáveis à formação dos/as licenciados/as, além de fornecer uma relação com a profissão e a profissionalidade de ser professor/a de Geografia (MARTINS, 2016).

O Estágio Curricular Supervisionado é uma premissa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, para os cursos de formação de professores/as. Há uma previsão de carga horária a ser cumprida, conforme a orientação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002, que estabelece uma carga horária mínima de 400 horas para o estágio supervisionado da licenciatura em Geografia. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária para as licenciaturas, os cursos devem ter uma carga horária mínima de 2.800 horas, com ênfase na articulação teoria-prática, conforme registrados nos projetos pedagógicos dos cursos. Esta resolução regulamenta a carga horária dos cursos de formação de professores/as, expressando a ênfase na dimensão prática:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, Resolução 02, 2002).

O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura - da FAED/UDESC tem previstas, em seu desenho curricular, as disciplinas de estágio supervisionado nas 5ª, 6ª e 7ª fases do curso, contemplando três distintos estágios. Estes devem ser efetivados em espaços de educação formal no estágio I e II, enquanto o estágio III pode ser realizado em espaços não formais ou não escolares, todos eles importantes para o embasamento teórico e metodológico

para a realização das atividades de reconhecimento do campo de estágio, ao contato com as instituições campo e com a realidade da escola e da sala de aula.

Os estágios são acompanhados, nas escolas, por um/a professor/a regente, que tem o papel de coformador/a dos/as estudantes das licenciaturas que realizam os estágios de docência. O papel do/a professor/a regente é fundamental para uma vivência harmoniosa nos primeiros contatos do/a estudante com escola, fazendo a ponte entre a universidade e o meio escolar.

É necessário que exista um ambiente favorável para que o estágio, de fato, seja uma experiência significativa na vida do futuro professor com um projeto de parceria e colaboração entre a universidade e a escola que ajuda a romper barreiras entre o conhecimento teórico e prático. Esta postura possibilita que o estágio seja um espaço de formação onde as tarefas são compartilhadas no sentido de efetivamente dar a sustentação aos estagiários nesses primeiros passos rumo a sua preparação profissional (MARTINS, 2016, p. 103).

O desenvolvimento do estágio é estabelecido a partir da construção de saberes, visto que, quando concretizado de maneira interativa e reflexiva, pode contribuir com o/a professor/a formador/a e o/a futuro/a professor/a na construção de um processo que permita potencializar os saberes construídos, tendo por finalidade fomentá-los, oportunizando a sustentabilidade do estágio e ampliando conhecimentos, além da união da teoria com a prática (MARTINS, 2016).

O processo formativo de um/a professor/a é uma longa jornada, portanto, não se resume ao percurso da graduação. Consiste num caminho que leva em consideração as vivências sociais e profissionais do/a acadêmico/a. Assim, o estágio caracteriza-se como possibilidade de articular teoria e prática, formação inicial e prática profissional, além de ter protagonismo na composição do currículo de um curso de licenciatura, porque amplia conhecimentos e habilidades indispensáveis à autonomia do/a professor/a em sala de aula.

Nesta perspectiva, os licenciados devem ir para a escola em busca de uma visão holística sobre a educação, buscando investigar/questionar o sistema educacional que se faz presente e o contexto social dos sujeitos da escola. Entendendo o estágio não como um compromisso burocrático, mas como um espaço propício para desenvolver a sua *praxis* docente (SANTOS, 2013, p. 258).

O estágio curricular supervisionado, nessa perspectiva, deve possibilitar aos/as estudantes da licenciatura o contato com o contexto das escolas para que estes possam experienciar situações de ensino e aprendizagem que contribuam para a produção de saberes fundamentais ao trabalho em sala de aula. Representa a inserção do/a professor/a em formação no campo profissional como forma de angariar experiências práticas, vivenciando a

regência de classe e a realidade da sala de aula, saberes elementares na construção da identidade do ser professor/a. Pimenta afirma que:

A identidade do professor é construída, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor atribui à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

O estágio curricular supervisionado, em seu movimento, é um campo de construção de conhecimentos pedagógicos envolvendo a universidade, a escola, os/as estagiários/as e os/as professores/as da educação básica num processo de partilha de saberes sobre a prática pedagógica. Momento necessário, portanto, para articular os vários elementos que constituem a realidade da escola e da sala de aula.

As atividades referentes aos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I e II estão previstas na 5ª e 6ª fases do Curso. Segundo as ementas, o Estágio I tem como objetivo primordial a observação da prática pedagógica da Geografia escolar na Educação Básica, visando o ensino da Geografia na atualidade. Ao passo que o Estágio II, em sua ementa, concentra-se na formação a partir da elaboração de instrumentos didáticos e da escrita reflexiva em diário de campo, bem como, a prática pedagógica em classes de Educação Básica. As práticas de estágio aqui relatadas foram desenvolvidas em dupla, em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis/SC. Tanto o Estágio I quanto o II foram ministrados em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental.

Relato das experiências dos estágios curriculares supervisionados I e II

A escola onde realizamos os estágios integra a rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, está localizada em um bairro central, sendo a única unidade de educação pública presente no bairro, que conta com três escolas particulares. A escola, *lócus* da pesquisa, iniciou suas atividades no ano de 1956. Em 2017, atendia, em média, 400 estudantes do Ensino Fundamental, do Primeiro ao Nono Ano, e contava com um quadro de dezessete professores/as efetivos/as e cinco substitutos/as. Tem uma boa estrutura física, com salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadra de esportes, sala de informática, dentre outros, conforme registrado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Corredor de salas**Figura 2 - Sala de aula 8º ano**

Fonte: Amábili Fraga (2017).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em seu objetivo geral, busca estimular a consciência crítico-social dos/as estudantes através da apropriação do conhecimento, contribuindo, assim, para o pleno desempenho da cidadania. A escola conta com outro documento que estabelece ações para auxiliar na efetivação do PPP, o Planejamento Estratégico Situacional (PES). Além do PPP e do PES, adota políticas internas para, segundo o setor responsável, manter e organizar o funcionamento e o convívio no ambiente escolar. Uma dessas políticas nos chamou a atenção, por tratar do regramento de uso do celular dentro da escola. Ao chegar ao ambiente escolar, os/as estudantes que portarem celular ou algum outro material eletrônico devem deixá-lo na secretaria até o término das aulas. Esse sistema se mostrou interessante durante o período de observação no estágio, nos parecendo que houve mais interação entre os/as estudantes do que geralmente ocorre quando aparelhos celulares são liberados durante os períodos de aula.

Quanto à prática, os estágios I e II foram desenvolvidos, também em dupla, em uma turma de 8º Ano, composta por 35 estudantes com média de 13 anos de idade. O Estágio I tem como objetivo primordial a observação e o contato inicial com o ambiente escolar. Para efetivação do período regimental desse processo, passamos oito semanas letivas na escola.

O estágio de observação, realizado no primeiro semestre de 2017, foi um período dedicado à aproximação com o contexto da escola, revisão dos aportes teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso e planejamento de cada etapa de intervenção do estágio I. Foi um momento fundamental, que nos permitiu conhecer a escola no seu dia a dia, com seus conflitos e contradições próprias de um contexto formado por diferenças. Definimos roteiros para observação das aulas de Geografia da professora regente e tivemos o cuidado de um olhar atento para a gestão da sala de aula e a articulação com o planejamento que seria

efetivado na realização da etapa da docência, no estágio II, no segundo semestre daquele mesmo ano.

O período de observação nos auxiliou na organização do referencial teórico e dos planejamentos para o Estágio II. Além disso, percebemos a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade e, a partir dela, organizar atividades que fossem ao encontro da necessidade dos/das estudantes e do planejamento anual da professora regente. O estágio de observação nos estimulou e incentivou a estarmos em sala de aula superando nossas dificuldades e limitações, nos aproximando da realidade da escola e dos/das estudantes. Foi uma etapa fundamental para estabelecer as relações entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, nosso foco nos estágios.

Iniciamos o Estágio II no segundo semestre de 2017, com a mesma turma de 8º Ano do primeiro estágio. Desse modo, nos foi possível ter noção de quais conteúdos seriam trabalhados na nova etapa, facilitando a construção do projeto de prática pedagógica. Ficou estabelecido que os conteúdos que abordaríamos seriam referentes aos aspectos físicos do Continente Americano e também questões de formação socioespacial e econômica de alguns países da América Latina. Estes, embasados no planejamento anual da professora regente e no livro didático *Expedições Geográficas* do 8º Ano. As aulas se deram majoritariamente de maneira expositiva e dialogada, sempre com a participação dos/as estudantes, que em todos os momentos procuravam fazer comentários pertinentes ao assunto e também levantar curiosidades e dúvidas que talvez pudéssemos sanar.

Com o intuito de nos aproximarmos para conhecer melhor a turma, propusemos, na primeira aula, a criação de um “Diário de Bordo Geográfico” (Figura 3). Este consistiu em um pequeno caderno, no qual os/as estudantes deveriam relatar o que gostariam que fosse trabalhado no período das oito semanas de estágio, nas aulas de Geografia. Inicialmente, comentariam o que desejavam ver durante as aulas e, posteriormente, poderiam elaborar críticas em relação a nossa docência, bem como, sugerir conteúdos, além de maneiras distintas de abordá-los. O referido caderno de anotações funcionou como um diário de campo que nos guiou durante o estágio, ou seja, o “Diário de Bordo Geográfico” nos orientou, através dos relatos dos/as próprios/as estudantes, quanto aos caminhos a seguir no percurso do estágio.

Figura 3 - Diário de Bordo Geográfico

Fonte: Carolina Michielin (2017).

A prática da escrita no “Diário de Bordo Geográfico” foi fundamental para guiar nossos planejamentos. A cada dia de aula, um/uma estudante tinha a tarefa de escrever no diário e entregar para as estagiárias. Com a passagem do Diário, todos/as puderam expressar o que gostariam de aprender e, o mais importante, como gostariam de aprender determinado conteúdo e ou conceito da Geografia. Os/As estudantes tinham a opção de se identificar ou não nos registros que faziam. Diversas ideias criativas surgiram, dentre elas, a solicitação de filmes e documentários, a construção de maquetes e a elaboração de trabalhos manuais durante as aulas. Assim, modificamos nossos planos de aula conforme os interesses dos/as estudantes. Ao final de todas as aulas, durante as oito semanas do Estágio II, criamos o hábito de compartilhar o Diário para que os/as estudantes tivessem liberdade de tecer comentários acerca da aula ou atividade do dia. Os principais relatos diziam respeito ao modo como gostariam que as aulas fossem trabalhadas. Isso gerava em nós uma ansiedade para saber, a cada dia, o que os relatos apontavam sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo.

Como seguimos todas as aulas com passagem do “Diário de Bordo Geográfico”, notamos que o assunto mais solicitado foram os desastres naturais ocorridos na América naquele ano (2017)². Sendo assim, decidimos revisar o planejamento para incluir uma aula sobre esse tema. Apresentamos conceitos que abordavam a formação de terremotos, vulcões e furacões, além de imagens e vídeos mostrando tais fenômenos. Foi uma das aulas mais proveitosas quanto ao sanar dúvidas. Muitos/as estudantes fizeram questionamentos sobre a

² Os desastres naturais que ocorreram na América Latina no ano de 2017. Dentre eles, abordamos, em sala: o terremoto no México, de magnitude 7,1 na escala Richter; o Furacão Maria, na República Dominicana; o Furacão Irma, no Caribe e EUA e, a constante erupção do vulcão Kilauea, em Big Island, no Havaí.

temática e mostraram-se interessados/as em ouvir e aprender, sendo mais participativos/as do que normalmente acontecia no cotidiano das aulas.

Para finalizar o estágio de maneira dinâmica e diversificada, decidimos elaborar um jogo. Este tratava sobre privilégios de nossa sociedade, mostrando um pouco sobre a realidade em que cada estudante está inserido/a particularmente. O jogo lidava com questões de alteridade, desse modo, possibilitando que percebessem e entendessem a realidade de cada colega da sala de aula, abordando situações que levavam em conta como era a vivência do/a outro/a, com temas ligados às diferenças da cor da pele, questões de gênero, o feminismo e as diferenças sociais e de oportunidades para cada um/a. Ante de darmos início ao jogo, selecionamos perguntas que fossem pertinentes aos/as estudantes e depois seguimos para o pátio da escola, nos organizando em duas filas paralelas. Para cada “sim” respondido pelos/as estudantes, estes/as deveriam dar um passo à frente, para cada “não”, um passo para trás (Figura 4). As perguntas versavam, por exemplo, se a cor já teria sido impedimento para a realização de algo na vida dos/as estudantes ou se já haviam se sentido reprimidos/as por conta de seu gênero. Finalizamos a atividade com um longo debate, no qual o jogo dos privilégios se mostrou eficiente e contribuiu para quebrar barreiras entre os/as estudantes que, por vezes, não se colocam no lugar de seus/suas colegas.

Figura 4 - Realização do jogo

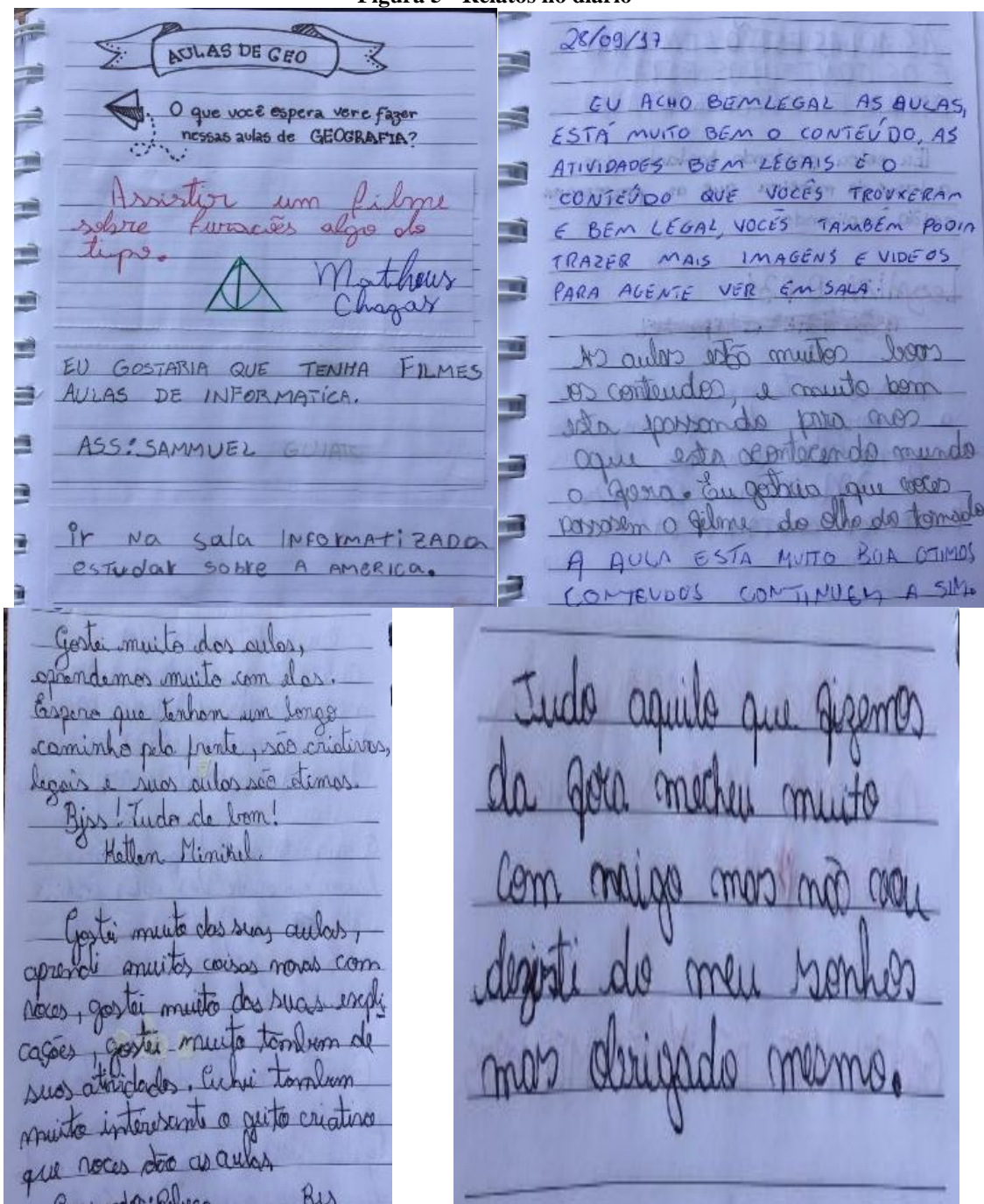


Fonte: Carolina Michielin (2017).

Ao final do período de aulas do estágio, passamos, uma última vez, o Diário de Bordo Geográfico para que fossem sintetizadas as oito semanas com nossa atuação, que passaram tão rapidamente. Enquanto o diário passava, agradecemos à professora, pelo apoio e

compreensão, e aos/às estudantes, que nos proporcionaram semanas inesquecíveis e repletas de aprendizados, em que o Diário de Bordo Geográfico serviu perfeitamente para nos guiar. Destacamos, na Figura 06, alguns relatos do “Diário de Bordo Geográfico”:

Figura 5 - Relatos no diário



Fonte: Amábili Fraga (2017).

Os relatos dos/das estudantes no Diário de Bordo Geográfico revelaram o que gostariam que fosse priorizado nas aulas. Destacaram suas preferências por “assistir filmes”, “ir na sala de informática”, “estudar sobre a América”. Isso serviu para organizarmos nossas

aulas, contribuindo para maior envolvimento deles/as nas atividades propostas. Também foi possível perceber, pelos relatos, que os/as estudantes expressaram a opinião sobre o desenvolvimento das aulas, o que foi gratificante, pois, o processo do estágio é um período tenso para quem está fazendo um curso de formação de professores/as e precisa assumir uma turma de estudantes da educação básica. O retorno dos/as estudantes foi fundamental para guiar nosso planejamento e percebermos que nossas aulas tiveram sintonia com as expectativas da turma. Para Cavalcanti:

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação do outro. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetiva e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento; a geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade (CAVALCANTI, 2008, p. 48).

O diário foi planejado para mostrar o que os/as estudantes gostariam de narrar sobre as aulas e também sugerir temas a serem desenvolvidos durante o estágio. Serviu como ferramenta orientadora para sabermos por onde seguir, mostrando realmente o que os/as estudantes gostariam que fosse abordado e/ou trabalhado durante as aulas de estágio em Geografia. Além do mais, serviu para nos motivar, através de recados carinhosos e incentivadores por parte deles/as, e melhorar nossa prática de estágio. Ao final de cada aula, observamos que as atividades e os conteúdos trabalhados despertavam interesse e, no dia seguinte, os/as estudantes chegavam nas aulas prontos/as para participar, com dúvidas e curiosidades para serem compartilhadas e, assim como nós, ansiosos/as pela escrita no diário.

A vivência no desfecho do estágio

O estágio curricular supervisionado tem papel significativo na formação de professores/as, pois, além de colocar o/a graduando/a em contato com seu futuro local de trabalho, abre importante via de comunicação entre a universidade e a educação básica. Isso inclui as diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar. Trata-se de um espaço de aprendizagem que não deve se constituir apenas uma atividade exigida pela legislação para compor o currículo da licenciatura, mas, também, concretizar-se como espaço fundamental na construção da identidade profissional.

A vivência com o ambiente escolar e o cotidiano dos/as estudantes durante os estágios curriculares supervisionados I e II nos oportunizou qualificarmos nosso itinerário formativo.

Além disso, nos permitiu vivenciar práticas que contribuíram na articulação dos conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo da formação acadêmica, com os saberes construídos ao longo da experiência de estágio.

O Diário de Bordo Geográfico teve papel fundamental para nossa aproximação com os/as estudantes, uma vez que serviu de porta-voz para que expressassem seus interesses quanto às aulas de Geografia. Isso contribuiu para guiar nossos planejamentos e oportunizou participação ativa dos/das estudantes, consequentemente, maior envolvimento nas atividades.

O estágio contribui para nos descobrirmos como futuros profissionais e percebermos a integração entre a teoria e a prática no contato direto com o cotidiano da escola e da sala de aula. Essa vivência, podemos afirmar, promove nossa emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional como professores/as. Tendo isso em vista, é inquestionável a importância desta disciplina nos cursos de formação inicial de professores/as, não apenas por proporcionar o diálogo entre a teoria e a prática, mas por ser eixo central na formação acadêmica. Por meio dessa disciplina, é possível, aos/as acadêmicos/as, ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade profissional e os saberes do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL, **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CAVALCANTI, L. **A geografia escolar e a cidade**: ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2008. 190p.

ESCOLA BÁSICA JOÃO ALFREDO ROHR. **Planejamento Estratégico Situacional – PES** (atualização 2010). Disponível em: <<http://ebmjoaoalfredorohr.weebly.com/pes.html>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ESCOLA BÁSICA JOÃO ALFREDO ROHR. **Projeto Político Pedagógico – PPP** (atualização 2010). Disponível em: <<http://ebmjoaoalfredorohr.weebly.com/ppp.html>>. Acesso em: 25 out. 2018.

MARTINS, R. E. M. W. Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em Geografia. In: LAWALL, I.; CLEMENT, L. **Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado**: cursos de licenciatura da UDESC. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. F. P. A relação teoria-prática no Estágio Supervisionado em Geografia. In.: CASTROGIOVANNI, A. C., TONINI, I. M., KAERCHER, N. A. (orgs.) **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre/Compasso Lugar-Cultura, 2013, p. 253-272.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Geografia** (atualização 2013). Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1526/pp_geo_licenciatura.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PADRE JOÃO ALFREDO ROHR, FLORIANÓPOLIS/SC

*Gabriel Iagher Costa
Gabriela Maria de Sousa
Ana Paula Nunes Chaves*

Introdução

A inspiração para escrever sobre os desafios da Educação Inclusiva surgiu da experiência que tivemos na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, localizada no bairro Córrego Grande, em Florianópolis/SC. Essa experiência ocorreu durante o ano de 2019, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I e II, com uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, do período matutino, com 27 estudantes, um deles com múltipla deficiência (surdez e autismo). O primeiro contato com informações sobre a turma ocorreu no colegiado da escola, momento em que os/as professores/as comentaram sobre todas as turmas do Ensino Fundamental II e sobre cada estudante individualmente. Nessa reunião, soubemos que teríamos um estudante com múltipla deficiência na sala onde realizaríamos o estágio. Estávamos cientes dos desafios que nos aguardavam, pois só havíamos cursado uma disciplina de Educação Inclusiva na 1ª fase do curso de Geografia, não havíamos cursado a disciplina de Libras, nem adquirido conhecimentos sobre o autismo, saberes que integram o currículo da 7ª fase do curso. Por essa razão, sentíamos-nos despreparados/as e não sabíamos como manter comunicação com o estudante. Foi também nessa reunião que a maioria dos/as professores/as relatou suas dificuldades em interagir, adaptar conteúdos, criar materiais e incluir o estudante nas atividades em sala de aula.

No primeiro semestre do ano letivo, destinado ao Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, no qual observamos as aulas de Geografia da turma do 7º Ano, percebemos que a comunicação entre o estudante em questão e os/as colegas de turma era quase inexistente. As poucas interações só aconteciam quando a professora tomava a iniciativa, ou quando o estudante era inserido em algum grupo na hora de realizar as atividades. A própria professora de Geografia também encontrava dificuldade na interação, muitas vezes recorrendo à professora intérprete para uma comunicação mais efetiva com aquele estudante. Nosso encontro com ambas as professoras era escasso, uma vez que as quintas-feiras, quando acompanhávamos as aulas de Geografia da semana naquela turma, eram destinadas à hora/atividade da professora intérprete. Por esse motivo, ela não participava das aulas que acompanhávamos.

Todos os desafios observados no primeiro semestre do ano no Estágio I foram experienciados por nós no Estágio II, na prática docente propriamente dita. Nossa curiosidade quanto às práticas de inclusão escolar era cada vez mais aguçada: como poderíamos interagir com as pessoas com deficiência? De que maneira poderíamos propor atividades que lhes oportunizassem aprendizado significativo? Será que iríamos nos deparar com realidades como aquela ao longo de nossa carreira?

Mobilizados/as por esses questionamentos, nos propusemos identificar se outros/as professores/as da escola, diretores/as e administradores/as também passavam pelos mesmos desafios e dificuldades referentes à Educação Inclusiva. Nosso interesse durante os meses de estágio foi saber como o coletivo escolar lidava com essas situações e como poderíamos aprender sobre o tema estagiando com a escola, uma vez que a mesma recebe muitas matrículas de estudantes com deficiência, logo, a interação com esses/as estudantes é frequente. Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário para ser respondido pelos/as professores/as, diretora e administradores/as da escola.

Para a discussão teórica acerca da Educação Inclusiva, apresentada na primeira parte deste artigo, utilizamos os escritos de Beyer (2010), Figueiredo (2008) e Rodrigues (2006), que falam sobre como e quando a Educação Inclusiva foi pensada enquanto política pública educativa, seus pressupostos e princípios e as estratégias pedagógicas utilizadas em contextos como este. Já na segunda parte deste artigo, situamos os sujeitos e o contexto da pesquisa. Na terceira parte, Pereira (2017) e Sant’Ana (2005) nos serviram de inspiração com suas problematizações a respeito da percepção dos professores que lecionam em escolas inclusivas. Por fim, nas considerações finais, mencionamos os pontos e contrapontos da Educação Inclusiva com base nas vozes dos/as participantes da escola onde realizamos nosso Estágio Curricular Supervisionado.

A Educação Inclusiva

Existem vários pontos de vista em relação ao significado do que a Educação Inclusiva contempla, desde seus princípios, até as proposições de como implantá-la em escolas e em outros ambientes educativos. Entretanto, neste artigo, falamos da Educação Inclusiva exclusivamente no campo da Educação, para isso, utilizamos o conceito de Educação Inclusiva abordado por David Rodrigues em seu livro “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”. Para esse autor:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola [...] desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Na leitura de Rodrigues, a Educação Inclusiva implica oferecer a todos/as os/as estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, uma educação de qualidade. Essa educação respeita e abraça as diferenças entre eles/as. Desse modo, independente se o/a estudante possui alguma deficiência ou não, todos/as devem ser respeitados/as em suas diferenças e diversidade.

A Educação Inclusiva surgiu em um momento de necessidade e importância da democratização da educação para todos/as, sem exceção, sendo assim, os/as estudantes que possuíam alguma deficiência passaram a ser incluídos/as também no ensino regular, e não só nas escolas especiais. A Educação Especial, voltada a atender somente estudantes com deficiência, passa a contar com a inclusão desses sujeitos no ensino regular, em uma tentativa de conter a segregação educacional entre os/as estudantes.

Ao falarmos sobre escola inclusiva, muitas vezes esse princípio é confundido com práticas apenas integradoras. A escola inclusiva e a escola integradora são confundidas inclusive em discussões sobre o tema e usadas como sinônimos, embora sejam práticas diferentes. De acordo com Chaves (2010, p. 23), na “[...] ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem que se adaptar à sociedade”, já para a escola ser inclusiva, ela “[...] deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras” (FIGUEIREDO, 2008, p. 143).

Antes da implementação de políticas voltadas à promoção da Educação Inclusiva em escolas, o/a estudante considerado/a diferente era segregado/a na sociedade, que priorizava, e ainda prioriza, em muitos casos, os sujeitos considerados normais. Somente a partir do Congresso Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizado em Salamanca, em junho de 1994, essa realidade começa a mudar e as escolas são convocadas a reconhecer as pessoas com deficiência como qualquer outro/a estudante. De acordo com Sant’Ana (2005, p. 1):

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração.

Após mais de duas décadas, desde a implantação da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras, ainda se observa, na prática cotidiana, dificuldades e obstáculos que impedem que a teoria e o desejo da Educação Inclusiva sejam aplicados adequadamente nas escolas (CHAVES, 2010). Um exemplo dessas dificuldades pode ser conferido na sala onde realizamos o estágio: até que ponto nosso estudante com deficiência estava mesmo incluído em uma sala de aula do ensino regular? Será que não era apenas uma forma de integração escolar?

Entre as dificuldades que surgem na prática cotidiana da implantação da Educação Inclusiva, podemos destacar: a falta de formação continuada dos/as professores/as do ensino regular; a baixa infraestrutura da escola; a falta de acompanhamento e o apoio dos familiares ou responsáveis e da comunidade escolar; a escassez de apoio técnico e pedagógico especializado e a carência de recursos didáticos ofertados pela escola (SANT'ANA, 2005; CHAVES, 2010).

Ainda que seja lista extensa de aspectos que influenciam na qualidade da implementação e execução da Educação Inclusiva nas escolas, é comum que a atuação do/a professor/a em sala de aula seja considerada uma das partes mais importantes nesse processo de inclusão, por este ser o sujeito que passa mais tempo com os/as estudantes na escola.

Outro aspecto relevante é o apoio familiar, contudo, por vezes, esse contato entre família e escola se torna bastante difícil. Para Maria Hila Pereira (2017, p. 21), se “[...] a criança é rejeitada pelos pais, não recebe o apoio adequado por parte dos técnicos ou, ainda, se os técnicos não dão respostas às preocupações dos pais, então essa inclusão não pode ser considerada bem sucedida”. Como podemos notar, o envolvimento da família é fundamental para que haja uma inclusão satisfatória.

Também merece destaque a formação dos/as professores/as. Estes, geralmente só possuem conhecimentos sobre Educação Inclusiva oriundos do curso de graduação e, ao longo de sua carreira, nem sempre têm oportunidade de reciclar esse conhecimento. No estudo feito por Sant’Ana (2005), conferimos como é pouco frequente a presença dos/as professores/as em cursos de formação e capacitação para a Educação Inclusiva. Conforme a autora “[...] o que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela [...]” (2005, p. 228). Em relação à importância da formação continuada, Sant’Ana (2005, p. 231) entende que esta

[...] deveria ser ofertada aos docentes pelos órgãos administrativos regionais, indicando que se faz necessária a realização de cursos de capacitação para que todos

os envolvidos no processo inclusivo tenham condições de desenvolver um trabalho adequado às necessidades desse alunado.

Assim, notamos como a formação continuada é importante para a execução da Educação Inclusiva nas escolas, mas, é necessário pensar: mesmo que o/a professor/a esteja qualificado/a para lidar com a inclusão, existem outros mecanismos que precisam ser levados em consideração, como a infraestrutura da escola e os materiais disponibilizados para as práticas inclusivas em sala de aula. Um aliado nesse processo é o apoio e a orientação técnica do Atendimento Educacional Especializado (AEE), presente em muitas das escolas da rede municipal de Florianópolis, como na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr.

Por fim, enfatizamos como fundamental que esses elementos estejam presentes nas práticas cotidianas, conjuntamente, para que a Educação Inclusiva de qualidade seja oferecida e os/as professores/as exerçam sua profissão respeitando as diferenças e as singularidades de seus/suas estudantes, mesmo quando surgirem dificuldades no meio do caminho.

Uma experiência na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr

Durante o período de observação do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, no primeiro semestre de 2019, decidimos escrever sobre o tema Educação Inclusiva - mais especificamente em como a Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr lidava com a inclusão de seus/suas estudantes. Em sete semanas de observação, nos aproximamos dos/as estudantes da turma 71, mas também dos/as demais, que observávamos durante o intervalo escolar.

A ideia de escrever sobre esse tema surgiu quando conhecemos o estudante com deficiência que, neste trabalho, chamaremos de Jorge, para resguardar sua identidade. Em nossas idas à escola, e no acompanhamento das aulas de Geografia, percebíamos que Jorge parecia estar mais integrado a uma turma regular do que realmente incluído. Isso porque, embora estivéssemos cientes de sua presença em sala de aula, quase não conseguíamos nos aproximar dele como desejávamos. A interação que tivemos durante a nossa observação, e as poucas práticas que realizamos no primeiro semestre, levantaram várias dúvidas e dificuldades sobre o modo como lidaríamos com essa situação quando fosse a nossa vez de assumir as aulas.

Com o interesse em conhecer sobre a temática do ponto de vista conceitual, da política e das práticas, buscamos livros e artigos que tratassem sobre os desafios da efetivação da Educação Inclusiva nas escolas. Nos textos encontrados, percebemos muito em comum entre os relatos e o nosso desafio em lidar com um estudante com deficiência (SANT'ANA, 2005;

PEREIRA, 2017). Esse desafio parecia ainda maior diante do despreparo que sentíamos ao lidar com pessoas com deficiência tão específica como o autismo, que pode mudar de um indivíduo para outro, por conta dos graus que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui. Assim, nosso levantamento teórico teve como objetivo buscar estratégias e maneiras para lidar com os conflitos que estávamos vivenciando.

Os desafios e as dificuldades que passamos tentando planejar aulas inclusivas que considerassem a realidade de Jorge nos fizeram pensar em como os/as outros/as professores/as lidavam com esse e com os/as demais estudantes de inclusão naquela escola.

Para sabermos como professores/as e gestores/as abordavam essas dificuldades e os desafios cotidianos da Educação Inclusiva, elaboramos um questionário, com dez perguntas, tendo por base artigos resultantes de pesquisas realizadas em escolas brasileiras. O questionário foi entregue a 13 pessoas - professores/as do Ensino Fundamental I e II, a secretária, as professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a diretora da Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr. Embora o convite para participar de nossa pesquisa tenha sido feito a 13 pessoas, apenas quatro delas entregaram os questionários respondidos. Para preservar a identidade dos/as entrevistados/as, os/as denominamos P1, P2, P3 e P4 (correspondendo a Professor/a 1, Professor/a 2...). Na sequência, apresentamos os dados coletados por meio do referido questionário.

O olhar dos/as professores/as sobre a prática inclusiva

A partir do questionário, esperávamos ler nas respostas dos/as professores/as a respeito de suas vivências em relação à Educação Inclusiva na escola. As quatro pessoas que responderam ao questionário marcaram na primeira questão que o seu cargo na escola era professor/a.

A segunda pergunta do questionário versava sobre o conhecimento dos/as professores/as em relação à proposta de inclusão escolar. P1 respondeu: *“Acredito que inclusão consiste na inserção adequada desses alunos, respeitar as limitações deles e pensar em conteúdos adequados”*. Já P2 respondeu que inclusão escolar *“É incluir todos os alunos no contexto escolar. Todos os alunos que possuem alguma deficiência física ou mental e os alunos com o transtorno do espectro autista. É incluir no ensino regular”*. Para o/a P3, incluir é *“uma educação voltada para todos, que reconheça as diferenças de cada um”*. E, por fim, o/a P4 respondeu que *“Inclusão social é a abertura de todo o espaço público e privado a qualquer sujeito, seja ele com limitações ou não, portanto acompanhado de pessoas capacitadas a lidar com cada caso na sua especificidade”*. As respostas dos/as professores/as

demonstraram que todos/as conhecem e valorizam a inclusão de todos/as os/as estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas limitações.

A pergunta seguinte foi: Como é a sua visão sobre os/as estudantes de inclusão? O/A P1 respondeu: *“Penso que alguns alunos se adaptem bem ao atual formato, mas que para alguns alunos, permanecer em sala por 5 aulas é exaustivo, então deveria ser mais flexível”*. Para o/a P3, *“São alunos com especificidades e limitações como qualquer outro aluno”*, e o/a P4 disse que *“Alguns alunos realmente devem ser incluídos numa sala de aula, outros deveriam ser encaminhados a locais apropriados com profissionais preparados para lidar com suas limitações”*. Nessas respostas, percebemos a valorização da inclusão escolar e a inserção de todos/as os/as estudantes em escolas regulares, com o auxílio de profissionais especialistas e infraestrutura para garantir a inclusão e aprendizagem desses/as estudantes. Por mais que existam diversos graus de dificuldades em lidar com as deficiências, sendo elas das mais complexas até as mais simples, é papel da escola inclusiva receber e acolher a todos/as os/as estudantes, tendo eles/as deficiência(s) ou não.

Os/As quatro professores/as que responderam ao questionário afirmaram que existem dificuldades em lidar com estudantes com deficiência. Quando perguntados/as como lidam com essas dificuldades, as respostas foram: *“A equipe da sala multimeios é uma grande parceira para a equipe pedagógica”*; *“É complicado quando a família dessa criança ou adolescente não coopera para o seu desenvolvimento [...] E isto é uma barreira para um desenvolvimento escolar desta criança ou adolescente”*; e que *“Essas dificuldades fazem parte do trabalho docente. Todos os professores devem estar aptos para enfrentar dificuldades. (Pelo menos deveriam). Com muita paciência, estudo e ajuda das auxiliares desses alunos”*.

No que diz respeito às dificuldades que surgem quando os/as professores/as se deparam com a prática da inclusão na escola, Izabella Mendes Sant’Ana afirma, em seu estudo realizado em escolas do interior de São Paulo, que é “[...] por esse motivo que os educadores destacaram, em diferentes níveis, o caráter imprescindível do apoio de profissionais especializados, da família e de toda a comunidade” (2005, p. 232).

Quando perguntamos aos/às professores/as se tiveram experiências com estudantes com deficiência antes de trabalharem na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, todos/as responderam que sim. Quando questionados/as sobre já terem participado de algum tipo de curso sobre Educação Inclusiva, três professores/as responderam que sim, um/a deles/as disse que não havia participado de nenhuma formação específica sobre o tema. Em

relação à pergunta sobre a existência de apoio pedagógico/técnico especialista na escola, todos/as responderam que a escola possuía esse apoio.

Notamos que a inclusão de estudantes com deficiência já é uma prática presente nas escolas e faz parte do cotidiano dos/as professores/as, no entanto, vale ressaltar a importância, tanto do apoio pedagógico do AEE na escola, quanto da formação em serviço, para lidar com situações de inclusão. Acerca da formação continuada, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, do MEC, ressalta e valoriza essa prática (BRASIL, 2008, p. 4):

[...] o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Ainda que dos/as quatro professores/as entrevistados/as da Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, três tenham respondido que já passaram por formações específicas relativas à Educação Inclusiva, esse dado que levantamos em nossa pesquisa não é a realidade de muitos/as dos/as professores/as do País. Caso fosse, Rodrigues (2006, p. 8) não questionaria que, se “[...] esta formação é já tão frequente, por que continuamos a escutar queixas de professores sobre a sua falta de formação para atender estudantes com dificuldades nas suas aulas?”

No que tange às relações dos/as outros/as estudantes com aqueles com deficiência, as respostas foram: P1 - *“depende muito da deficiência de cada aluno, algumas síndromes limitam a interação, em outros casos é tranquila e a relação é boa”*; para o/a P2, *“Os alunos são essenciais para a inclusão acontecer realmente. Eles sempre querem saber sobre a deficiência ou o transtorno que o colega tem e auxiliam no processo de inclusão com o objetivo de que o colega se sinta incluído na turma”*. O/A P3 respondeu que *“Os alunos menores se relacionam muito mais fácil que os alunos maiores. Os pequenos são muito mais solícitos e parceiros”*; já o/a P4 escreveu que *“A relação é bastante tranquila, há cooperação. Os alunos acolhem os colegas, porém não percebo interação, muitos resistem em trabalhar com eles e no pátio estão sempre com as professoras”*.

Por fim, perguntamos quais foram os bons resultados da prática inclusiva de estudantes com deficiência na escola. Os/as professores/as responderam: P1 - *“Tem casos que há uma grande evolução no desenvolvimento da criança, bom entrosamento com a turma e com os professores, esses casos mostram o quanto vale a pena persistir na inclusão”*; P2 disse que há *“Uma melhora na qualidade do aprendizado de cada aluno com deficiência ou*

com algum transtorno. As atividades adaptadas são fundamentais para esse processo”. P3 respondeu: “Acredito que os alunos gostam da escola e se sentem seguros aqui. A maioria dos pais se sentem amparados e bem orientados aqui”. Por sua vez, P4 escreveu que “Os alunos aprendem a conviver e respeitar o diferente. Para nós professores é um aprendizado diário, temos que estar sempre pensando e buscando entender esse aluno com características diferenciadas. O melhor resultado é quando vejo que meu aluno me compreende e me dá respostas”.

Ao final da pesquisa com os/as professores/as da Escola Básica Municipal Padre Alfredo Rohr, percebemos que, por mais que existam dificuldades, obstáculos e dúvidas na prática cotidiana da Educação Inclusiva, esses/as quatro professores/as entendem os princípios da Educação Inclusiva, sendo ela uma educação para todos/as, abarcando as diferenças de cada pessoa.

Com o questionário, foi possível perceber que o/a professor/a necessita utilizar estratégias metodológicas e recursos didáticos que auxiliem o aprendizado de seus/suas estudantes e, para isso, faz-se necessário a disponibilização de materiais, apoio pedagógico/técnico especializado - como é o caso do AEE ou da sala multimeios, apoio familiar e capacitação do/a professor/a. Embora três professores/as, dos/as quatro que responderam ao questionário, tenham passado por cursos de formação/qualificação sobre a Educação Inclusiva, ainda assim, essas iniciativas formativas não alcançam toda a comunidade docente.

A capacitação dos/as professores/as é algo extremamente importante, pois há consideráveis possibilidades de encontrarem estudantes com deficiência ao longo de sua carreira. Por essa razão, a capacitação deveria ser oferecida pelos órgãos educacionais com mais frequência, e considerado necessário o compromisso da presença desses/as professores/as nesses cursos.

O apoio familiar também se mostrou muito importante para o desenvolvimento de estudantes com deficiência, pois, além do apoio recebido em casa ser fundamental, notamos o quanto necessário é ter pais/mães ou responsáveis presentes para que as propostas de inclusão sejam efetivadas.

Lamentavelmente, notamos que, na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, os/as estudantes sem deficiência e os/as estudantes com deficiência quase não interagem entre si. A Inclusão Escolar depende de vários fatores, como já mencionado, e a interação entre os sujeitos é indispensável. Essa interação deve extrapolar o convívio apenas com os/as professores/as, ele também deve existir com os/as outros/as estudantes da sala e da

escola, caso contrário, nos deparamos mais com a integração do/a estudante na classe regular e menos com sua efetiva inclusão.

Desse modo, para que a prática da Educação Inclusiva realmente aconteça como inclusão e não como integração, é preciso ter como princípio a garantia de “[...] que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, ascendam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas”. Na leitura de Pereira (2017, p. 16), “[...] todos os alunos são únicos, com suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que tem de se adaptar aos seus alunos”. Se esses elementos não estiverem presentes na escola, a educação será uma prática integradora, que consiste em colocar um/a estudante com deficiência, os/as chamados “diferentes”, em uma sala de ensino regular, não se atendo a incluir esse/a estudante na vivência da sala e nem nas atividades propostas para os/as seus/suas colegas.

Considerações finais

Os estágios que realizamos ao longo do ano de 2019 foram momentos que consideramos um divisor de águas em nossa trajetória no curso de Geografia. Em três anos de curso, foi nosso primeiro contato com uma turma de estudantes, assumindo papéis de professores/as, o que nos levou a refletir se era, de fato, a profissão que desejávamos seguir. Foi um período de muitas dúvidas, incertezas, até intimidante em alguns momentos, pois passamos por diversos obstáculos. No entanto, a certeza de querermos fazer parte da formação de um mundo melhor, mais justo e acolhedor, que respeite as diferenças, permaneceu conosco durante todo o caminho. No fim, ficou a certeza de que estamos na direção certa.

Consideramos que vivenciar a escola durante o ano de 2019 foi uma experiência muito rica em termos de convivência com situações com as quais iremos nos deparar. Um exemplo disso, foi nosso convívio com estudantes de inclusão e com os quais tivemos a oportunidade de interagir e refletir sobre diferenças, principalmente o estudante Jorge, que nos permitiu vivenciar o novo, o inesperado, e nos fez pensar intensamente sobre o ser professor/a, a paciência, a superação, a persistência e as possibilidades inerentes a essa profissão.

Ao analisarmos as respostas dos/as professores/as ao questionário, refletimos que não é somente na sala de aula que podemos experienciar o Estágio Supervisionado em Geografia. Os períodos de Estágio I e II foram de muito aprendizado em relação à prática pedagógica e, também, em relação ao cotidiano escolar. O tempo de observação nos permitiu vivenciar a didática da professora regente da turma e acrescentar para nosso perfil de professores/as

aspectos da sua prática, assim como algumas metodologias que foram utilizadas em sala de aula para trabalhar com estudantes com deficiência.

Referências

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 128p.

CHAVES, A. P. Os desafios do professor frente o Ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 5-16, 2011.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 141-145.

PEREIRA, M. H. **Educação Inclusiva:** uma percepção quanto a execução do programa e as ações realizadas em uma escola no município de Limoeiro do Norte - Ceará, no período de 2014 a 2015. 2017. Faculdade de Bacharel em Administração Pública. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudos**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, ago. 2005.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS

*Heloisa do Rosário
Leticia Ferreira
Steffany Oliveira Rosa
Veronica Mews
Jordelina Beatriz Anacleto Voos*

Introdução

Impossível negar a diversidade do povo brasileiro, pois somos formados pela mistura de culturas presentes em todos os lugares, desde a culinária até a dança, os costumes e as crenças. Por conta disso, respeitar as diferenças e a diversidade, seja onde for, é fundamental, contudo, a realidade nos mostra o quanto ainda é complexo respeitar a diversidade e compreendê-la como parte da cultura do povo brasileiro.

Entendemos que o convívio multicultural não deveria representar uma dificuldade, afinal, a sociedade brasileira resulta da mistura de raças - índia, negra, branca, e das culturas das diversas etnias que foram trazidas ou vieram para estas terras. Cada uma delas trouxe consigo costumes, valores e modos de vida próprios. Com o tempo, raças/etnias e culturas vão compondo um amálgama do qual surge um indivíduo que não é branco nem índio, tampouco é negro, ele é, simplesmente, brasileiro. Considerando o fato de o Brasil abrigar diversas culturas, deveríamos lidar facilmente com as diferenças, contudo, não é exatamente isso o que ocorre.

A escola, por se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de aprendizagem e socialização, também deveria ser o ambiente favorável ao respeito às diversidades cultural, racial e social. Nesse contexto, o/a professor/a tem como uma de suas funções, “[...] organizar, com critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos não como ato de controle, mas sim de construção de conhecimento partilhado” (HERNÁNDEZ, 1998 apud PIMENTA, 2009, p. 229). Se o conhecimento é construção partilhada, essa construção envolve os vários sujeitos da escola com toda sua pluralidade, diversidade, diferenças, sem discriminar, pois o conhecimento também é vivência, é cultura e não pode estar fora do currículo, do conteúdo, das ações desenvolvidas na e pela escola.

Nossa proposta de estágio, conforme relatamos neste artigo, foi a de trabalhar com e sobre a diversidade com estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola da região de Joinville. O projeto é um dos quesitos para o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNIVILE. Assim, compreendendo o ensino partilhado como base

para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais próximo da realidade da escola e dos/a estudantes, investigamos, no cotidiano escolar, como as crianças reagem às diferenças. O início das intervenções relativas ao Estágio Supervisionado se deu por meio da observação, buscando identificar como a diferença era percebida pelos/as professores/as e crianças. A partir das observações, analisamos se o tema era abordado nas aulas e identificamos atitudes das crianças no cotidiano da instituição em relação ao modo como percebiam e lidavam com a diversidade.

Propor um ensino que respeite a diversidade é, hoje, o desafio daqueles/as que não querem ser pessoas que apenas ensinam, desejando, também, educar. Nessa busca, pautam-se por princípios mais amplos e apoiam-se nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei orgânica e geral da educação brasileira, que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional.

O direito de ser diferente está também no currículo, que contempla os conteúdos a serem mediados nas escolas, nas experiências e aprendizados vividos pelas crianças, nos planos pedagógicos e nos objetivos a serem alcançados. Nesse contexto, a diversidade se caracteriza como tema constante do currículo, por isso, foi escolhida para a abordagem durante o estágio supervisionado.

A prática investigativa teve início com a observação e sua continuidade se deu por meio de pesquisas. Optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem etnográfica e cunho qualitativo, pois o objetivo da prática investigativa do período de estágio consistiu em reconhecer necessidades e interesses das crianças e da instituição de ensino e o modo como lidavam com a diversidade.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram as crianças e as professoras das turmas onde o estágio ocorreu, quais sejam: duas turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental. Como instrumento de pesquisa, foram aplicados questionários com as professoras e foram realizadas rodas de conversa com as crianças, seguindo um roteiro pré-estabelecido.

Neste artigo, após explicações a respeito de currículo e educar para a diversidade, apresentamos um resumo do trabalho realizado durante o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Univille em 2017.

Currículo e Diversidade

O currículo escolar do ensino fundamental consiste nas experiências escolares que ocorrem em torno do conhecimento, nas relações sociais estabelecidas, contribuindo para a

construção da identidade das crianças. O currículo é entendido como um conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, e engloba as experiências de aprendizagens vivenciadas por estudantes, os planos pedagógicos, bem como, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os processos de avaliação (MOREIRA; CANDAU, 2000).

O documento “Educandos e educadores: seus direitos e o currículo”, elaborado pelo governo federal, aborda primeiramente a concepção de currículo, que consiste na diversidade cultural que forma a escola, ou seja, nos princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados. Podemos, assim, entender a cultura como “[...] o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27). O currículo representa, então, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo para a construção de identidades sociais e culturais. De acordo com o referido documento, “[...] o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28). Um currículo multiculturalmente orientado exige uma postura abrangente e consistente com as manifestações culturais.

O livro “Diversidade e Currículo” (MOREIRA; CANDAU, 2007) discute alguns questionamentos colocados por professores/as nas escolas e nos encontros da categoria dos/as profissionais da educação. Nesse sentido, analisar a importância da diversidade pode ser um ponto de partida para equacionamentos da relação entre diversidade e currículo.

Consideramos, portanto, a relevância de uma concepção de educação clara e condizente com a realidade das escolas e de seus sujeitos. Nosso grande desafio está, por conseguinte, no desenvolvimento de uma postura ética, entendendo que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que o outro. Falar sobre diversidade cultural, implica pensar que ela acontece juntamente a construção da identidade, esta também considerada um processo, ou seja, ela não nasce com os sujeitos, portanto, vai se formando na interação com o meio e a sociedade em que se vive, em outras palavras, na diversidade de culturas, social, econômica, política, por exemplo. Assim, a abordagem sobre e com a diversidade nas escolas também é uma construção que se dá na medida em que as interações ocorrem e permitem aos sujeitos perceberem-se como tal e atuarem na validação e garantia de seus direitos de serem únicos, com singularidades e diferenças, mas todos com direitos básicos garantidos, dentre eles o da educação de qualidade em escolas de ensino regular.

Entendemos com Lima que a diversidade faz parte do acontecer humano, ou, seja:

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais são únicas em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p. 17).

Frente a essa abordagem, entendemos que o currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Ele possui caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (Lima, 2006).

Conforme entende Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 194):

O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz).

Sendo assim, não se trata somente de incluir a diversidade como tema curricular. Há necessidade, urgente, de se perceber que o currículo é marcado pela diversidade, o que a inclui como elemento presente em todas as áreas do conhecimento, em todo o seu contexto abrangente. Isso porque, a diversidade está em constante questionamento ao currículo, à “normalidade” que rege as escolas, portanto ela existe no tempo, no espaço. Em relação a isso, quando se fala sobre diversidade, essa discussão necessita ser ampla, ultrapassar muros, integrar-se aos movimentos de fora que atuam para que ela entre e se efetive na escola como direito de todo/a e qualquer cidadão/ã (MARQUES; TROQUEZ, 2018).

Educar para diversidade: um desafio

Hoje, com uma sociedade consumista, egoísta e desumana, os/as professores/as têm o desafio de ensinar não só os conteúdos curriculares, mas, também, mediar as relações sociais entre as crianças, pois, valores que deveriam ser ensinados pelas famílias estão se tornando função dos/as professores/as. E isso vai de encontro à função primordial do/a professor/a, que é mediar conhecimentos.

Os/As professores/as convivem e presenciam a indiferença, a discriminação e o preconceito entre as crianças, nas escolas, e essas atitudes causam-lhes, muitas vezes, indignação. Atitudes de respeito e solidariedade estão se tornando escassas em nossa

sociedade, por isso, a escola deve ajudar para que os valores não sejam perdidos em meio a tantas transformações e ensinar às crianças desde cedo o respeito pelo outro.

Durante a formação escolar, as crianças têm contato com as diferenças e, quando orientadas, desenvolvem o respeito e o apoio mútuos em ambientes educacionais que celebram a diversidade humana. Conforme entende Senra (2008, p. 19):

A escola regular, enquanto um ambiente plural, deve retratar a sociedade como ela é. Nesse sentido, deve reconhecer que cada indivíduo tem necessidades particulares. Mesmo que a escola seja eminentemente o lugar do coletivo, é fundamental que haja uma reflexão sobre a escola que queremos, onde a educação seja pensada a partir de cada um, visando ao pleno desenvolvimento de todos.

Cada criança é única e sua singularidade deve ser respeitada por professores/as e colegas. As diferenças não estão somente relacionadas com a deficiência, elas abrangem questões de gênero, etnia, cultura, condições sociais e econômicas, entre outras. Assim, no ambiente escolar, o/a professor/a tem o desafio de incluir crianças com deficiência e superdotadas, crianças que vivem na rua, que trabalham e estão expostas à marginalização, por exemplo. Por essa razão, entendemos a importância de tornar a escola um ambiente acolhedor, aceitando a criança como ela é, oferecendo-lhe meios para que se desenvolva. Segundo Perrenoud (2000, p. 35):

Para que cada indivíduo progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante frequência, em situação de aprendizagens para ele. Não basta somente que ela tenha sentido, que envolva e mobilize. Deve também solicitá-lo em sua zona de desenvolvimento próximo. No entanto, uma situação ótima para um, pode não ser ótima para outro, visto que em uma sala de aula existem inúmeros alunos cada um com seus costumes e cultura, e que conseqüentemente não possuem os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com os saberes, os mesmos interesses, os mesmos versos e maneiras de aprender.

Todas as crianças, com deficiência ou não, cujas necessidades educacionais escolares decorrem de dificuldades ou capacidades diferenciadas de aprendizagem, devem ser incluídas nas atividades propostas por professores/as.

Faz-se necessário, então, pensar em uma concepção de educação escolar e uma prática pedagógica reconhecedoras de que o conhecimento se constrói coletivamente, mediante interações, vivências mútuas e através do exemplo. Cabe-nos, como entendem Romanowski et al. (2011), formar uma escola onde os/as professores/as sejam os/as mediadores/as de toda a diversidade que vem da vida dos/as estudantes, promovendo, nesse contexto, entre outras, novas ideias e respeito a valores e diferenças sociais e escolares. Nas palavras dos autores: “Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação

de uma sociedade tradicionalmente pontuada pela exclusão (ROMANOWSKI et al., 2011, p. 2).

Estágio curricular supervisionado e suas implicações com e sobre a diversidade na escola

A pesquisa teve como base estudos etnográficos. Um dos princípios da abordagem etnográfica é registrar a cultura, a organização e o funcionamento de determinado grupo social. Segundo André (1995, p. 27), “[...] a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Esses estudos proporcionam aproximação e compreensão do local estudado a partir do contato direto do/a pesquisador/a com o espaço onde e sobre o qual o estudo é realizado. Ainda na percepção de André (1995, p. 30), “[...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

O projeto apoiou-se em um corpo teórico, seguindo uma abordagem qualitativa, pois lidamos com pessoas, bem como, buscamos, com a pesquisa, a importância da realização do projeto no contexto escolar, trabalhando valores, crenças, opiniões e atitudes. Segundo Godoy (1995, p. 58), uma pesquisa nessa abordagem “[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos”. Isso se dá por meio do “[...] contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 85). Desse modo, para a apresentação, análise e interpretação dos resultados, conforme a metodologia proposta, utilizamos a técnica da análise de conteúdo e da estatística descritiva.

Com o intuito de confirmar a necessidade verificada na instituição durante o período de observação de estágio supervisionado, organizamos uma roda de conversa com vinte crianças, sendo oito meninos e doze meninas que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, em turmas do 1º, 2º e 3º ano.

As crianças se expuseram sem receio e, a partir de seus comentários, foi possível observar sua compreensão gradativa de que o preconceito existe e não é uma atitude boa. Cabe ressaltar que, no início dos trabalhos, alguns comentários por parte das crianças expressaram uma forma de indiferença. Na realização de uma atividade, por exemplo, separadas em duplas, as crianças foram solicitadas a desenhar as características dos/as amigos/as, porém, uma delas falou: *“Mas professora, eu não sei o que desenhar e escrever sobre ele, pois ele não é meu amigo. Gostaria de desenhar o meu amigo”*.

Essa frase nos leva a pensar que de alguma forma o preconceito está presente nas escolas e, por esse motivo, devemos, como professores/as, abordar constantemente esse tema em nossa prática pedagógica. Na visão de Moraes (2003, p. 49), “[...] a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro”.

Os/As professores/as, ao responderem as perguntas, expuseram que o tema diversidade não estava presente na proposta curricular, mesmo assim, procuravam tratar desse assunto, pois consideravam de extrema importância essa abordagem nas aulas. No que tange aos direitos das crianças, os/as professores/as afirmaram conhecer esses direitos, mas raramente conversavam sobre eles durante as aulas. Quando questionados/as se percebiam algum tipo de preconceito, a resposta foi unânime e afirmativa, isso porque, por se tratar de uma instituição com diferentes níveis socioeconômicos, com alunos/as bolsistas, o preconceito poderia surgir de várias formas entre as crianças.

Diante das respostas dos/as estudantes e dos/as professores/as, observamos que o preconceito estava presente na escola, o que pode ser estendido a boa parte das instituições escolares do país. Por isso, como modo de enfrentamento a esse problema, o/a professor/a precisa estar preparado/a para lidar com “a criança diferente”, buscando sempre a conscientização sobre a importância do respeito à diferença, promovendo a humanização e o respeito entre todos e todas.

O professor, a professora devem promover aprendizados, por meio dos quais se reconheça e sejam respeitadas as singularidades de cada indivíduo. Esse reconhecimento é ponto de partida para que se possa conviver em harmonia, não com os iguais, pois que a igualdade só deve existir do ponto de vista legal, porque, do ponto de vista humano, social, o que nos interessa é realmente sermos diferentes.

Entendemos que as diferenças não inferiorizam as pessoas, ou seja, há diferenças e há igualdades, por isso, nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, conforme o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2006), “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Para ampliar a visão das respostas das crianças, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das rodas de conversa - Crianças

Questões	Respondentes			
	1º B	1º C	2º C	3º C

Questões	Respondentes			
	1º B	1º C	2º C	3º C
O que vocês entendem por diferença?	<i>É não ter a mesma cor de olhos e de cabelo.</i>	<i>É ter cabelo cacheado ou liso.</i>	<i>É gostar de coisas diferentes.</i>	<i>É sermos diferentes uns dos outros.</i>
Aqui na escola vocês percebem que há diferença?	<i>Sim. Eu sou diferente do meu amigo.</i>	<i>Sim. Aqui tem meninos e meninas.</i>	<i>Sim. Cada um gosta de brincar de uma coisa diferente.</i>	<i>Sim. Somos diferentes nos gostos e nas características.</i>
Como percebem a questão do preconceito?	<i>Não existe, pois somos todos amigos.</i>	<i>Todos nós nos gostamos. Mesmo sendo diferentes.</i>	<i>Gostar mais de alguns e menos de outros.</i>	<i>Preconceito é tratar diferente.</i>
Como vocês imaginam que seríamos se nós fôssemos todos iguais?	<i>Seria chato. Ninguém saberia quem era quem.</i>	<i>Não seria legal. Seria todo mundo igual.</i>	<i>O mundo seria sem graça. Eu não seria único.</i>	<i>Todo mundo teria o mesmo gosto. Não haveria diferenças.</i>
Que atitudes devemos ter para que as diferenças sejam respeitadas e para que não haja preconceito?	<i>Sermos todos amigos.</i>	<i>Brincarmos todos juntos.</i>	<i>Respeitar os gostos de cada um.</i>	<i>Não discriminar ninguém.</i>

Fonte: Arquivo pessoal das estagiárias (2018).

Conforme as falas, observamos que as diferenças eram percebidas por algumas crianças, a exemplo de características físicas, dentre elas, a cor dos olhos, os tipos de cabelos. Outras identificavam mais os gostos e percepções dos/as colegas. As crianças conseguiam fazer a relação das diferenças físicas entre seus pares e também pelos gostos e preferências.

Em relação ao preconceito, algumas crianças pareciam não ter desenvolvido esse sentimento, afirmando que todas e todos são iguais, são amigos e amigas. Outras, porém, identificavam situações ou características dos/as colegas que lhes provocavam sentimentos como a indiferença, algumas vezes excluindo da brincadeira ou da conversa aqueles/as que consideravam “diferente”. Contudo, em todas as turmas, identificamos que as crianças entendiam as diferenças como algo importante, porque as tornava únicas. Aos poucos, conforme seguimos nossas discussões, as crianças demonstraram perceber que se fossem todas amigas e se respeitassem, o preconceito não existiria. Tendo em vista esse processo, ao analisarmos as respostas, reforçamos a ideia de que as crianças entendiam preconceito como características físicas, gostos e preferências, mas não compreendiam o conceito dessa palavra.

Com relação aos/às professores/as das turmas pesquisadas, estes/as colaboraram com nosso estudo por meio de conversas informais, não sendo possível fazer entrevistas em razão de atividades planejadas anteriormente pela instituição. As conversas ocorreram durante os intervalos das aulas, nos espaços que frequentavam, especificamente, corredores e pátio. A pesquisa foi realizada com quatro professoras, sendo duas do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º

Ano. Frente a essa situação, elaboramos um questionário, que foi encaminhado a 13 pessoas atuantes na escola onde realizamos o estágio, no entanto, conforme já salientamos, apenas quatro retornaram com respostas.

A partir de questões previamente selecionadas, procuramos identificar se o tema diversidade era abordado nas salas de aula. As respostas estão sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese das conversas – Professores

Questões	Respostas	Frequência
1- O tema “Diversidade” é tratado na Escola? De que forma	Sim. De forma geral os docentes afirmam que o tema é tratado na escola, com músicas, teatros e histórias.	4
2- O tema “Diversidade” é mencionado na matriz curricular?	Não. Os docentes desconhecem o tema na matriz curricular da instituição.	4
3- Considera importante a abordagem do tema na escola?	Sim. Por ser um tema relevante, todos consideram sua abordagem de extrema importância, para a formação das crianças.	4
4- Conhece os direitos da criança e do adolescente?	Sim. Os direitos da criança e do adolescente são conhecidos, porém raramente são trabalhados na escola.	4
5- Percebe a existência de algum tipo de preconceito no espaço escolar?	Sim. Por se tratar de uma instituição com diferentes níveis sociais, o preconceito está presente de várias formas entre as crianças.	3
	Não. O docente afirma que na faixa etária que atende, não percebe preconceito nas atitudes das crianças.	1

Fonte: Arquivo pessoal das estagiárias (2018).

As respostas revelam que as entrevistadas consideravam a abordagem do tema preconceito de extrema importância para a formação dos/as estudantes. Por se tratar de uma instituição com diferentes níveis sociais e econômicos, os/as professores/as entendiam que o preconceito estava presente de várias formas entre as crianças. Percebiam, conseqüentemente, a relevância de se abordar o tema diversidade na escola como forma de amenizar o preconceito. Além disso, ressaltaram conhecer os direitos da criança e do/a adolescente, porém, indicaram que raramente esses direitos eram tratados via currículo. Isso reforça a ideia de que as escolas precisam refletir sobre a temática com os/as estudantes e professores/as por meio de diferentes atividades e abordagens.

Vivenciando as diferenças

Após o período de observação, iniciamos intervenção, colocando em prática o projeto elaborado com base na observação e nas pesquisas realizadas em campo. A ideia que permeou o projeto foi a de que vivemos em uma sociedade preconceituosa, por isso, a escola tem também como função possibilitar aos/às estudantes um ambiente humanizado, ou seja, onde as diferenças sejam respeitadas, atitude que, de certo modo, vem sendo esquecida frente a uma sociedade concentrada no consumismo e no individualismo.

A nossa intervenção na escola pesquisada seguiu o proposto no Art. 16º do Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNIVILE (2009, p. 13), qual seja:

I – O aluno estagiário, após a etapa de observação, elaborará o Projeto de Estágio de acordo com o Projeto Pedagógico da Instituição, Campo de Estágio, do Curso, área de formação e modalidade (Educação Infantil, ensino fundamental e outras), apresentando-o ao professor orientador do ano corrente do curso, como também os documentos comprobatórios correspondentes à etapa de observação.

Salientamos que, após a observação, entendemos a necessidade de utilizarmos diferentes métodos que facilitassem a participação de todos/as, para, a partir de questões do cotidiano, pautarmos a discussão e o debate sobre documentos oficiais que abordam o direito e o respeito à diversidade, visando a superação de todo tipo de preconceito, bem como, mudanças de mentalidade e atitudes a partir de práticas individuais e coletivas.

O objetivo do projeto, então, foi inserir no cotidiano da sala de aula diversas atividades sobre o respeito às diferenças, propondo a familiarização dos/as estudantes com o tema e ressaltando a importância do respeito às diferenças.

Durante o período de prática pedagógica, atividades lúdicas contemplaram os conteúdos pré-estabelecidos. O assunto instigou os/as professores/as a trabalharem o tema na escola com mais frequência, considerando-o importante e necessário para o desenvolvimento integral da criança. Considerando as diferentes abordagens e metodologias utilizadas, e a variedade de atividades realizadas, descrevemos, aqui, os momentos mais significativos da nossa intervenção pedagógica como estagiárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um dos primeiros momentos foi o início das atividades práticas com as turmas dos Primeiros Anos. As crianças se mostraram receptivas e empolgadas, participando de todas as atividades, estas planejadas previamente com o propósito de que a diversidade fosse abordada de forma lúdica. O Tangram, que muitas crianças não conheciam, empolgou as turmas, sendo-

lhes proposto que, usando a criatividade e a concentração, formassem diferentes desenhos com as peças do Tangram.

Figura 1 - Atividade com Tangram



Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2018).

Outra ação desenvolvida foi o autorretrato. Após as crianças se observarem ao espelho, foram orientadas a reconhecer o que havia de diferente em relação aos/as seus/suas colegas. Na sequência, cada criança registrou o autorretrato em uma folha e, depois, apresentaram seu desenho para a turma. Nessa apresentação, observaram que nenhuma ficou parecida com a outra. Então, orientamos que refletissem sobre as diferenças de cada um/a e que, por conta disso, todos/as precisam ser respeitados/as.

Em roda de conversa, dialogamos sobre o respeito às diferenças. Em seguida, as crianças ouviram uma música com o tema “diferente”, depois formaram pequenos grupos, nos quais a menor criança de cada grupo deitava sobre um pedaço de papel Kraft e os/as colegas desenhavam o contorno do seu corpo. Para esse momento, foram disponibilizados materiais para que personalizassem o boneco de acordo com as características do/a amigo/a. Ao término da atividade, foi montada uma exposição para que as crianças pudessem se ver na representação feita pelos/as colegas, percebendo as diferenças entre eles/as.

Figura 2 – a) Autorretrato, b) Personalizando o boneco

Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2015).

As ações desenvolvidas pareceram significativas às crianças. Não houve resistência em participar, e após cada atividade, quando as questionávamos sobre situações abordadas nas brincadeiras, respondiam prontamente. Isso foi importante para que reforçássemos conhecimentos a respeito do lúdico como elemento necessário ao trabalho em sala de aula, principalmente quando se trata de crianças. As brincadeiras possibilitam a apreensão de conceitos abstratos, portanto, adotar a ludicidade como estratégia de mediação do conhecimento na infância não caracteriza um passatempo.

Continuando as atividades sobre as características de cada um/a, após perceberem o que as diferencia umas das outras, as crianças participaram de um leilão de coisas e de sentimentos. Para isso, cada uma recebeu uma quantia em dinheiro impresso e, em seguida, deu-se início ao leilão. A estagiária retirava de um saco uma plaquinha contendo uma das palavras descritas nas atividades e a imagem correspondente. Em seguida, as crianças davam o lance. Foi um momento bastante significativo quanto à compreensão do que realmente tem valor em nossas vidas.

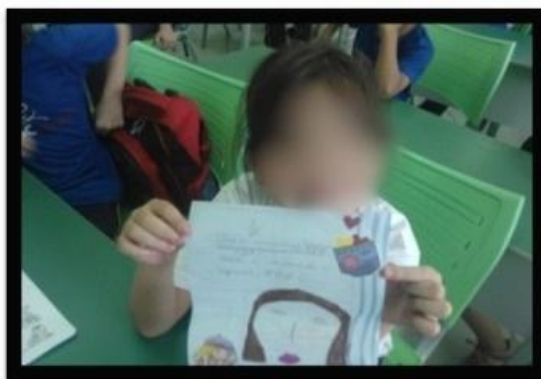
Figura 3 - Leilão de coisas e sentimentos

Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2018).

Além do trabalho com a turma do Primeiro Ano, também realizamos atividades com o Segundo Ano. O primeiro momento de prática pedagógica com essa turma, tendo o lúdico como principal instrumento, foi a caixinha a partir da qual sairia uma “Carta surpresa”. Antes de iniciar a brincadeira, a estagiária escreveu o nome de cada um/a em um pequeno papel e o colocou numa caixa. Depois, as crianças tiraram um nome da caixa, mas foi-lhes solicitado não dizerem quem era. Em seguida, foram orientadas a escrever uma carta para o/a amigo/a cujo nome retiraram da caixa. Depois de pronta a carta, preencheram os envelopes, criando endereços e códigos de endereçamento postal com a ajuda da estagiária. Cada uma recebeu um selo, ideia que teve por intuito aproximar a atividade o máximo possível da realidade. No dia seguinte, as crianças se organizaram em roda para a entrega das cartas. A estagiária solicitou que se sentassem em círculo para ficarem próximas umas das outras para entregarem as cartas, um/a de cada vez. A estagiária perguntava ao remetente a quem estava destinada a missiva e então a criança seguia até o/a destinatário/a e lhe entregava a correspondência. Com a atividade, foi trabalhado tanto o respeito com o/a outro/a quanto o gênero textual carta.

Importante se faz destacar que o momento de compartilhar as cartas com os/as colegas foi de animação, com muitos sorrisos estampados nos rostos e a emoção expressa também em gestos ao receber, muitos/as deles/as, pela primeira vez, uma carta pessoal.

Figura 4 - Carta surpresa



Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2015).

Na continuidade da ação, como forma de refletir sobre as diferenças, foi apresentado às crianças o livro “Flictz” editado a primeira vez por Ziraldo em 1969. Em seguida, lhes foi solicitado auxílio na leitura da história, cada um/a lendo uma página do livro. Após a leitura, em conjunto, foi realizada uma reflexão sobre a obra, sobre a história contada por Ziraldo e o que poderiam significar as reações das cores com Flictz. Depois desse momento, as crianças foram orientadas a elaborar um desenho a partir da imagem do livro constante na página que cada uma recebeu para efetuar a leitura.

Figura 5 – Desenhos Flictz

Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2015).

Durante a atividade, as crianças fizeram diversos questionamentos sobre as cores: Como elas existem? E se não existisse cor, como seria o mundo? Como viveríamos no escuro? Depois das indagações, a estagiária colocou sobre a mesa uma caixa revestida com tecido preto, por dentro e por fora, com abertura suficiente apenas para uma cabeça. Dentro da caixa havia um espelho. Depois que cada criança observou o interior da caixa, a estagiária perguntou o que tinham visto. Em um segundo momento, a caixa recebeu luz e novamente as crianças foram convidadas a observar seu interior, onde viram o próprio rosto no espelho e a frase “VOCÊ É ESPECIAL”.

Essa atividade foi um dos momentos mais interessantes da prática pedagógica. Primeiro, porque as crianças ficaram apreensivas e curiosas para ver o que havia na caixa. Algumas demonstravam receio em olhar, outras queriam passar na frente dos/as colegas para ver. A estagiária contribuía com a curiosidade fazendo comentários, como: “Nossa, como é lindo o que tem ali dentro”; “Que coisa maravilhosa!” Assim, por meio de mais uma ação envolvendo o lúdico, as crianças perceberam a importância da luz nas nossas vidas e como ela faz diferença no dia a dia das pessoas.

Figura 6 - Caixa com luz

Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2015).

A frase escrita dentro da caixa, “Você é Especial”, teve o intuito de possibilitar que as crianças se sentissem importantes e amadas, pois, muitas delas, sentiam-se inferiores às outras e, excluídas, por serem diferentes.

Nosso estágio curricular supervisionado contemplou também o Terceiro Ano do Ensino Fundamental. Com essa turma, a estagiária trabalhou a dinâmica do “espelho vivo”. Para isso, as crianças formaram duplas e escolheram quem seria o espelho e quem seria o reflexo. A criança que representava o reflexo deveria fazer um movimento e este seria imitado por quem fazia o papel do espelho. O objetivo foi mostrar que também somos simétricos, assim como muitas outras coisas, e que cada um/a tem seu tempo, pois somos diferentes. Quando souberam o que seria realizado, algumas crianças ficaram ansiosas e, inicialmente, não conseguiram identificar corretamente o que lhes foi solicitado, mas, com o auxílio da estagiária, obtiveram um bom resultado, tanto que não queriam parar com a brincadeira.

Figura 7 - Espelho vivo

Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2015).

Em seguida, como as carteiras estavam organizadas para trabalho em grupo, a estagiária promoveu um debate sobre a dinâmica realizada, procurando auxiliar as crianças na compreensão de pontos positivos e das dificuldades na execução da proposta. Destacamos que essa atividade teve como objetivo oportunizar às crianças a percepção de que todos/as somos únicos/as e diferentes uns/umas dos/as outros/as.

Como a dinâmica realizada referia-se à simetria, a estagiária levou uma imagem e um espelho para que os/as estudantes pudessem visualizar a ocorrência dessa simetria e quais partes da imagem faltavam. O objetivo desse momento foi possibilitar à criança concluir que o espelho funciona como um “eixo de simetria”, por isso, ao olhar-se ao espelho, podia-se perceber a “falta” de algumas partes que estão em nós, mas não são refletidas nele. Após a observação da própria imagem, a atividade foi direcionada ao trabalho com a simetria. A princípio, houve resistência por parte de algumas crianças em completarem a imagem, ou seja, autodesenhar, mas, com estímulo da estagiária e professora, conseguiram superar o medo e ficaram contentes com o resultado.

Para finalizar a prática pedagógica, o projeto de estágio curricular supervisionado previu uma ação também com o Quinto Ano do Ensino Fundamental, permitindo à estagiária o contato com todas as turmas dos primeiros anos desse segmento de ensino. Contudo, a ação com essa turma foi de intermediar o trabalho realizado com estudantes do Primeiro ao Quarto Ano, ou seja, socializar o trabalho realizado, por meio de uma exposição das produções das crianças. Esta ação contou com a participação de toda a equipe pedagógica da instituição, principalmente auxiliando durante os horários de visitas à exposição. Cada turma tinha um horário específico para essa visita e para assistir a um vídeo produzido pela estagiária, contendo informações sobre a diversidade. Ao final, foram expostas as fotografias das crianças realizando as atividades em sala de aula.

Nessa mostra educativa, as crianças e o corpo docente da instituição puderam presenciar e observar o que foi proposto pela equipe de estágio para as aulas práticas. As crianças, por sua vez, ao chegarem à sala, ficavam entusiasmadas ao verem seus trabalhos expostos para todas as turmas da escola.

Figura 8 - Socialização

Fonte: Arquivo pessoal da Estagiária (2015).

Ao final das ações aqui descritas, podemos dizer que foi muito importante a exposição sobre as diferenças, proporcionando às crianças da instituição onde ocorreu o estágio o conhecimento que deve fazer parte do nosso cotidiano: o Direito de ser Diferente. Acreditamos ter sido positiva a nossa atuação no campo, com a certeza de que, para as crianças, foi uma experiência enriquecedora. Notamos que nossos objetivos foram alcançados em relação às atividades realizadas com as crianças, e que estas também gostaram do que propusemos e foi colocado em prática no período de estágio.

Considerações finais

O estágio nos permitiu a compreensão do sentido do ser professor/a. Ele foi primordial para que conhecêssemos a realidade com a qual escolhemos interagir ao eleger a educação como campo profissional. Sabemos, nós, professores, que durante nossa trajetória são constantes as dúvidas e as incertezas, pois a construção da identidade professor/a, conforme entende Nóvoa (2000, p. 16), “[...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Ainda, para Morgado (2011, p. 798), a profissionalização colabora para o desenvolvimento da identidade profissional do/a professor/a, por oportunizar interação com as culturas, os valores e as práticas características da profissão, situações que “[...] possibilitam que o professor se identifique com um grupo profissional, sentindo-se pertencente e inserido nele”. Sendo assim, o estágio é a fase ideal para que o sujeito se conheça verdadeiramente como profissional de determinada área. Desse modo, o estágio curricular proporcionou a vivência da prática pedagógica e a reflexão sobre a importância dos/as professores/as na sociedade, reiterando o pensamento de Santos (2010, p. 3), de que é necessário “[...] acreditar na sua importância dentro da sociedade, sobretudo, no interior da sala de aula sensibilizando os alunos para a construção de aprendizagem significativa”. Entendemos, com o mesmo

autor, que nosso “[...] papel é fundamental na/para a vida do aluno que chega à escola com expectativas de construir saberes necessários à vida”.

Se o/a professor/a entender sua função como transformador/a social, através de suas atitudes, oportunizará às crianças a compreensão de que podem mudar o meio no qual estão inseridas. Para que isso ocorra, ele/a deve ter conhecimento sobre a causa que defende e dominar os conteúdos que irá aplicar.

O estágio possibilitou um olhar sobre a prática educativa e a percepção do que consiste a arte de educar. A partir dele, os/as estudantes que estão se preparando para assumir a carreira de professores/as podem compreender que um planejamento bem organizado, as observações do trabalho das crianças e o envolvimento dedicado são elementos indispensáveis, tanto para a mediação de saberes, quanto para a aprendizagem dos/as estudantes. Nosso propósito, então, como professores/as orientadores/as dessa etapa da formação docente é, sempre, o de oportunizar à/aos estagiária/os o início de uma profissionalização transformadora.

Importante ressaltar que durante as etapas do estágio surgiram muitas sensações diferentes, sempre discutidas entre estagiárias/os, orientadores/as e colegas do curso, porém, foi no momento da prática pedagógica que um turbilhão de sentimentos, como o medo e a insegurança, mas também coisas boas, como a sensação de missão cumprida se fizeram reais, sensações experimentadas por aqueles/as que entram em sala de aula pela primeira vez na função de professores/as. Salientamos a importância do companheirismo e do trabalho em equipe e, a cada etapa concluída, entrevistamos que a parceria entre estagiárias/os, escola e orientação de estágio é fundamental nesse processo de vivências pedagógicas formativas.

Por fim, cabe-nos dizer que nos surpreendemos com os resultados das práticas realizadas, em especial por causa da participação e do interesse das crianças. Em todos os sentidos, o Estágio Curricular Supervisionado foi uma experiência de porte para a nossa formação profissional e a certeza de realização pessoal e na profissão que escolhemos seguir. Além disso, sentir o afeto e o carinho das crianças foi maravilhoso. Mais ainda quando ouvimos de algumas delas que foi a melhor semana que tiveram na escola. Isso fez valer o nosso esforço e nos ajudou a perceber que tudo o que foi realizado com amor e dedicação, de alguma maneira, faz toda a diferença.

Referências

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LIMA, E. S. “Currículo e desenvolvimento humano”. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

MARQUES, E. P. S; TROQUEZ, M. C. C. **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura: indagações sobre currículos**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez; 2009.

ROMANOWSKI L. M. L. ROMANOWSKI C. L. PERANZONI V. C. Educação para diversidade humana: respeito às diferenças e valorização da singularidade. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 158 - Julho de 2011.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006

SENRA, A. H. et al. **Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SOUZA, S. O. **Identidade e profissionalidade docente: uma reflexão acerca de ser professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gisélcio da Nóbrega em Rondonópolis/MT**. Mato Grosso, 2010. Disponível em:<<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-29.pdf>>. Acessado em 04 de maio de 2013.

UNIVILLE. Universidade da Região de Joinville. **Regulamento do estágio curricular supervisionado de pedagogia**. Joinville: Univille, 2017. Vozes, 2003.

ZIRALDO. **Flietz**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1969.

NOSSA ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL

*Eliete Martins Fernandes
Jordelina Beatriz Anacleto Voos*

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado é o momento no qual nós, estudantes de cursos de graduação, nos deparamos com uma instituição de educação básica como futuro campo de trabalho. Isso nos permite apreender as peculiaridades de ser professor/a e como lidar com as diversas situações que permeiam as salas de aula.

As ações do Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram realizadas na Escola Municipal Aluizius Sehnem, localizada na Rua Prefeito Baltazar Buschle, 3645, no bairro Espinheiros, de Joinville-SC. A opção por esta instituição considerou a localização e também a receptividade do corpo docente.

A execução do estágio seguiu três etapas: observação, inserção e intervenção. Teve como objetivo geral conhecer o cotidiano da instituição de ensino, das crianças e dos/as professores/as, para, então, elaborar o planejamento da ação pedagógica conclusiva do estágio.

O primeiro momento foi dedicado à observação do campo de estágio e da prática pedagógica que inserem os/as estagiários/as no espaço da instituição onde farão a vivência no cotidiano, norteados/as por uma prática investigativa embasada na postura reflexiva, crítica e ética. Após os momentos de reconhecimento e de aproximação com as práticas da instituição, deu-se início a elaboração do projeto de intervenção, a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) daquela unidade escolar e das necessidades percebidas no campo.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Aluizius Sehnem (2015, p. 11), constatamos que a comunidade escolar inicialmente era formada em grande parte por pescadores da região. No entanto, devido a fatores econômicos e sociais, como a expansão e o crescimento do município de Joinville, esse quadro se modificou e a escola, bem como a comunidade que a cerca, conta com uma população diversificada, oriunda de outros bairros, de cidades catarinenses e de estados vizinhos.

No contexto descrito, a instituição escolar recebe, além da comunidade na qual está inserida, estudantes de outros espaços que, portanto, trazem consigo diferentes culturas e vivências. Pensando nessa questão, assim como Bonfim et al. (2010), identificamos que a escola é, por excelência, um local de troca de conhecimentos, ideias, experiências, vivências

sociais e interação entre gerações, em outras palavras, um espaço promotor da articulação entre diversas culturas.

Foi a partir desses indicativos que ponderamos a necessidade de propor práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão das crianças naquele contexto cultural e social. Esse entendimento justificou a aplicação do projeto de intervenção como possibilidade de ampliar o sentimento de pertencimento das crianças em relação ao bairro Espinheiros e à Escola Municipal Aluízus Sehnem, pois “[...] o ser humano precisa sentir-se pertencente a algum lugar, identificar seus pares, ter a certeza de ser parte de um todo maior” (BONFIM et al., 2010, p. 27).

Para nortear o planejamento de intervenção, elaboramos uma pesquisa envolvendo os familiares das crianças. A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, que, associada à pesquisa bibliográfica, resultou no projeto e no planejamento da intervenção. Neste artigo, apresentamos os resultados do percurso e as atividades do estágio curricular.

Desvelando, no campo, as múltiplas possibilidades de aprendizagem

A Escola Municipal Professor Aluízus Sehnem atendia cerca de 360 crianças, distribuídas em turmas de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola, em 2014, foi de 7 pontos.

Os aspectos turísticos do bairro Espinheiros eram bem explorados, por se tratar de uma ilha cercada pelos rios da Bacia Hidrográfica Independente da Vertente Leste e pela Lagoa Saguacu, onde navega o Barco Príncipe de Joinville, seguindo em direção à Baía da Babitonga até São Francisco do Sul.

No bairro encontram-se vários restaurantes que têm como principais ingredientes os frutos do mar. Aprecia-se, também, o Parque Porta do Mar Marino de Oliveira, composto por um monumento turístico, denominado “Porta do Mar”, um trapiche e um calçadão onde as pessoas podem observar a paisagem natural da localidade.

A escola estruturava-se fisicamente por oito salas de aula, uma sala para biblioteca, uma sala de supervisão e orientação, banheiros adaptados para pessoas com deficiência, uma cozinha, dois depósitos, uma sala para a secretaria, uma quadra de esportes, um parque e uma sala de Educação Física.

As turmas possuíam, em média, 25 crianças, com exceção das salas do Quarto e do Quinto Ano, que incluíam estudantes com deficiência e segundos/as professores/as, chegando, algumas salas, a ter 34 estudantes. Nas salas do Primeiro e do Segundo Ano, as mesas das professoras estavam posicionadas ao fundo da sala. Nas paredes havia cartazes expostos, a maioria com o alfabeto. Nas salas do Quarto e do Quinto Anos, as mesas estavam postadas à frente das carteiras, ao lado do quadro. As paredes tinham menos cartazes em comparação com as outras salas mencionadas.

A maioria dos/as professores/as da instituição era graduada em Pedagogia e, no caso das Artes, Educação Física e do Inglês, os/as professores/as eram graduados/as nas respectivas áreas de atuação.

Destacamos, na infraestrutura da escola, a biblioteca, que recebe o nome de Chicolam, professor da UNIVILLE e criador do Instituto Caranguejo de Educação Ambiental, associação sem fins lucrativos que tem como objetivo promover a Educação Ambiental nas escolas e comunidades¹. O espaço da biblioteca era bem utilizado e todas as turmas tinham horários específicos para participarem de atividades elaboradas pela bibliotecária. Também era local de encontro mensal para entrega do almanaque **Menino Caranguejo**.

Desde o ano de 2013, a Escola Municipal Professor Aluízus Sehnem revisa constantemente sua proposta pedagógica, procurando aproximar a escola da comunidade. O Parque Porta do Mar constituiu-se espaço de materialização do Projeto Político Pedagógico, cujo currículo fundamenta-se na proposta interacionista: “Dialogando com a comunidade: impactos no planejamento escolar”, além do projeto de leitura: “Porta do Leitor”, uma referência ao Parque Porta do Mar, oportunizando às crianças momentos de leitura de palavras e leitura do mundo.

No decorrer da observação da prática pedagógica, foi possível identificar como os/as profissionais da instituição conduziam suas ações, considerando a criança como sujeito presente e ativo que precisa de estímulos e orientação para o seu desenvolvimento integral, conforme indicado no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2015).

Outro aspecto significativo observado refere-se à valorização das produções das crianças, pois eram expostos todos os trabalhos, independente do registro ser decorrente de projetos das turmas ou de algum resultado de data festiva.

¹ Chicolam é mestre em Educação Ambiental, Designer, Professor do Curso de Design. Sua experiência está focada nas áreas de Programação Visual, Desenho, Ilustração, Animação. Também é criador e idealizador do personagem **Menino Caranguejo** e do Caranga. Atua na coordenação e produção de projetos de conscientização ambiental através das Histórias em Quadrinhos do **Menino Caranguejo**, projeto de extensão comunitária “**Desenho Animado Ambiental**”, que possibilita o contato direto com a comunidade de professores/as e estudantes das escolas de Joinville, SC.

Com o objetivo de inserção na instituição de ensino, fazer parte dela e contribuir em seu cotidiano, participamos da festa junina, da reunião da equipe de gestão de pessoas com todos/as os/as professores/as, no auxílio pedagógico de algumas turmas e de aula de campo. Ainda para a etapa de inserção, propusemos atividades significativas ao meio onde a escola está inserida, tendo como referência uma das metas do PPP, que é a “[...] utilização de vários gêneros ao longo do processo de alfabetização e letramento” (PPP, 2015, p. 8).

Buscamos incentivar o hábito da leitura mediante a contação de histórias na Porta do Mar, com a intenção de contribuir para a ampliação da capacidade de imaginar e criar por parte das crianças, além de aprenderem a sequenciar logicamente os fatos. Entendemos que a leitura é muito importante nos primeiros anos de escolarização, pois ler possibilita o sonho e a viagem ao mundo da imaginação, algo muito presente na infância. Segundo Paço (2009, p. 10), “[...] a literatura é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa”. Nas palavras de Cagneti (1996, p. 7), essa literatura se caracteriza, “antes de tudo”, como uma “arte”, portanto, um “fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização”.

Dessas vivências emergiu a necessidade de pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre a cultura da comunidade e o sentimento de pertencimento das crianças àquele espaço para, então, propormos momentos de valorização da cultura local e estimular o pertencimento a uma comunidade, com a mediação da escola.

Escola, espaço de cultura e pertencimento

Cultura, de acordo com Moreira (2007), pode ser compreendida em cinco vertentes. No século XV, caracterizava o cultivo da terra e os cuidados com os animais. Um século depois, o conceito se expande à ideia de mente cultivada, afirmando-se que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentariam mentes e maneiras cultivadas, e que somente algumas nações expunham elevados padrões de cultura ou civilização. Mais tarde, confirma-se o caráter classista do conceito de cultura, evidente na ideia de que somente as classes distintas da sociedade europeia chegariam ao nível de refinamento que as diferenciaria como cultas.

Um terceiro sentido da palavra cultura teve por base o Iluminismo, sendo associada a um processo secular geral de desenvolvimento social. Para as ciências sociais, esse significado, bastante comum nessa área, sugere “[...] a crença em um processo harmônico de

desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam”. Associando-se a esse significado, a palavra “culturas” também passou a corresponder aos diversos modos de vida, valores e significados comuns para diferentes grupos, como nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero e períodos históricos, configurando um quarto sentido, fundamentado na visão antropológica. Por fim, o quinto significado corresponde ao “[...] conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”, uma definição “[...] passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes* (MOREIRA, 2007, p. 26-27, grifos do autor). Já na perspectiva de Matta (1981), cultura pode ser entendida como construção histórica em sua concepção e dimensão social. Nesse sentido, é possível entender cultura como um produto coletivo da vida humana, que está em constante movimento.

Se cultura condiz à vida social humana e as crianças fazem parte desse contexto, como sujeitos sociais, estão inseridas em uma cultura, reproduzindo e produzindo ressignificações (BONFIM, 2010, p. 26). Para Sarmiento e Gouvea (2008, p. 171), “As crianças não formam uma comunidade isolada [...]” e, por isso, “[...] costumes, valores, hábitos, [...] práticas sociais [e] experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações”.

Pode-se inferir, então, que a inserção da criança no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades adultas. Essa observação e participação possibilitam que ela produza as próprias sínteses e expressões na interação com outras crianças e adultos, constituindo, assim, identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007).

Na realidade brasileira, a diversidade está presente e se configura como uma riqueza cultural, assim, é possível reconhecer que ser criança no sertão do país é diferente de ser criança no litoral, como filhos de garimpeiros e pescadores ou como uma criança que pertence a uma família de classe média, ou aquela cujos familiares sobrevivem com menos de um salário mínimo por mês. Como destaca Barbosa (2007), essas conjunturas constituem o ser criança, portanto são pautas para a vida, linguagens e pensamentos, desejos e possibilidades, experiências e oportunidades que diferenciam as crianças, definindo diversos sentidos da infância.

A dificuldade que se apresenta na realidade escolar é estabelecer conexões entre crianças de universos culturais distintos, pois este é um espaço privilegiado para a promoção da identidade cultural. Assim, “[...] compreender como vivem e pensam as crianças, entender

suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano” (BARBOSA, 2007, p. 1066).

De acordo com Leontiev (1978 apud MELLO, 2007), a infância é uma construção histórica, cultural e social, além de ser um direito garantido de toda criança. Assim, para essa compreensão do que é ser criança, faz-se necessário considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos, pois a “[...] infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007, p. 15).

Fazer da instituição escolar um espaço que estimule a diversidade cultural implica, em primeiro lugar, o reconhecimento do outro com o seu modo característico de ser, pois o ensino e a aprendizagem são processos interligados e acontecem nas relações culturais, por meio do diálogo e do convívio entre pessoas, o que possibilita aos sujeitos construírem o sentimento de pertencimento.

A criança, quando vai para a escola, leva consigo a cultura da qual faz parte, a escola, por sua vez, caracteriza-se como instituição de ensino que tem como uma de suas premissas a inserção social dessa criança. A sociedade, por sua vez, deposita na escola uma importância significativa, compreendendo-a como espaço de construção, socialização e vivência da sociabilidade, do aprendizado e do processo de desenvolvimento do sujeito criança.

Como enfatizam Bonfim et al. (2010, p. 27), “[...] o ser humano precisa sentir-se ‘em casa’¹, ou seja, pertencente a algum lugar, identificar seus pares, ter a certeza de ser parte de um todo maior”. Quando o sujeito se sente pertencendo a um espaço, família ou escola, ele luta pela emancipação e transformação, pois compreende o sentido da mudança e os conhecimentos que o cercam no contexto em que vive.

Becker (2006), ao referenciar os contextos sociais da infância, afirma que a vida das crianças é passada fundamentalmente em dois contextos: a casa e a escola. Assim, as percepções que esses sujeitos têm acerca de sua posição em casa, implicam no seu reconhecimento como pessoa, com direito a definir seus interesses e tomar suas decisões.

Em síntese, podemos dizer que a criança é agente da própria construção e na construção do mundo, cuja ação se desenvolve no contexto de práticas sociais que incluem, tanto a sujeição, quanto a transgressão, a resistência, a ruptura e, automaticamente, a emancipação. Pode-se dizer que as crianças sinalizam o tempo todo o que fazem, vivem, como fazem e como vivem, no entanto, isso parece ainda não ser considerado pela escola. Em outras palavras, a criança que precisa da instituição de ensino é, além de produtora de cultura, um elo importante entre o que acontece em casa, na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

No caso deste relato, a criança concreta da qual tratamos estava inserida em Joinville, a maior cidade de Santa Catarina, com cerca de 546 mil habitantes. A economia desse município gira em torno das diversas indústrias instaladas na cidade, com destaque para os setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico.

Em termos espaciais, o crescimento da cidade está diretamente vinculado à expansão da base econômica-industrial, principal responsável pelo aumento populacional da região. A imigração, nessa fase, foi de pessoas oriundas principalmente do interior de Santa Catarina e do Sudoeste do Paraná, muitas delas, atraídas pelas oportunidades de trabalho na indústria de fundição Tupy, localizada no bairro Boa Vista.

Até a década de 1950, o bairro Espinheiros, que recebe este nome por causa de uma planta conhecida como Tarjuva, uma espécie grossa, com muitos espinhos e que proliferava na região, se restringia a uma ilha da Baía de São Francisco do Sul. O acesso ao local era feito por canoas, único meio de transporte à época.

Percurso

A metodologia do projeto fundamentou-se em bibliografia referente ao problema proposto e na pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, pelo fato de ser realizada em uma instituição educativa. Desse modo, não buscamos enumerar eventos, pelo limite contextual, mas, sobretudo, contribuir para dar sentido ao viver das crianças em um grupo social, por meio de um planejamento de intervenção.

A prática pedagógica, ou intervenção, foi baseada na metodologia de projetos, pois é uma “[...] forma de superar dificuldades e de se aproximar dos objetivos e finalidades do estágio, no que se refere à aproximação entre os estudos realizados na universidade e a realidade vivida nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 227).

Esse entendimento justificou a aplicação do projeto de intervenção como possibilidade de ampliar o sentimento de pertencimento das crianças em relação ao bairro Espinheiros e à Escola Municipal Aluízius Sehnem, a partir da compreensão de que o ser humano precisa se sentir pertencente a algum lugar, identificar seus pares e ter a certeza de ser parte de um todo.

A docência iniciou em 23 de novembro de 2015. Naquele dia, recebemos as crianças do 2º ano B do Ensino Fundamental na entrada da sala, que estavam organizadas em fila próximo à entrada, conforme as práticas recorrentes na escola. As crianças entraram e se acomodaram em seus lugares. A professora regente nos apresentou às crianças, explicou o objetivo do estágio e esclareceu o que desenvolveríamos ao longo da semana.

Na sequência, após as atividades cotidianas, como, por exemplo, designação do ajudante do dia, marcação de data no calendário móvel e a chamada, as crianças foram convidadas a reorganizar o espaço da sala de aula. Colocamos as carteiras para o fundo e formamos uma roda de conversa. Iniciamos a conversa estabelecendo acordos, depois, explanamos sobre a pesquisa respondida pelos pais, que tratava da existência de objetos representativos da cultura e da memória do bairro. Em seguida, foi realizada a leitura das questões de pesquisa do Projeto Nossa Escola Como Espaço de Memória e Identidade Cultural. Após a leitura, foi solicitado às crianças que levassem para a escola, no dia seguinte, os objetos citados por seus pais, na pesquisa. Continuando a roda de conversa, falamos sobre o bairro, sua história e relacionamos fatos com a paisagem cultural, urbana e natural, conteúdo estudado na semana anterior com a professora regente.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (2015, p. 2), “A educação voltada para a realidade [...] de acordo com o meio em que se vive e de acordo com o meio em que o educando vive”, justifica propor atividades significativas na escola onde as crianças estão inseridas. Ainda no PPP, consta como uma das metas a “utilização de vários gêneros ao longo do processo de alfabetização e letramento” (PPP, 2015, p. 8).

Partindo dessa consideração, contamos a história do livro “O bairro do Marcelo”, de Ruth Rocha (2011), contribuindo para ampliar a capacidade de observar, imaginar e criar, além de aprender a sequenciar logicamente os fatos. Remetendo ao posicionamento de Paço (2009, p. 10), a estratégia adotada “[...] é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa”.

Entendemos que quando uma história é bem lida ou contada, ela atinge, ao mesmo tempo, vários objetivos, tais como: desenvolvimento do raciocínio lógico, aumento da sensibilidade com o próximo, outras visões sobre o conteúdo apresentado, formação de novos conceitos, bem como reestruturação de alguns já formados, abrindo um leque de possibilidades a serem exploradas partindo da história (RIGLISKI, 2012).

Após o momento da contação, as crianças foram instigadas a fazer comparações entre as características apontadas na história com o bairro onde residem. Ao concluirmos nossa roda de conversa, foram escritas, no quadro, questões de interpretação sobre o bairro, para que as crianças as registrassem e respondessem em seus cadernos de atividades. Em seguida, realizaram as atividades das disciplinas de Artes e de Educação Física com os/as respectivos/as professores/as.

No segundo dia de docência, após a recepção e organização da turma, as crianças que levaram os objetos representativos da cultura do bairro, fornecidos por seus pais, os

apresentaram aos colegas. A apresentação foi mediada com as perguntas: De quem é? O que é? Para que serve? Se já utilizou ou viu sendo utilizado? Entre outras questões que surgiram no transcorrer das apresentações, conforme registrado nas Figuras 01 e 02. Exemplificando: foi apresentada uma rede de pesca e uma isca artificial para pesca de caniço. Esses objetos, após os questionamentos, foram temporariamente expostos na sala de aula.

Figura 1 - Apresentação da rede de pesca



Fonte: Facebook (2016).

Figura 2 - Apresentação da isca artificial



Fonte: Facebook (2016).

Cabe lembrar que a escola Municipal Professor Aluízus Sehnem também recebe, além da comunidade pertencente à região, crianças de diferentes culturas e vivências. Entendemos, assim como Bonfim et al. (2010), que a escola é, por excelência, um local de trocas de conhecimentos, ideias, experiências, vivências sociais e interações entre gerações, além de promover a articulação entre culturas. Em decorrência disso, optamos por práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão das crianças em um novo contexto cultural e social.

A segunda atividade do dia era parte do cotidiano institucional e aconteceu na biblioteca, sendo, esse momento, organizado e desenvolvido pela bibliotecária. No retorno das crianças à sala, continuamos a explorar, oralmente, a pesquisa feita com os pais. Listamos no quadro, em uma tabela, todas as respostas e as crianças fizeram cópia desses dados em seus cadernos. Em seguida, construímos um gráfico de barras, em papel *craft*, para representar a quantidade de respostas obtidas na pesquisa sobre os objetos de memória que os moradores do bairro possuíam. Cada resposta foi representada por um recorte de papel colorido (A4) colado no papel *craft*. Isso contribuiu para embasar a continuidade do planejamento do estágio.

Ficou evidente, na pesquisa efetuada com as famílias das crianças do 2º ano B da Escola Municipal Professor Aluízio Sehnem, que grande parte delas não possuía objetos representativos da cultura e memória do bairro e da escola. Uma explicação talvez seja pelo fato da maioria da população do bairro Espinheiros constituir-se de migrantes, por isso, não puderam guardar objetos de memória da região onde vivem.

Algumas famílias conheciam moradores antigos que ainda sobreviviam da pesca, mas nenhuma delas adquiria seu sustento dos recursos naturais do bairro, confirmando que a maioria dos/as moradores/as foi para o bairro por causa da expansão territorial da cidade de Joinville. A parte das famílias entrevistadas que identificou objetos referentes à cultura do bairro, pode ter esse conhecimento a partir do esforço da instituição escolar em valorizar a cultura da região, bem como, pode resultar do sentimento de pertencimento das crianças ao local onde vivem, sentimento este mediado pelo espaço escolar, que se caracteriza como espaço de memória.

Para a questão - *“Vocês têm algo que represente a história do seu bairro (fotos ou objetos, como rede, caniço, anzol, puçá, imagens de santos, móveis, roupas e outros) que poderia emprestar por uma semana para uma exposição?”* -, identificamos, nas respostas, que somente três famílias possuíam objetos representativos da cultura do bairro, como puçá, rede e acessórios de pesca. Três deixaram a pergunta em branco e o restante das famílias respondeu que não tinha posse de nenhum objeto, ou seja, dezenove famílias responderam que não possuíam objetos representativos da memória da escola e, apenas um dos entrevistados declarou ter guardado um uniforme do período em que frequentou essa escola.

Na questão - *“Vocês conhecem algum morador do bairro que há bastante tempo sobrevive dos recursos naturais do bairro (como por exemplo pescador)? Essa pessoa poderia vir à escola algum dia para contar sua história?”* -, obtivemos como respostas que quinze famílias não conheciam antigos moradores do bairro e seis afirmaram que sim. As repostas afirmativas foram representadas pelo reconhecimento de moradores que se utilizam da pesca como fonte de sobrevivência. Duas famílias deixaram a questão em branco.

Quanto à pergunta - *“Vocês reconhecem ou identificam na escola algum objeto, canção, foto que faça referência à cultura do bairro?”* -, as respostas indicaram que nove dos respondentes não reconheciam ou identificavam objetos referentes à cultura do bairro. Dez famílias sinalizaram essa presença, citando fotos, canoa, barco, além de considerar as atividades realizadas pela escola como uma referência à cultura do bairro.

Para a pergunta – “*Vocês já doaram objetos para a escola que representam a cultura do bairro?*” –, obtivemos o seguinte dado: vinte famílias afirmaram não ter doado qualquer tipo de objeto com valor histórico cultural para a escola.

Ao serem questionados/as “*Se possuem objetos representativos da cultura do bairro/região doariam para a escola? Se a resposta for afirmativa, quais?*”, vinte dos/as entrevistados/as afirmaram que não doariam objetos representativos da memória do bairro/região e um/a afirmou que poderia verificar a viabilidade dessa doação. As respostas negativas podem representar forte tendência em não compartilhar pertences considerados históricos.

Conforme observado na dinâmica da sala de aula, a socialização das respostas das pesquisas foi muito significativa para as crianças. No momento seguinte, continuamos a experiência, iniciada pela professora regente, sobre o ciclo de vida das plantas. Cada criança pegou seu potinho com um pé de feijão, observou o desenvolvimento e o comparou com as plantas dos/as colegas. Depois, fizeram o registro individualmente, em forma de desenho, em seus cadernos, representando cada etapa do crescimento das plantas. Como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 56): “Realizar registros de sequências de eventos em experimentos, identificando etapas, transformações e estabelecendo relações entre os eventos”, contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança de identificar, registrar e sequenciar etapas e transformações do objeto em estudo.

Em seguida, convidamos as crianças para caminharmos no entorno da escola e conhecermos o bairro. A atividade teve por objetivo a observação de detalhes naquele espaço, como, por exemplo, os tipos de moradias, espécies de plantas, nomes das ruas, pontos turísticos e outros, como sugeria a história contada no dia anterior, O bairro do Marcelo. No retorno, solicitamos às crianças que registrassem em desenho o que mais chamara sua atenção no exercício de observação.

Com o objetivo de embasar a atividade a ser desenvolvida no dia seguinte, sugerimos às crianças que escrevessem, com o auxílio dos pais ou responsáveis, no caderno de atividades extraclasse, alguns dados, dentre eles, o nome da rua onde moravam, local de nascimento e idade.

No dia seguinte, após a recepção e organização da turma, iniciamos as atividades ouvindo uma criança explicar a função de um objeto peculiar da localidade. Tratava-se de uma vara de pesca que seu pai utilizava nos finais de semana para momentos de lazer com o filho no trapiche localizado próximo à escola, onde, juntos, faziam pescaria artesanal.

Na sequência, foi revelado às crianças que receberíamos a visita de Dona Neusa, uma moradora da localidade, para nos contar suas memórias e como era o bairro antigamente. Logo que nossa convidada chegou, a recebemos e acomodamos para nossa conversa, que foi muito esclarecedora. As crianças ficaram muito atentas ao que Dona Neusa contava, pois tinha muitas memórias para compartilhar, e as perguntas foram variadas. Ela falou sua idade, número de filhos, o que lembrava sobre o bairro com relação à população, moradias, comércio, o que fazia, entre outras tantas lembranças que surgiram no decorrer da conversa. Como forma de agradecimento, a turma lhe entregou uma lembrança e fez o registro do acontecimento com fotos, conforme ilustram as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Conversa com Dona Neusa



Fonte: Facebook (2016).

Figura 4 - Conversa com Dona Neusa



Fonte: Facebook (2016).

Após o intervalo, quando as crianças retornaram à sala de aula, lhes foi apresentado um grande mapa de Santa Catarina afixado na lousa. Foi solicitado que, em pequenos grupos, localizassem Joinville. Em seguida, o mapa da cidade foi afixado na parede e as crianças, em grupos, localizaram o bairro Espinheiros. Posteriormente, o mapa do bairro foi exposto na parede e, com base nos dados coletados junto aos familiares, tentamos localizar (como mostram as Figuras 5 e 6) o endereço de todas as crianças.

Figura 5 - Procurando Joinville no mapa



Fonte: Facebook (2016).

Figura 6 - Procurando o Bairro no mapa



Fonte: Facebook (2016).

Após esse momento, um mapa do bairro, reproduzido em folha A4, foi entregue para que as crianças registrassem seus trajetos de casa para escola. Todas foram orientadas para que também desenhasssem, no mapa, pontos de referência importantes de seus trajetos.

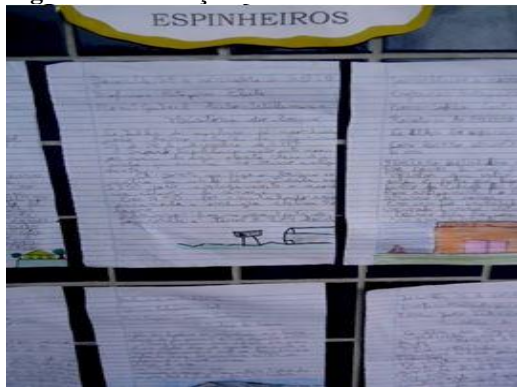
Segundo o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2006), o conhecimento geográfico proporciona amplo conjunto de elementos significativos da cultura. Isso permite aos/às estudantes desenvolverem uma visão menos fragmentada da realidade e compreenderem como o espaço é produzido pela sociedade e como devem nele atuar de modo consciente e crítico.

Dando continuidade às atividades, as crianças seguiram com o professor de Educação Física. Enquanto aguardávamos o retorno delas à sala, recebemos a professora orientadora de estágio, que conversou com o supervisor da escola, com a professora regente e, mais tarde, com as crianças, avaliando os trabalhos realizados durante o estágio.

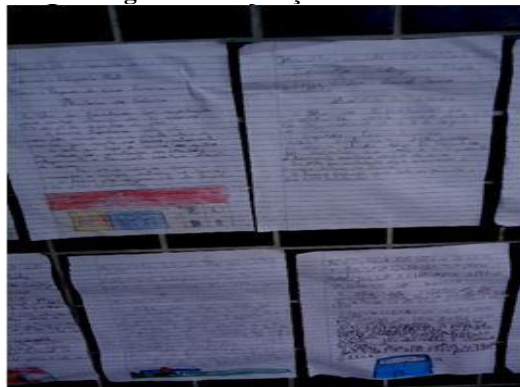
Após a conversa com a professora orientadora, as crianças registraram em seus cadernos desafios matemáticos envolvendo operações de adição e subtração. Nem todas conseguiram concluir a atividade, então, foi acordado que ficaria como uma tarefa extraclasse.

No quarto dia de docência, demarcadas as atividades cotidianas, inclusive a correção da tarefa extraclasse, retomamos as memórias da Dona Neusa, questionando, oralmente, as crianças sobre as transformações ocorridas no bairro. Qual é a história do nosso bairro? Como era a paisagem natural? E agora? Quais foram as intervenções feitas pelo homem? O que permanece e o que mudou?

A partir das respostas, as crianças construíram um texto coletivo sobre a história do bairro, como eram as ruas e as plantas, por exemplo, tendo como referência as respostas da entrevista realizada com a Dona Neusa. Fomos conversando, apoiando a construção do texto na lousa e as crianças registrando em seus cadernos. Como a turma estava em fase de transição do formato de letra *script* para cursiva, a atividade demorou mais do que o planejado, porém, o resultado foi surpreendente, conforme registro nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Produção textual

Fonte: Facebook (2016).

Figura 8 - Produção textual

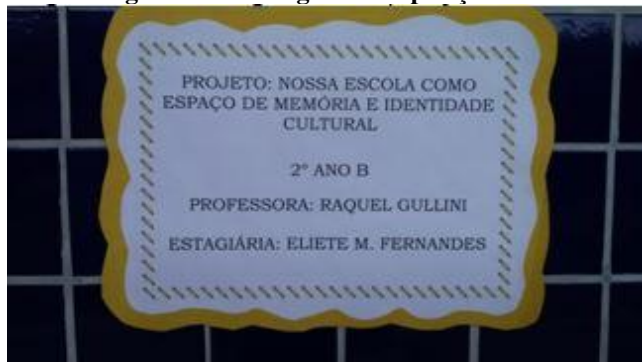
Fonte: Facebook (2016).

Para as crianças que terminaram o registro em seus cadernos, disponibilizamos cópias de uma atividade sugerida no final do livro *O Bairro do Marcelo*, que consistia em marcar e colorir, em uma folha, os estabelecimentos do bairro em que residiam.

Na sexta-feira, dia 27 de novembro de 2015, finalizamos o processo de intervenção referente ao estágio curricular supervisionado. Recebemos as crianças como nos dias anteriores e procedemos às atividades diárias da turma. Concluímos a experiência sobre o ciclo de vida das plantas, as crianças fizeram pela última vez o registro e levaram a plantinha para casa. Durante a aula, todas ficaram muito curiosas com as diferenças de desenvolvimento das plantas. Isso porque, algumas secaram, outras cresceram muito e algumas ficaram pretas. O fenômeno ficou para ser explicado pela professora regente, por se tratar de atividade iniciada anteriormente ao estágio.

Convidamos as crianças para a leitura da história “A Escola do Marcelo”, de Ruth Rocha (2011), para que percebessem as diferenças e semelhanças entre a instituição narrada na história e a escola em que elas estudavam. Após a atividade, montamos uma exposição no corredor da escola, procurando lembrar a história de cada objeto exposto, bem como, os trabalhos executados. Algumas crianças tiveram a iniciativa de desenhar peixes, pintar, recortar e colocar seus desenhos na tarrafa, como forma de representar a utilidade do objeto e contextualizá-lo.

Todas participaram com entusiasmo da montagem da exposição e da apresentação de seus trabalhos para toda a escola e comunidade em geral, como mostram as Figuras 9 e 10.

Figura 9 - Montagem da exposição

Fonte: Facebook (2016).

Figura 10 - Socialização

Fonte: Facebook (2016).

Enquanto organizávamos a socialização, foi possível observar a satisfação de todas as crianças com o resultado das atividades, bem como, o significado de cada objeto como memória do bairro. Quando os/as demais estudantes, professores/as e funcionários/as chegavam para observar, as crianças do 2º B logo se prontificavam a esclarecer sobre os objetos expostos, bem como, o porquê de tudo o que construíram. Foi visível a satisfação de todas como autoras daquela exposição.

Considerações finais

Mediante a experiência aqui relatada, percebemos que o estágio é indispensável na formação acadêmica, pois expõe o dia a dia de uma instituição de ensino, o que completa e auxilia o desenvolvimento do/a futuro/a profissional. Tudo o que acontece na instituição de ensino e na sala de aula se torna significativo em relação à teoria que se aprende na universidade. Desse modo, o estágio possibilita melhor desempenho pedagógico em razão das trocas de experiências com docentes e discentes no campo do estágio.

Aprendemos e ensinamos que a cultura na qual o indivíduo está inserido influencia diretamente na construção da identidade pessoal. Isso não é diferente com o/a professor/a, pois cada ser carrega concepções familiares e da comunidade em que vive, porém, algumas vezes, faz-se necessário distanciar-se desse meio para perceber a diversidade de culturas e compreender como se constituem os sujeitos pertencentes àquele espaço.

Dessa forma, faz-se relevante levar em conta as diferenças existentes, pois elas ajudam na construção de um novo significado relacionado ao que já se sabe, para que cada um se conheça individualmente e perceba suas peculiaridades em relação ao outro. Sendo assim, a formação da identidade está relacionada também com a profissão docente. Essa formação ocorre a partir do momento que o/a profissional em exercício de sua função, ou ainda durante

a graduação, se identifica com determinada área ou está inserido/a nela, sendo essa a alavanca desse processo.

Ao final do estágio, ficaram algumas certezas. Fizemos uma ótima escolha em relação ao campo de estágio, e fizemos a escolha certa da profissão que desejamos seguir, apesar dos inúmeros desafios que a educação, como todo campo de trabalho, tem. Mas, podemos melhorar nossa profissão atuando como professores/as comprometidos/as com a construção de uma sociedade mais humana.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BECKER, R. **A constituição da infância**: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno. 2006. Dissertação (Mestrado em) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BONFIM, K. P. et al. Cultura: um estudo sobre o pertencimento na educação da infância. In: VOOS, J. B. A.; BECKER, R. **Diálogos e trajetórias**: da perspectiva individual à docência compartilhada. São Paulo: All Print Editora, 2010. cap. 1, p. 19-38.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 maio. 2016.

CAGNETI, S. S. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ALUÍZIUS SEHNEM. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Joinville, SC, 2015.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MATTA, R. Você tem cultura?. **Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/21720002/1516441598/name/Voc%C3%AA+Tem+Cultura+-+Roberto+da+Matta.pdf>>. Acesso em 20 set. 2015.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/1630>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAÇO, G. M. A. **O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIGLISKI, A. S. **Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância**. 2012. 19f. TCC (Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TCC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

ROCHA, R. **A escola do Marcelo**. São Paulo: Moderna, 2011.

ROCHA, R. **O bairro do Marcelo**. São Paulo: Moderna, 2011.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVILE. Universidade da Região de Joinville. **Regulamento do estágio curricular supervisionado de pedagogia**. 2008 (mimeo).

DETETIVES DO PASSADO: USOS, POTENCIALIDADES E LIMITES DE GAMES-BASED LEARNING NO ENSINO DE HISTÓRIA

João Manoel Nunes de Souza

Introdução

Liberata é daquelas personagens históricas que nos saltam à vista. Comercializada ainda com tenra idade (tinha 10 anos quando José Vieira Rebello a adquiriu na vila de Paranaguá, em 1790), logo se viu imbricada nas agruras do sistema escravista e de todas as suas limitações. Violentada sexual e psicologicamente pelo senhor e assediada pela esposa e filha daquele, que a tinham por “vergonha da família” (GRINBERG, 2008, p. 5), Liberata buscou, não sem maiores dificuldades, a liberdade. Mas, ao contrário de muitos outros sujeitos escravizados do termo de Desterro (jurisdição a que pertencia¹), para quem em “momentos de atrito as fugas e a formação de quilombos foram opções recorrentes” (REBELATTO, 2006, p. 16), ela apelou, senão ao mais difícil, ao menos ao mais incomum meio: à Justiça. Liberata tinha, pois, uma percepção própria do que era ser livre. E não somente isso, também lutou por ela.

O caso acima², que integra o *website Detetives do Passado*³, foi objeto deste estudo, cuja pesquisa se desenvolveu no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado III, junto à turma 81 (oitavo ano), na Escola Básica Municipal Henrique Veras, na Lagoa da Conceição, em Florianópolis. Na companhia dos colegas de curso, Carolina de Wit e Mateus Vieira (que foram ímpares nesse percurso, pontue-se), e sob a supervisão, *in loco*, dos professores César Jungblut (titular da disciplina de História nessa instituição), Cristiani Bereta e Luciana Rossato (responsáveis pela orientação da equipe no âmbito universitário), iniciei minha regência de classe já no primeiro semestre de 2018. Afora o levantamento das dinâmicas locais (o funcionamento da escola, da turma, dos métodos, enfim, de todas as potencialidades e limitações do ambiente escolar), auxiliei na aplicação de duas oficinas em sala de aula, experienciando, pela primeira vez, esse momento pontual da formação docente, caracterizado pelo seu entremeio: professores/as aos olhos dos/as nossos/as, estudantes aos olhos dos/as nossos/as professores/as.

¹ A propriedade de José Vieira Rebello localizava-se em Enseada das Garoupas, no atual município de Tijucas, região metropolitana de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. À época (1813), a área correspondia à jurisdição da vila de Desterro, então capital da capitania.

² Em *Liberata: A lei da ambiguidade (As ações de liberdade do Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX)*, de Keila Grinberg (Centro Edelstein, 2008), é possível se aprofundar a respeito dessa história e conhecer muitos de seus detalhes e desdobramentos. O livro foi, à propósito, essencial no planejamento das oficinas aplicadas em sala de aula, em razão do aprofundamento das questões relativas ao episódio.

³ Disponível em: <<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

A trajetória de Liberata, contudo, não foi uma seleção isolada. Parte de um projeto de pesquisa mais amplo, elaborado por mim e meus colegas ao fim das observações, intitulado *Visões de Liberdade: múltiplas percepções do conceito de liberdade nas narrativas estudantis*, tem como eixo temático a história do Brasil Império e foi motivada pelas problemáticas verificadas entre os estudantes no que tange às concepções de liberdade e resistência. Eram entendidas, para a maioria deles, e respectivamente, como estritas ao direito de ir e vir e autorizável desde que amparada em lei. Restou evidente, assim, que o conteúdo proposto (em consonância com as indicações do professor-titular e do planejamento trimestral da disciplina) deveria ter como enfoque ambos os conceitos, que, diga-se de passagem, são caros ao período, assinalado pelas contradições próprias de uma sociedade amparada moral e economicamente na escravidão e, por consequência, em toda a sorte de contestações e buscas por autonomia.

A abordagem do problema, porém, não se resume somente à discussão conceitual. Sublinhar a presença de africanos e afrodescendentes na história brasileira, para além das funções sociais a que usualmente a historiografia mais tradicional lhes atribuiu – as antagonistas figuras de Zumbi dos Palmares e Pai João⁴, por exemplo (REIS, SILVA, 2009, p. 13) –, trazem à tona outras experiências e vivências de sujeitos que, muito provavelmente, não seriam expostas fora do espaço escolar, reforçando, desse modo, estereótipos e generalizações do senso comum. Outras inúmeras ações afirmativas, como a Lei 10.639, de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei 9.394, de 1996) e incluiu a obrigatoriedade dos estudos de história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, ampararam a proposta.

Entre negociações e conflitos (REIS, SILVA, 2009), diferentes populações marginalizadas na história ressignificaram os modos de experienciar suas vidas e construíram, dia após dia, múltiplas “visões e definições de liberdade” (CHALHOUB, 1990, p. 26). O *Detetives do Passado* é uma das formas de acessá-las. Mas quais seriam, de fato, as potencialidades e limitações desse *website* no ensino de História?

⁴ Em *Negociação e conflito: A resistência negra no Brasil escravista*, de João José Reis e Eduardo Silva (Companhia das Letras, 2009, p. 13), essa dicotomia comum acerca da agência escrava (“de um lado, o Zumbi dos Palmares, a ira sagrada, o treme-terra; de outro, Pai João, a submissão conformada”) é questionada. Entre um e outro, há um universo de casos, como o de Liberata, que acionou o próprio senhor na Justiça.

Detetives do Passado: entre desafios e possibilidades

O projeto *Detetives do passado: escravidão no Brasil no século XIX*, desenvolvido em meados de 2009 por Keila Grinberg e Anita Almeida, ambas professoras vinculadas ao departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e no âmbito do Centro de Estudos do Oitocentos (CEO) e do Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM), foi um desdobramento de experiências anteriores, em aulas da graduação, e que resultou no *website* homônimo, disponível na *Internet*, e no livro *Oficinas de história: projeto curricular de Ciências Sociais e de História* (DIMENSÃO, 2000). Inspiradas no método indiciário, de Carlo Ginzburg (Companhia das Letras, 1990), e tendo por modelo *Mystery Quest* (*website* canadense de *webquests*⁵ de história), elas planejaram o projeto “como um espaço de investigação e pesquisa escolar” (GRINBERG, ALMEIDA, 2012, p. 320):

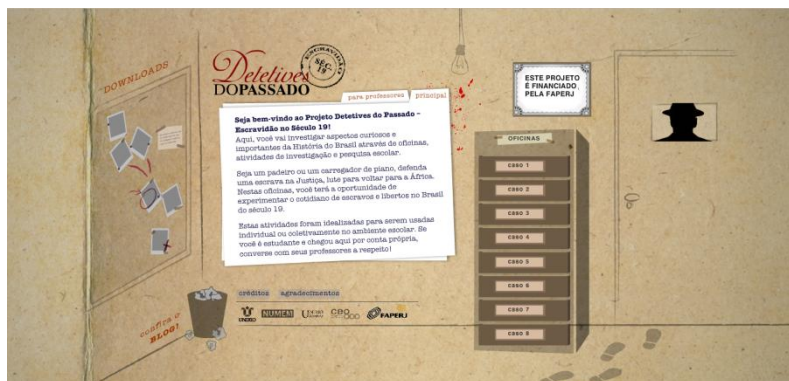
Ainda em fase experimental, nasceu da tentativa de lidar com algumas questões que envolvem o uso da internet no ensino de História, através do desafio que é a elaboração de um material específico. [...] Esse é um campo em que ainda estamos mais ou menos tateando no escuro. E foi assim, como um pequeno experimento, em área que se imagina tão vasta e ainda pouco explorada, que o site foi desenvolvido.

As oficinas propostas no *website* (Figura 1) seguem, basicamente, uma estrutura única: possuem um *caso*, uma *tarefa*, um *passo a passo* e uma *solução*. Ao todo, são oito situações e abordam diferentes episódios, como a revolta de escravos do Engenho Santana (Bahia), o retorno de ex-cativos à África (agudás e tabom) e a poesia abolicionista de Castro Alves (1847-1871). Além, evidentemente, daquele que foi aplicado por nós durante o estágio supervisionado: o processo litigioso entre Liberata e seu senhor. Organizadas em fichários (tal qual num arquivo de detetives), as oficinas são iniciadas por meio dos *casos*, que, para além da breve apresentação, lançam o desafio a ser elucidado. A *tarefa*, assim, estabelece a atividade em si (no caso em que trabalhamos, por exemplo, a feitura de uma petição judicial em benefício da curatelada). O *passo a passo* dispõe de diferentes etapas (com variação do número, de 2 a 4), cada uma com uma série de pistas (as fontes históricas propriamente ditas), que versam desde a contextualização do ambiente em que os fatos transcorreram, até informações mais específicas a seu respeito. Por fim, as oficinas são concluídas mediante a

⁵ As *webquests*, muitas vezes traduzidas como “aventuras ou desafios na web”, foram desenvolvidas, nos anos 1995, por Bernie Dodge e Tom March, ambos professores da *San Diego State University*, e no âmbito da disciplina de “*Interdisciplinary Teaching With Technology*” (ou “Ensino Interdisciplinar com Tecnologia”, em tradução livre). O objetivo era criar experiências de aprendizagem que tirassem proveito da *Internet*. A atividade consiste na elaboração de uma problemática cuja solução pode ser obtida, em partes ou na totalidade, em meios *online* (MARTINS, 2007, p. 31-32).

solução, que, de forma sucinta, faz o desfecho e expõe os respectivos resultados, destacando pesquisadores que trabalharam tais materiais e onde, porventura, eles se encontram (DETETIVES, 2009).

Figura 1 - Página inicial do *website Detetives do Passado*



Fonte: <<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>>.

Cabe ressaltar que cada uma dessas fases possui uma interface própria (com um *layout* específico, simulando fragmentos de uma investigação), dando às atividades uma dimensão também lúdica. À esquerda da página inicial, há ainda um espaço, em formato de mural, intitulado *Downloads*, onde é possível localizar os oito casos e o manual do professor, em formato *PDF* (*Portable Document Format*), permitindo a sua utilização de forma não digital (na circunstância de, por exemplo, a escola não dispor de *Internet*, essa é uma alternativa viável). A intenção, virtual ou não, é que osicineiros tenham contato não somente com as informações em si (as fontes), mas ao *modus operandi* da própria produção historiográfica. Segundo Grinberg (2009, p. 2), a proposta é que:

[...] proporcionando ao estudante o contato direto com as fontes, seja possível criar mecanismos através dos quais ele seja capaz de compreender o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que toma contato com a produção historiográfica sobre o tema escolhido.

A aplicação das oficinas, porém, não precisa ser, necessariamente, *ipsis litteris*. Nós, por exemplo, fizemos uma série de adaptações no modelo original, adequando a proposição ao nosso contexto. Como não dispúnhamos de *Internet* (a escola Henrique Veras até possui acesso a ela, mas, nas datas previstas para a atividade, o laboratório de informática já estava reservado a outros/as professores/as e turmas), optamos por executá-las manualmente (por meio impresso), realizando, por conseguinte, alguns recortes e apropriações. O primeiro foi no tocante à forma de disponibilização do material aos/as estudantes. Como a versão em *PDF* não dispõe da mesma interface do *website* (que simula um escritório de investigação à la Sherlock Holmes), o caráter lúdico ficaria em segundo plano, descaracterizando a ideia

inicial, que tem, como premissa, o “efeito de ilusão”, a que se refere Johan Huizinga (1980, p. 12) em relação aos jogos, e que, por proporcionar um outro ambiente de interação, tornaria a atividade consideravelmente distinta da rotina escolar. Para tanto, e visando preservar essas particularidades estéticas, nós selecionamos o material a partir de *Print Screen* (a captura da interface tal qual ela é visível em tela) de cada momento. O segundo, mas não menos importante, foi em relação ao que disponibilizar de fato (o conteúdo temático). O caso Liberata possui, em suas 3 etapas, 9 pistas, entre mapas, textos de referência e fontes históricas. O montante, porém, tornar-se-ia custoso e inviável, em razão da quantidade de cópias (essa é, talvez, uma das limitações do projeto, haja vista que todos os demais casos dispõem de semelhante quantia). Assim, optamos por selecionar algumas das pistas⁶ (organizadas em formato de prontuário) e realizar as oficinas em grupos (de 4 a 5 integrantes).

Outras adaptações também foram fundamentais. Como as pistas disponibilizadas não propiciam questionamentos pontuais, foi imprescindível a preparação de um roteiro de apoio, tal como os elaborados em experiências anteriores (um tipo de questionário). Elencamos perguntas-chave, desde o ano e a localização do acontecimento a detalhes dos episódios (em especial, os relativos à pista 2 da etapa 2, que contém a maior parcela de informações sobre Liberata, o senhor e a disputa judicial entre eles), de modo que os/as estudantes apresentassem diferentes hipóteses e pudessem defendê-las com base em indícios, assim como, em praxe, um/a historiador/a faz, mostrando “[...] como o conhecimento histórico é, necessariamente, fruto de uma investigação” (GRINBERG, 2009, p. 2). A especificidade polissêmica do *Detetives do Passado*, ademais, permitiu-nos várias abordagens. Elegemos uma, como fechamento das oficinas e retomada, em coletivo, das discussões e orientações individuais de grupos: a simulação de um julgamento do litígio, conforme nosso plano de aula (WIT, NUNES, SOUZA, 2018, p. 121):

[...] Simular a realização de uma audiência jurídica do caso: Os estagiários serão a equipe de Defesa, um representante de cada grupo irá compor a equipe de Acusação (advogados de Liberata) e a professora Luciana Rossato exercerá, se possível, o juízo. [...] A equipe de Defesa levantará hipóteses em favor do senhor, ao que a equipe de Acusação (com fundamentação argumentativa baseada nas fontes) deverá replicar. A mediação será exercida pelo juízo. [...] Depois de todas as argumentações prós e contras, apresentar a solução do caso, explicitando as particularidades do mesmo.

⁶ Selecionamos, conforme o plano de aula (WIT, NUNES, SOUZA, 2018, p. 121-126) previsto para essa atividade, as seguintes interfaces do *Detetives do Passado*: a página inicial do *website* (capa do prontuário), o *caso*, a *tarefa*, as etapas 1 (pistas 1 e 4), 2 (pistas 1 e 2) e 3 (pista 1) e a *solução*. Ao todo, foram 5 prontuários (com 10 páginas cada).

Desse modo, conseguimos traduzir, em meios analógicos, a ludicidade e a dinamicidade que a atividade possui na sua estrutura *online*, potencializando-a como instrumento de ensino e possibilitando “[...] analisar e compreender [as] estratégias de aprendizagem” (HOFFMANN, 2009, p. 16) dos/as estudantes, à medida em que cada etapa foi sendo superada. Foi possível também complementar determinadas informações ou provocar reflexões diversas daquelas em curso (em interações professor-grupo ou grupo-grupo), além de fomentar outras potencialidades, como a jogabilidade (as oficinas têm um quê de *game-based learning*⁷), a teatralidade (a simulação da audiência litigiosa, por exemplo) e, não menos essencial, a tangibilidade (que, para nós, foi cara em razão das limitações da própria escola no tocante à *Internet*). Essa simbiose de diferentes metodologias, entretanto, foi muito proveitosa e reverberou bem em sala de aula, pois atingiu “[...] o principal objetivo do projeto: o de exercitar a autonomia ao aprender a pesquisar” (DETETIVES, 2006). Afinal, “[...] a chave deste tipo de aprendizagem [a virtual] não é tanto a tecnologia em si, mas a interação do estudante com a tecnologia” (GROS, 2003, p. 1, *tradução minha*⁸). Esse talvez seja, portanto, o maior potencial do *website* em termos pedagógicos: a sua adaptabilidade. Mas no que tange ao ensino de história e cultura afro-brasileira, o que as oficinas, enfim, possibilitaram?

De ludibriada⁹ a inocente: Liberata sob o prisma dos/as estudantes

A aplicação das oficinas, contudo, não visou apenas mensurar a adaptabilidade de *games-based learning* no ensino de História (além das potencialidades e limitações do *Detetives do Passado*). Outro enfoque foi o de identificar, através do caso Liberata, a percepção dos/as estudantes acerca dos espaços de autonomia de sujeitos escravizados no período (início do século XIX) e, em consonância com o projeto de estágio desenvolvido no primeiro semestre de 2018, o de observar as “diferentes visões” dos/as estudantes sobre o conceito de liberdade (e outros correspondentes, como os de agência e resistência). Percebemos, ao longo da docência, que a história relativa a africanos e afro-brasileiros é, na

⁷ Não há uma única definição para *games-based learning*, ou, em tradução livre, aprendizagem baseada em jogos. O mais convencional, porém, é dividi-las em duas categorias específicas: a dos *History Games* (que abordam acontecimentos históricos, seja como temas centrais ou como “panos de fundo”) e a dos *Serious Games* (que tem, impreterivelmente, a sua criação voltada para o ensino). No caso de História, por exemplo, há o próprio *Detetives do Passado*, mas outros, como *O Trípode: Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, *Búzios: Ecos da Liberdade*, *Reviva: Guerras Guaraníticas* e *A Carta de Corso* (VALLE, 2013, p. 11).

⁸ Trecho original: “[...] and that the key aspect of this kind of learning is not so much technology itself but the interaction of the learner with the technology” (GROS, 2003, p. 1).

⁹ O termo “ludibriada” foi registrado em um dos versos da página *tarifa*, numa listagem de aspectos acerca do caso Liberata. Junto a ele havia outros, como “medo”, “promessa”, “10 anos” e “2 filhos”.

sua maioria, associada à escravidão e, conseqüentemente, à violência. Além disso, outro aspecto presente nas representações mobilizadas pelos educandos diz respeito à homogeneização dos escravos, cristalizados na tríade: rural, serviçal e aflito¹⁰. A perspectiva empreendida, nos últimos anos, pela historiografia recente (SCHWARTZ, 1988; LARA, 1988; REIS, SILVA, 1989; SLENES, 1999), questiona essa concepção dicotômica (entre a oposição física e a submissão conformada) e única (o “escravo de engenho”), sem deixar de evidenciar, porém, o caráter de brutalidade próprio a um sistema escravista (numa leitura, por certo, anacrônica, mas não menos necessária).

Foi diante desse panorama que iniciamos a atividade. Para tanto, distribuímos os prontuários (um apanhado com *caso*, *tarefa* e algumas pistas, totalizando 10 páginas) entre os 4 grupos formados em sala (a organização ficou a cargo dos próprios estudantes). No primeiro dia (45 minutos de aula), 20 dos/as 23 estudantes participaram. No segundo (outros 90 minutos), foram apenas 14, o que, no entanto, não inviabilizou a oficina, que viu seu número de equipes diminuído para 3 (um rearranjo foi necessário para dar prosseguimento às pesquisas e orientações). De modo a fomentar a argumentação crítica dos/as estudantes (afinal, eles precisariam replicar os contrapontos da defesa do senhor, a recordar, eu e meus colegas de estágio), entregamos um segundo roteiro de apoio. Nesse, não havia questões a serem elucidadas ou respondidas, mas algumas alegações que, se não refutadas pelos grupos (as respectivas equipes de acusação), resultariam num veredicto em benefício, possivelmente, do acusado (o senhor).

Numa sociedade, como já destacado, escorada moral e economicamente na escravidão, o “peso” da Justiça não parecia, *a priori*, favorável a litigantes como Liberata. Numa pequena vila do Brasil meridional, onde ocorreu o episódio, suas expectativas pareciam ainda mais frustrantes. Sobretudo, em razão do ano em que ele se deu: 1813. Não que escravos/as nunca ajuizassem ações, em especial, as de liberdade. Há muitos trabalhos que abordam essas temáticas (CHALHOUB, 1990; SILVA, 1993; DIAS, 2010), mas quase sempre se situam nos anos finais do Império (entre 1860 e 1880), quando, para além da resistência contínua dos sujeitos escravizados – o “significado da liberdade foi forjado na experiência do cativo” (CHALHOUB, 1990, p. 27), diga-se –, dois aportes contribuíram no questionamento da

¹⁰ Em várias oportunidades a figura do “escravo de engenho” (trabalhador rural, atrelado a um sistema servil e cujo dia a dia era difícil e lastimável, em razão de punições desmedidas, no imaginário da turma) foi evocada em sala. Como trabalhamos, no período, os conteúdos de Brasil Império (e a escravidão é um tema caro a esse contexto), inúmeras dúvidas foram sanadas a respeito do tráfico atlântico, dos tipos de castigos aplicados, do comércio regional e das principais praças escravocratas em África. Muitas foram as vezes, também, que elencamos a diversidade étnica e sociocultural dos sujeitos africanos e afro-brasileiros (Revolta dos Malês, Construção da Identidade Nacional, Guerra dos Farrapos, entre outros), além de suas agências e resistências, fossem elas coletivas ou individuais.

ordem socioeconômica vigente: a própria legislação imperial¹¹, que reconhecerá, pela primeira vez, os/as escravos/as enquanto sujeitos de direitos, e as campanhas abolicionistas, já influentes no estrangeiro e cada vez mais populares no País. A conjuntura de Liberata era outra, pois, ainda que a corte joanina já estivesse se afeiçoando ao Rio de Janeiro desde 1808, o Brasil, à época, ainda era colônia de Portugal. Mesmo assim, nenhum/a estudante questionou tal particularidade. A escrava que, ao menos no senso comum da turma, era dependente do senhor e passível de castigos, questionou-o judicialmente e, ainda por cima, triunfou na disputa. Diante das informações a respeito de fugas e aquilombamentos (umas das pistas disponíveis no caso), os grupos não problematizaram, em nenhum momento, a opção dela. Talvez porque, na contemporaneidade, o acesso aos meios jurídicos seja facilitado e a judicialização da sociedade esteja em voga, afinal, a oficina se deu na semana anterior ao pleito eleitoral (7 de outubro), marcado pelo protagonismo de tribunais superiores. Numa das petições, inclusive, há uma menção direta a um deles (grupo 1): “Nós, advogados de defesa de Liberata, nos apresentamos no **Supremo Tribunal** para o julgamento do processo contra o Senhor José Vieira Rebello, e [pela] liberdade de Liberata (grifos meus)”¹².

O roteiro, no qual os grupos deveriam se fundamentar, propunha seis argumentos de defesa, a prol de José Vieira Rebello, o senhor de Liberata. Justificava, perante o juízo, o arquivamento do processo em razão dos seguintes quesitos: 1) Liberata seduziu o senhor com roupas e insinuações provocativas; 2) O senhor era um cidadão respeitado na comunidade e membro de família tradicional; 3) Nos autos, Liberata só menciona ter medo da esposa e da filha do senhor, mas não dele, e consentiu com a mancebia, tanto que teve 2 filhos com ele; 4) Nenhum/a outro/a cativo/a da casa testemunhou em defesa dela; 5) Ela se negou a batizar o segundo filho, ao contrário dele; e 6) A denúncia de que ele e a filha, Ana, tinham cometido infanticídio, só visava depreciar as reputações da família e do senhor perante à Justiça. Coube aos/às estudantes, assim, organizar as réplicas (ficou à revelia deles/as a escolha dos quesitos, mas cada grupo deveria contestar, no mínimo, 3 das 6 opções apresentadas) e defender a liberdade de Liberata, por escrito (elaborando a petição judicial proposta na *tarefa*) e em

¹¹ Mais conhecida por *Lei do Ventre Livre*, em razão de considerar autônomos todos os filhos de cativas a partir de sua promulgação, o que se deu em 1871, a lei 2.040 assegurou também o direito do escravizado de requerer e adquirir a própria alforria ou a de terceiro (até então, a propositura era exclusiva do senhorio). Porém, aprovaram-se outras, como o decreto 1.695, de 1869, que proibia a desintegração de famílias escravas a partir da venda de um de seus membros, e, já nos suspiros do Império, a lei 3.310, de 1886, que alterou o Código Criminal e vetou o açoite como prática punitiva.

¹² Na transcrição das petições dos grupos foi mantida, sempre que possível, a ordem e coerência original das frases, com pontuais correções de erros gramaticais. Dessa forma, observa-se que algumas das argumentações estão confusas e sem concordância, dado a dificuldades de escrita de alguns alunos.

público (durante a simulação do julgamento). Foram expostas, ao todo, 17 objeções, agrupadas conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Número de quesitos e réplicas.

Quesitos apontados pela equipe de defesa: 6	Objeções: 17
1. A sedução do senhor.	4 réplicas.
2. O senhor era um cidadão respeitado.	4 réplicas.
3. Ela não tinha medo do senhor e consentiu com a mancebia.	4 réplicas.
4. O silêncio de outros cativos da casa.	2 réplicas.
5. A negação quanto ao batismo do segundo filho.	2 réplicas.
6. A denúncia sem provas contra o senhor e a filha dele.	1 réplica.

Fonte: Roteiro de argumentações (prontuários do caso).

Os grupos questionaram, como é possível verificar no Quadro 1, todas as 6 alegações da defesa, mas três delas receberam o maior número de réplicas: os quesitos 1, 2 e 3, que tratam, respectivamente, da sedução e insinuação por parte de Liberata, da reputação do senhor José Vieira Rebello junto à comunidade local e do “consentimento” dela com a mancebia – um eufemismo, evidentemente, de estupro, haja vista que ele a violentou, como demonstram as fontes, pouco tempo depois de sua aquisição, aos 10 anos de idade, e que, aliás, tal “capricho virou hábito” (DETETIVES, 2009). Os itens 1 e 3 foram, por certo, os que repercutiram com maior ênfase durante as oficinas e a simulação da audiência jurídica. O fato (o estupro de uma menor de idade), pela gravidade que apresenta na atualidade, suscitou o repúdio dos/as estudantes (e, embora tenha refletido aqui a questão de gênero – os/as estudantes se sensibilizaram consideravelmente –, todos/as se viram indignados/as com a atitude do senhor). Historicamente, entretanto, a repercussão do mesmo acontecimento na segunda década do século XIX (1813) teria tido leitura diferente. Violências sexuais contra mulheres (cativas¹³ ou não) eram recorrentes no cotidiano e a própria concepção de minoridade era distinta (ditada, no contexto imperial, por ritos de passagem, como a primeira menstruação, por exemplo). As justificativas empreendidas para refutar tais acusações (1 e 3), no entanto, se valeram tanto de anacronismos quanto de particularidades da época, conforme apresentado no Quadro 2:

¹³ Sobre a prática de violência sexual no contexto escravista ver *Crônicas do Negro no Brasil*, de Sérgio Diogo Teixeira de Macedo (1974).

Quadro 2 - Anacronismos e contextos de época.

Justificativas anacrônicas: Evocam, como os termos grifados, a inocência e a assexualidade atribuídas à condição infantil de hoje. (desconhecidas, porém, à época).	1) A menina não tinha corpo pra usar esse tipo de roupa, então não era provocação nenhuma. E também ela tinha 10 anos, não tem como sexualizar uma criança que não tem compreensão de assuntos desse tipo (grupo 1, grifos meus). 1) [...] Como ela foi comprada com 10 anos ela não tinha noção (grupo 3, grifos meus). 1) A menina não tinha estrutura física (corpo) para usar esse tipo de roupa, então não era provocação alguma. Na época, era apenas uma garotinha de 10 anos . Não há como uma criança [se] sexualizar se desconhece assuntos dessa categoria (grupo 1, grifos meus).
Justificativas com particularidades de época: Destacam, com referências à época, características da sociedade, como as vestimentas longas e o respeito a contratos verbais.	1) Ela não usava roupas curtas porque naquela época não podia [...] (grupo 3, grifos meus). 1) No ano de 1813 as roupas eram totalmente cobertas (grupo 3, grifos meus). 3) [...] ela havia acreditado na promessa do senhor (naquela época , acreditava-se com muita propriedade na palavra de alguém) de que ele a libertaria quando sua mulher descobrisse o caso [extraconjugal] (grupo 1, grifos meus).

Fonte: Contra-argumentações dos grupos (prontuários do caso).

Essa interação, contudo, entre passado e presente, é própria da produção historiográfica. Afinal, como aponta Franco Júnior (2009, p. 13), se “[...] anacronismo é uma deformação cronológica, uma mistura de épocas, escrever história [e narrá-la, portanto] é sempre um exercício de anacronia”. O passado, assim, é construído, ponderado e abordado a partir da sua diferença com o presente. Ele existe nessa relação, que busca, na contemporaneidade, elementos de distinção entre ambas as temporalidades. A História, assim, constrói o passado, oportunizando à coletividade conhecer outras experiências para além daquelas definidas e pensadas enquanto presente. E permite, no plano do conhecimento, fazer aquilo que é inviável no âmbito da empiria: deixar o presente e se ausentar desse tempo, olhá-lo de fora e ter com ele uma associação de distanciamento e de estranhamento, ter dele, enfim, uma visão perspectiva (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 30). Mas, para além disso, foi possível identificar, nas narrativas dos/as estudantes, uma sociedade assinalada pela violência (física e simbólica), reproduzindo, de certa maneira, a concepção do escravo enquanto sujeito passivo e desprovido de agência (não porque não dispunha de autonomia individual, mas porque o poder coibitivo do senhorio e próprio da relação escravista, soa mais resistente). A palavra “medo”, explicitada, ao menos, seis vezes, dá a tônica do contexto, não só de Liberata, mas de outros/as cativos/as que, como ela, estiveram sob o jugo de José Vieira Rebello. O sofrimento, agora, não se resume mais apenas aos castigos, pois outras causas foram consideradas (a coerção, por exemplo). O Quadro 3 expõe essa problemática:

Quadro 3 - Outros aspectos de violência para além da física

<p>Exemplificações:</p> <p>O “medo”, seja do senhor, da esposa ou da filha dele, não era apenas em razão de castigos físicos, mas da possibilidade, por exemplo, de ele privá-la do segundo filho.</p>	<p>3) Era um estupro que ela não queria e teve muito medo do senhor e de sua esposa e filhos porque perseguiram ela e descontaram a raiva nela (grupo 2, grifos meus).</p> <p>4) Claro, eles [se os outros escravos testemunhassem em favor dela] iriam ser punidos também (grupo 2).</p> <p>5) Ela estava com medo de perder o segundo filho como perdeu o primeiro, colocando-o como escravo [ao negar o batismo] (grupo 2, grifos meus).</p> <p>3) [...] Além de tudo havia medo da filha do senhor, que matou seu filho e o enterrou com ajuda de seu pai, apenas para não ser a “vergonha” de sua família (grupo 1, grifos meus).</p> <p>3) Ela permitiu os tratos ilícitos por medo do senhor e de sua filha Ana (grupo 3, grifos meus).</p> <p>5) Ela negou o batismo do segundo filho para que não sofresse castigos do senhor (grupo 3).</p> <p>4) Nenhum outro escravo acusou ele talvez porque ele dê muito medo nos outros escravos (grupo 3, grifos meus).</p>
---	--

Fonte: Contra-argumentações dos grupos (prontuários do caso).

As representações sobre resistência, por sua vez, limitaram-se à perspectiva de ato reacionário, conforme a historiografia tradicional e o senso comum, entendida, aqui, a partir do binômio ação-reação. A maior parte da bibliografia acerca dessa temática privilegia a investigação sobre quilombos, rebeliões e insurreições. Algumas, porém, mencionam ações individuais, como suicídios e abortos. No entanto, tanto numa quanto noutra, a análise se pauta nessa relação de causa e efeito. Faltas, crimes e rebeldias escravas são contrapontos a castigos, punições e repressões do senhorio. De modo que, frequentemente, se afirma que a resposta escrava a uma dominação fundamentalmente violenta será, também e por consequência, violenta (LARA, 1988, p. 344-345). Os estudantes, nos exemplos do Quadro 3, atrelam as ações dos sujeitos escravizados àquelas do senhor (o receio de fazer ou deixar de fazer algo tem nele o fiel da balança). Essa polarização na história, entre escravos e senhores, como sendo o único conflito do sistema escravista, desconsidera, entre outras coisas, as rivalidades entre lideranças escravas, as disputas entre os diferentes sujeitos (escravos ou forros, pretos ou mestiços, *ladinos* ou *boçais*) e a diversidade étnica, cultural e linguística de africanos e afro-brasileiros.

Evidentemente, havia outras formas de resistência, que buscavam alternativas à própria vida e em defesa dos respectivos interesses, e que, em inúmeros casos, não se enquadravam apenas na busca pela liberdade. Liberata, como os/as demais escravos/as, não foi vítima nem heroína o tempo todo, e se situou, na maior parte do tempo, numa zona de indefinição entre um e outro polo (a rebeldia épica e o conformismo inerte). Para além da violência sempre manifestada, existiu um amplo espaço social que se tecia tanto de permutas quanto de confrontos (REIS, 1989, p. 7), e que ela, como outros, soube administrar. Ainda

assim, como um dos grupos enfatizou, “ela merece ser respeitada por ser a primeira a acusá-lo” (grupo 3), contrariando o sistema e, enfim, obtendo a tão sonhada liberdade.

Algumas considerações

Adaptações no trabalho foram cruciais, tanto pela indisponibilidade da *Internet* nos dias de atividade quanto pelas seleções que fizemos no material *online*. Optamos também por manter algumas particularidades da plataforma, como seu *layout* (a partir de *print screens* das respectivas páginas) e sequência (através da organização de prontuários do caso Liberata). Identificamos, aqui, algumas limitações, como a quantidade de fontes disponíveis (são inúmeros textos, figuras, tabelas e mapas), o que encarece sua aplicação física (a depender da turma ou da faixa etária, as atividades ainda podem ser um tanto densas), e a ausência de um roteiro de indagações pontuais que desperte o enfoque dos/as oficinairos/as em elementos-chave das narrativas. Todas elas, porém, contornáveis (nós, como alternativa, organizamos o exercício em grupos e providenciamos um roteiro-questionário). Em contrapartida, o *website* tem, entre suas potencialidades, a adaptabilidade, o que permitiu a transposição da oficina para um meio concreto e a exploração de outras esferas, como a jogabilidade (trata-se, conceitualmente, de um *serious games*), a teatralidade (simulamos, como arremate, uma audiência de julgamento) e a tangibilidade (preservando, desde já, suas características estético-lúdicas).

Embora a proposta tenha atingido parcela de seus objetivos (o de aferir os usos, potencialidades e limites de *games-based learning* no ensino de história e, por meio deles, o de identificar as percepções dos/as estudantes sobre intervalos de autonomia de sujeitos escravizados e outros ângulos do Brasil escravocrata), ela também permitiu a análise dos mecanismos próprios de aprendizagem da classe. Concepções comuns aos/às estudantes num primeiro momento, como a homogeneização dos personagens (resumidos na figura do “escravo de engenho”, submetido à lida campesina, à senzala e aos castigos físicos) e a singularização da história deles (simplificada tão somente na experiência da escravidão), foram dilatadas. Observou-se, assim, uma extensão das visões de liberdade. Não só em relação ao contexto do cativeiro (agora diversificado à vista dos educandos), mas também no repertório conceitual da turma, que foi amplificado. De todo modo, constatou-se o uso de anacronismos tanto na leitura quanto na narrativa histórica dos/as estudantes, o que, porém, não é de todo ruim, pois “categorizando o passado com a ajuda de suas categorias de hoje” (LAUTIER, 2011, p. 43), os/as estudantes teceram analogias entre as diferentes

temporalidades (a Desterro de 1813 e a Florianópolis de 2018), e compreenderam o contexto de época. No que tange às resistências, no entanto, a maioria ainda a associa a mera reação dos sujeitos escravizados, reproduzindo o senso comum (mas também a historiografia tradicional) acerca da polarização escravo-senhor, deixando de lado, assim, um conjunto de outras interações possíveis, conflituosas ou não, como se a diversificação da leitura do período relativizasse ou, o que seria ainda mais incômodo, amenizasse o passado trágico e doloroso das populações que o vivenciaram.

A aplicação das oficinas do *Detetives do Passado* foi, dessa maneira, e em consonância com o projeto de estágio desenvolvido ainda durante as observações da turma (primeiro semestre de 2018) e as legislações correspondentes à temática (Lei 10.639, de 2003, e suas respectivas diretrizes regulamentares), uma experimentação que eu e meus colegas buscamos na tentativa de sanar uma das maiores dificuldades apresentadas pela sala: a uniformização conceitual. Concepções como liberdade, agência e resistência eram, de início, ainda incipientes ou pouco problematizadas. Cabe destacar aqui, entretanto, que não se trata de uma desqualificação da compreensão estudantil. Muito pelo contrário, pois a apreensão, por nós, das categorias mobilizadas pelos/as próprios/as estudantes fez-se fundamental no planejamento das aulas e no exercício de mudança conceitual. Afinal, se há “[...] duas visões diferentes sobre o que a história deveria ser, uma promovida pelos estudantes e outra, pela escola” (HALLDÉN, 1997, p. 208, *tradução minha*¹⁴), “[...] o aprendizado efetivo ocorre quando o aluno relaciona esses dois domínios” (HALLDÉN, 1997, p. 201, *tradução minha*¹⁵). Há de ressaltar, além do mais, que nem as crianças nem os/as adolescentes são “audiência cativa”, sujeitos/as a absorver e refletir o entendimento da esfera adulta, tal como um “espelho”, visto que “[...] entre o ato de internalizar as concepções e expô-las, há um processo onde os objetos são rearticulados, onde age a individualidade de cada um” (SIMAN, 2005, p. 351). Numa escola aberta, no qual os saberes não são emanados apenas do/a professor/a ou do/a estudante, mas, em especial, do espaço de interação entre eles/as, o conhecimento não se limita às respostas. Ele provoca perguntas. E são elas que transformam o mundo.

¹⁴ Trecho original: “Thus, there are two different views on what history should be about, one fostered by the students and one by the school” (HALLDÉN, 1997, p. 208).

¹⁵ Trecho original: “Effective learning takes place when the student relates these two domains” (HALLDÉN, 1997, p. 201).

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: Para que servem a escrita e o ensino da história? In: GONÇALVES, M. A.; ROCHA, H.; REZNIK, L.; MONTEIRO, A. M. (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, p. 21-39.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** DOU de 10 de janeiro de 2003.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade:** Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DETETIVES DO PASSADO. **Escravidão no século XIX.** Disponível em: <<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>>. Acesso em: 13 de novembro de 2018.

DIAS, S. O. **As ações de liberdade de escravos na justiça em Mariana (1850-1888).** 2010. Dissertação (Mestrado em História) – ICHS, UFOP, Ouro Preto.

FRANCO JÚNIOR, H. Apresentação. In: FEBVRE, L. **O problema da incredulidade no século XVI:** a religião de Rabelais. Tradução: Maria Lúcia Machado e José Eduardo dos Santos Lohner. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 9-15.

GRINBERG, K. A história nos porões dos arquivos judiciais. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2009.

GRINBERG, K. **Liberata:** a lei da ambiguidade. As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

GRINBERG, K.; ALMEIDA, A. Detetives do Passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e Internet. **Revista História Hoje:** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 315-326, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/8/12>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

GROS, B. The impact of digital games in education. **First Monday** (Peer-Reviewed Journal on the Internet: Chicago, v. 8, n. 7, p. 1-21, 2003. Disponível em: <https://www.mackenty.org/images/uploads/impact_of_games_in_education.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

HALLDÉN, O. Conceptual change and the learning of history. **International Journal of Educational Research.** Amsterdam: v. 27, n. 3, p. 201-210, 1997. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035597897285>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAGÔA, A.; GRINBERG, K.; GRINBERG, L. **Oficinas de história:** Projeto Curricular de Ciências Sociais e de História. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

LARA, S. H. **Campos da violência:** Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar: Circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade:** Porto Alegre: v. 36, n. 1, p. 39-58, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348>>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

MACEDO, S. D. T. **Crônica do negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Record Cultural, 1974.

MARTINS, H. M. O. **A webquest como recurso para aprender História:** um estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano. 2007. Tese (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

MYSTERY QUEST. **Great Unsolved Mysteries in Canadian History.** Disponível em: <<http://www.mysteryquests.ca/indexen.html>>. Acesso em: 13 de novembro de 2018.

OFICINAS DE HISTÓRIA. **Grupo de Pesquisa.** Disponível em: <<http://www.oficinasdehistoria.com.br/>>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

REBELATTO, M. **Fugas escravas e quilombos na ilha de Santa Catarina** (século XIX). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – CFH, UFSC, Florianópolis.

REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, L. H. O. **As estratégias de sedução:** mulheres escravas apre(e)ndendo a liberdade (1850-1888). 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: Desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor:** esperanças e recordações na formação da família escrava (Brasil Sudeste, século XIX). Campinas: Editora Unicamp, 1999.

VALLE, D. S. Os jogos como material didático nas aulas de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII, 2013. Natal. **Anais...** Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

WIT, C. W. V. P.; NUNES, J. M.; SOUZA, M. V. Plano de Aula: 2 e 5 de outubro de 2018. In: **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado III:** Visões de Liberdade: Oficinas, Identidades e Tempo Presente no ensino de História. Florianópolis: UDESC, 2018.

MARGINALIZADOS NA HISTÓRIA, PROTAGONISTAS DAS HISTÓRIAS: USO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA EVIDENCIAR A AGÊNCIA NEGRA, FEMININA E INDÍGENA NO PERÍODO IMPERIAL BRASILEIRO

Fernanda Schröter Freitas

Introdução

A declaração da independência do Brasil dos domínios de Portugal fez surgir grandes desafios à recém-formada nação. Um dos maiores, e que permeou toda a história brasileira, foi o de determinar o que define o País enquanto nação e, por consequência, qual a identidade do povo brasileiro. Em especial nas transições entre governos, nota-se essa preocupação recorrente, mas, no período do Segundo Reinado, essa tentativa tomou contornos significativos. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, por exemplo, nos comunica de forma nítida as intenções de formação de um povo que se encaixasse em determinados moldes. Moldes de uma branquitude europeia, com ideais iluministas e positivistas. Essa característica, marcante do Segundo Reinado e de parte do Período Regencial, nos motivou a tomá-la como eixo central nas nossas aulas no Primeiro Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação durante o Estágio Curricular Supervisionado.

A questão da criação de uma identidade brasileira visando manter a unificação territorial foi abordada por diferentes vieses durante as aulas. Um deles englobou estudar quem ficou de fora da pretendida identidade e história oficial. Escolheu-se tratar principalmente sobre as mulheres, africanos(as)/afro-descendentes e indígenas. A questão que surgiu foi: de que forma trabalhar a História desses grupos de modo a subverter a própria historiografia do período, extremamente excludente? Como abordar tais temáticas de forma a humanizar e apontar como sujeitos tais personagens? A metodologia escolhida para tal foi a produção e análise literária. O artigo segue a linha da literatura enquanto estímulo de sensibilidades e alteridade, apropriando-se do conceito de Imaginário próprio da História Cultural.

Acredito ser necessário estabelecer, em linhas gerais, o que significou a atuação do IHGB, qual seus motes fundadores e como isso delineou por muito tempo a historiografia brasileira. O IHGB surge como instituição do Império e, portanto, representante de seus interesses. É bastante importante compreendê-lo para perceber de que forma o Império busca moldar sua própria imagem e, além disso, como pretende moldar o próprio Brasil. Segundo Guimarães, “[...] a disciplinarização da História guarda íntimas relações com os lemas que permeiam o debate em torno do nacional” (GUIMARÃES, 1988, p. 7). Falar sobre como é

escrita a História também foi um modo de trazer à tona o país que se pretendia construir. Guimarães (1988) explicita como essa empreitada foi marcada por um intenso elitismo fundado em ideais iluministas. Buscava-se construir a História da recém-criada nação brasileira e, ao mesmo tempo, colocá-la como representante da civilização nas Américas. Civilização, na perspectiva do IHGB, é entendida pela sua conceptualização, o que toma a Europa Ocidental como parâmetro de sociedade e relega outras culturas à margem, como as “outras”, a alteridade indesejada. Os representantes destas também se tornam “outros”, ou seja, aqueles não incluídos pela identidade desejada. Afinal, definir e delimitar são sempre movimentos de exclusão (nomear é mecanismo de poder).

Na maior parte do século XIX, essa foi a historiografia predominante. Todos os grupos citados como “outro” eram realmente subalternizados na construção da História nacional. Desse modo, é bastante recente na historiografia brasileira, inclusive, o/a escravizado/a aparecer como sujeito da própria história. Isso se deu, principalmente, após as publicações de obras como *Visões da Liberdade* (1990)¹, de Sidney Chalhoub, que incentivaram mudanças significativas na historiografia acerca do período. O desafio, portanto, era tratar da identidade desejada para o Brasil através daqueles/as que não se encaixavam nela. Para compreender esse contexto, procurou-se uma metodologia que permitisse tratar desse tema da forma mais humanizada possível e isso foi encontrado na literatura. A partir da análise dos livros *1808*, de Laurentino Gomes (2007), *A Casa das Sete Mulheres* (2008 [2002]), de Leticia Wierzchowski, e *O Cortiço* (1991 [1890]), de Aluísio Azevedo, além da produção literária de um diário e de um cordel, tentou-se aproximar os/as estudantes dos personagens históricos, por meio da alteridade acarretada pela literatura.

Metodologia

O uso da literatura como fonte foi abordado pelo viés da História Cultural. De acordo com Pesavento (2006), tal perspectiva teórica procura encontrar a origem dos atos do passado e capturar a impressão de vida dos/as que os viveram. Assim, a literatura é colocada pela autora como uma das mais ricas fontes para tal fim, por ser a escrita das sensibilidades e dos mais profundos sentimentos dos/as autores/as, constituindo-se conveniente meio para vislumbrar suas visões de mundo. A literatura nos fornece, de forma subliminar, através de metáforas, alegorias e figuras de linguagem em geral, mensagens e imagens sensíveis da realidade do/a autor/a. Em síntese, ela permite acesso privilegiado ao que se chama de

¹ CHALHOUB, Sidney - **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

imaginário. Trata-se, este, de termo recorrente na História Cultural e corresponde a um “[...] sistema de representações sobre o mundo, que se coloca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente” (PESAVENTO, 2006, p. 2). Considera-se, então, a não existência de uma realidade una e imutável, mas representações pessoais sobre ela. O imaginário, segundo Pesavento (2006), seria o elemento que confere organização ao mundo para cada ser e sociedade. O real pode, desse modo, ser processado e sentido de diversas maneiras, tornando cada vivência única e atrelada aos imaginários pessoais.

Justamente pela subjetividade do real, o/a historiador/a, por mais que se aproxime e persiga a verdade em fontes e seus cruzamentos, tem como incumbência criar uma representação do passado. A escrita da História envolve o desenvolvimento de narrativas, utilizando-se da imaginação, aliada ao comprometimento com a evidência, uma estetização da História. Pesavento (2006) coloca que é justamente nesse momento que a História e a Literatura divergem. Ainda que autor/a e historiador/a mobilizem tarefas semelhantes na construção narrativa, diferem-se no tipo de realidade que retratam. O/A escritor/a literário/a não tem o encargo e a cobrança de ater-se a fontes e acontecimentos documentados, porém, tem um compromisso com a realidade e a verossimilhança. O/A artista também cria a partir do real, mas, nesse caso, parte de uma visão própria dos estímulos do mundo para criar. A realidade da literatura é uma realidade pessoal, que se encontra nas entrelinhas do texto, enquanto na História ela é explicitada como vertente do real, baseada na subjetividade da visão do/a historiador/a acerca dos documentos que elenca como fontes.

Ao considerar esse contexto, é possível analisar obras de época ou contemporâneas junto aos/as estudantes, percebendo de que forma a subjetividade do/a autor/a emerge de suas palavras, procurando entender mais sobre seu tempo e o/a escritor/a no seu tempo. Num mesmo movimento, é possível também observar o que estudantes escrevem e como suas ideias, visões de mundo e consciências históricas vêm à tona em seus textos. Partindo dessas constatações, a intenção deste estudo foi investigar, através da literatura, o impacto do contato com o imaginário de outras épocas por parte dos/as estudantes e como isso se manifesta em suas produções.

Neste trabalho, considera-se a literatura enquanto expressão estética. Segundo Hermann (2006), na contemporaneidade, estética consistiria nas múltiplas formas pelas quais a sensibilidade (percepção pelos sentidos) atua sobre o ser humano. A estética modernista reforçou um movimento de invenção de realidades outras, introduzindo obras não comprometidas com a existência daquilo que seria representação. As produções representam uma realidade em si, não necessariamente atrelando-se a objetos materiais como tradução

destes. Justamente por transcender à racionalidade humana, a experiência estética causa estranhamento e nos prepara para estranhamentos futuros, possibilitando, assim, uma ampliação na reflexão moral do ser. Esse estranhamento pode tornar-nos sensíveis aos externos/imaginários outros e atentos às diferenças com que nos deparamos em nosso cotidiano. Uma estética atrelada a reflexões éticas possibilitaria o desenvolvimento da alteridade, por, justamente, apontar o desconhecido e o distinto enquanto naturais. O sujeito submetido a experiências estéticas é acessível aos estímulos do mundo, oportunizando a si novas percepções e compreensões.

É necessário, porém, que essas percepções/compreensões sejam experiências significativas, que nos comovam. Como exposto por Larrosa (2001): “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” Em outras palavras, há variedade de informação, mas muito pouco marcante. Para o autor, os principais motivos dessa escassez seria o excesso de informação e de opinião, além da falta de tempo. Dessa forma, a experiência requer a abertura ao novo, abrir os sentidos aos estímulos, sentir com calma e não necessariamente impor sua subjetividade sobre tudo. O sujeito da experiência seria um sujeito passivo, disponível. Um sujeito que atua contra o excesso de estímulo superficial de uma sociedade que se apresenta enquanto mecanismo de processamento de informação (LARROSA, 2001).

Hermann (2006) coloca essa “fome de experiência” como uma insaciável busca pelo sensível, sintoma de crise de uma sociedade pautada em ideais iluministas de verdade racional e no excesso de informação. A racionalidade em demasia impossibilitaria a orientação racional do ser. Já a abundância de sensibilidade restringiria o sentimento de emoções serenas, causando delírio. Além disso, pode subverter a função da ficção como ferramenta de enfrentamento do cotidiano, tornando a arte uma experiência habitual. Para Hermann (2006), é necessário que a estética seja um contraponto da experiência habitual para que haja libertação das funções do cotidiano. Larrosa (2011) coloca que a leitura deve ser um acontecimento, um ponto de mutação. Para tornar-se além de experiência habitual, deve acarretar algo de incompreensível para o/a leitor/a, tornando-se, este/a, uma pessoa diferente do que era antes da leitura. A experiência como um todo envolve a relação entre aquele/a que experiencia e o que lhe passa. No caso da leitura, a relação do/a leitor/a com o texto torna-se mais importante do que o texto em si. É uma relação do/a leitor/a com algo que ele/a não é, que lhe é externo e que o/a instiga. A experiência se dá, então, na forma como as palavras, o conteúdo da fala, a linguagem, os pensamentos, o senso crítico, a individualidade, os

sentimentos, a sensibilidade e o imaginário como um todo do/a autor/a entram em conflito com as do/a leitor/a, provocando ideias novas, inéditas.

A partir da compreensão desses aspectos, procurou-se, no período de Estágio Curricular Supervisionado, causar um estranhamento aos/às estudantes com obras e personagens que contrastam com aquelas a que estão acostumados/as. Nos questionários aplicados, a maioria dos/as estudantes afirmou assistir filmes e séries atuais e estadunidenses, geralmente produzidos por serviços de *streaming*. As obras analisadas em aula foram todas brasileiras, contemporâneas (*A casa das sete mulheres* e *1808*) ou de época (*O Cortiço*). A produção do Cordel trouxe personagens importantes das Revoltas Regenciais, porém, muitas vezes marginalizados pela historiografia tradicional. Dessa forma, os/as estudantes foram expostos/as a estímulos novos, aos quais a maioria não estava acostumada, causando estranhamento e colocando-se enquanto ponto de mutação aos/às estudantes. Como exposto por Hermann (2006), a experiência estética atrelada à ética é um dos caminhos para a alteridade. Coube a nós, enquanto professores/as, conduzir de forma ética as atividades e análises. A fim de tornar a leitura e a produção experiências profícuas, além de uma abordagem ética, foi necessário tempo. Dessa forma, analisou-se as obras e a construção de seus personagens a fundo, bem como, a escolha de uma atividade manual e poética, como é a literatura de Cordel, para aproximar os/as estudantes dos sujeitos retratados e promover momentos significativos entre eles/as e os personagens históricos.

Essa aproximação é abordada por Lautier quando trata das operações cognitivas e formas de compreensões narrativas da História, citando a compreensão pelo mundo familiar. Coloca que alguns/mas estudantes, a fim de compreender o passado, afirmam colocar-se no lugar de personagens históricos. Ferreira (2009) expõe que é essencial ao ensino de História essa compreensão, por parte do/a estudante, do que motivou as pessoas, no passado, a agirem de determinada forma, situando-as em seu tempo e contexto social. Para tal, é necessário profundo conhecimento histórico e acesso a uma gama de evidências e fontes. A imaginação histórica também é relevante para tal tarefa. Lautier coloca que alguns/mas estudantes, para analisar o passado, utilizam-se de categorias do presente, realizando comparações. Justamente por isso, é necessário que percebam que suas epistemologias e imaginários diferem daqueles do passado, para que sua moral não julgue o passado de forma anacrônica. A capacidade de empatia histórica dos/as estudantes na disciplina de História foi mensurada por Peter Lee e sistematizada por Ferreira:

Nível 1 - Passado desconcertante: o passado é totalmente indecifrável para os alunos. Nível 2 - Passado absurdo: o passado é incompreendido e os seus agentes históricos considerados "estúpidos" ou com "défice de saber".

Nível 3 - Estereótipos generalizados: o passado é entendido e explicado em função de ideias estereotipadas sobre as intenções, valores e crenças das pessoas.

Nível 4 - Empatia Quotidiana: o passado é entendido e explicado por referência aos valores e crenças do presente.

Nível 5 - Empatia histórica restrita: reconhecimento de valores e crenças diferentes das actuais, mas a compreensão e explicação do passado ficam restritas a circunstâncias específicas.

Nível 6 - Empatia histórica contextualizada: o passado é compreendido e explicado no seu contexto histórico mais alargado (FERREIRA, 2009, p. 120-121).

Como professoras, procuramos aproximar os/as estudantes dos sujeitos históricos e suas epistemologias nas produções literárias, criticar visões estereotipadas presentes em obras como *1808* e *O Cortiço* e mostrar visões sensíveis, como em *A Casa das Sete Mulheres*. Tivemos como intuito aproximá-los/as dos níveis mais avançados de empatia histórica, promovendo alteridade com os sujeitos, humanizando-os.

O conceito de humanização utilizado baseia-se em Freire (1987). Para o autor, o ser humano tem uma vocação histórica e ontológica para se humanizar, tornar-se verdadeiramente humano. Todavia, as forças autoritárias e opressivas presentes na sociedade desviam os seres dessa vocação, os desumanizando. Atualmente, através da massificação (homogeneização), do assistencialismo (passividade e alienação da responsabilidade), da invasão cultural (imposição de um modo de vida) e de uma educação bancária (pautada na reprodução acrítica de conteúdos), a desumanização aliena homens e mulheres de seu próprio mundo e realidade, coibindo o desenvolvimento de uma consciência de si como sujeito inserido na História (MENDOÇA, 2006). A principal ferramenta, para Freire (1987), que permite às pessoas “serem mais”, ou seja, desenvolver plenamente seu potencial enquanto seres humanos, é a educação. A educação libertadora permite, através do desenvolvimento do pensamento crítico, perceber as estruturas que nos desumanizam hoje e desumanizaram os sujeitos do passado, possibilitando retomar a vocação do ser humano de ser verdadeiramente humano.

Parte-se do pressuposto, então, que estudar o passado, tendo figuras marginalizadas da História tradicional como protagonistas, permite incentivar um processo de humanização destas frente à desumanização sofrida. O estudo de História permite enxergar e pontuar tais estruturas de desumanização, que são diferentes das atuais. Além disso, também há humanização dos/as próprios/as estudantes, através da promoção de uma percepção de como

ainda se desumanizam as mulheres, os povos indígenas, africanos e afrodescendentes, além das classes populares como um todo.

Optou-se, na redação deste trabalho, por dividir as experiências desenvolvidas no período de Estágio Curricular Supervisionado em duas frentes: a produção literária e a análise de obras de literatura, ambas protagonizadas por estudantes.

Produção Literária

A produção teve como experiência inicial uma atividade proposta durante o Estágio Curricular Supervisionado II. Devido ao formato de oficina requisitado, consideramos interessante aprofundar questões já postas pela professora Karen Rechia. Estipulamos como objetivo perceber a existência de diversos pontos de vista acerca Revolução Industrial, a partir de quem a viveu. Dito de outro modo, tornar evidente que os processos históricos, em geral, não são percebidos da mesma forma pelas pessoas, e que questões como gênero e classe social influenciam nessa percepção.

No primeiro momento, expusemos o surgimento de duas grandes classes sociais durante a Revolução Industrial (burguesia e proletariado) e seus vários desdobramentos em mais grupos sociais, pontuando suas diversas aspirações e necessidades, entre outras situações. A atividade realizada no segundo momento da oficina consistiu num exercício de empatia por parte dos/as estudantes. A partir de conhecimentos acerca da Revolução Industrial construídos em aulas anteriores, solicitamos que escrevessem uma espécie de diário de um dia na Inglaterra no período em questão. Divididos em trios, cada grupo ficou encarregado de um tipo de pessoa: Mulher proletária, Inventor, Artesão, Trabalhador insatisfeito, Dono de fábrica, Trabalhador de mina de carvão, Dono de propriedade rural e Camponês em êxodo rural.

Os resultados foram bastante interessantes e incentivaram a retomar a produção literária no Estágio Curricular Supervisionado III. Os/As estudantes se mostraram bastante imaginativos/as e realmente colocaram-se no papel daquele/a que estaria escrevendo o diário. Alguns trabalhos destacaram-se pelo uso de gêneros distintos. O diário do trabalhador de mina de carvão, por exemplo, tinha uma carga dramática forte. Ele contava seu dia na mina, alternando com frases saudosas a seu falecido irmão. Relatou acidentes de trabalho, uma terrível escuridão e sentimentos ruins. Criou, desse modo, toda uma narrativa de mal-estar e terríveis condições de vida. Ao final desse diário, descobre-se que o interlocutor era uma criança. Acredito que muito disso foi devido ao documentário assistido pelos/as estudantes

(As crianças que construíram a Grã-Bretanha Vitoriana, de Julian Carey), no qual as péssimas condições de trabalho do período são demonstradas através de relatos e reconstituições. No diário do dono de fábrica, usou-se do humor para criar uma figura caricata de um capitalista egoísta e maléfico.

A partir dos próprios valores, os/as estudantes mostraram achar até caricato o quão despreocupados com o bem-estar dos trabalhadores os detentores dos meios de produção eram. No texto constavam relatos sobre como o narrador havia forçado, sem nenhuma piedade, uma mulher grávida a trabalhar, e também como diminuiu os trabalhadores de sua fábrica, chamando-os de “ratinhos incapacitados”. Apesar do discurso escrachado e humorístico, foi notório que os/as estudantes entenderam a principal motivação dos atos dos donos de fábricas como um todo (o lucro) e usaram isso como mote. Em geral, todos/as conseguiram colocar-se no lugar dos personagens que performavam. Considerando os níveis de empatia histórica sistematizados por Ferreira (2009), os/as estudantes mantiveram-se nos níveis 4 e 5, conseguindo compreender os agentes do passado e suas motivações, porém, muitas vezes, sendo um pouco anacrônicos/as em suas colocações sobre eles.

Após a bem-sucedida atividade durante o Estágio Curricular Supervisionado II, resolvemos utilizar como avaliação, no semestre seguinte, a produção de um livro de cordel² sobre personagens e temas das Revoltas Regenciais. Foram eles: Anita Garibaldi, Lanceiros Negros, Pacífico Licutan, Participação Indígena na Cabanagem, Participação Feminina na Cabanagem, Negro Cosme e Luísa Mahin. Todos/as representam, de alguma forma, sujeitos marginalizados pela identidade pretendida pelo IHGB e por muito tempo tiveram sua História renegada. As instruções foram: “Neste trabalho, em grupos de três estudantes, produza um cordel relatando a história do personagem escolhido pelo grupo e como se deu sua participação nas Revoltas Regenciais. Nesta atividade será avaliado: Conteúdo do texto (5,0), Adequação à proposta (3,0) e Cuidado Estético (2,0). Lembre-se de ater-se às características da linguagem cordelística.” Os resultados foram bastante positivos (ver Figuras 1 e 2) e demonstraram como os/as estudantes, de fato, aproximaram-se das figuras históricas, relacionando-se a elas.

Luísa Mahin foi descrita pelos/as estudantes A, B, C e D³ como “líder nobre, digna, super geniosa” e “nossa grande líder africana”⁴. Além dos elogios, os/as estudantes mostraram

² Registrada como Patrimônio Imaterial Brasileiro em 2018, a literatura de cordel consiste em folhetos elaborados artesanalmente que contêm histórias em verso acerca dos mais diversos temas. Muito comum principalmente na região Nordeste do Brasil, os cordéis são geralmente expostos em varais, mantendo a tradição de quando suas ilustrações eram realizadas através da xilogravura e precisavam secar ao vento.

³ Por motivos éticos, os nomes dos/as estudantes foram suprimidos, sendo representados por letras do alfabeto.

relacionar-se com a personagem, chamando-a de “nossa” líder. Outra frase marcante foi a forma como o desfecho da vida de Negro Cosme foi descrito pelos/as estudantes E, F, G, e H: “Pela causa negra resistiu à crueldade / E por isso morreu o imperador da liberdade”⁵. A exaltação da figura de Negro Cosme é interessante, por tratar-se da criação de um herói que não se encaixa nos moldes imperiais. Ao verem como justa a causa de Negro Cosme e da Balaiada como um todo, retratam de forma bastante positiva os feitos do líder. Além deste grupo, outros/as estudantes pareceram enxergar o Império e as forças imperiais enquanto instituições opressoras. No trabalho sobre a participação indígena na Cabanagem, os/as estudantes I, J e K colocaram que: “Império a todos governa / Seu poder contra os revoltosos impera”⁶. De forma implícita, colocam o Império como força desigual frente ao povo, portanto, opressiva.

Figura 1 e 2 - Capas dos cordéis escritos pelos estudantes



Fonte: Fernanda Schröter Freitas (2018).

O cordel da participação indígena na Cabanagem inicia-se da seguinte forma: “Século XIX / Por mais que o Império desaprove / O movimento locomove / Milhares de indígenas. Adentraram à Capital / Lutando por sua identidade / Depondo o presidente / E assumindo sua ‘brasilidade’”⁷. Nesses trechos, explicita-se a compreensão do embate identitário brasileiro no período regencial, mote central das revoltas. Além disso, a percepção dos indígenas enquanto marginalizados da identidade nacional, necessitando lutar pelo reconhecimento da própria identidade e criando sua própria forma de serem “brasileiros”.

⁴ Exercícios realizados pelos/as estudantes A, B, C e D em setembro de 2018. Acervo pessoal de Fernanda Schröter, Leonardo Matheus e Giovanna Poscai.

⁵ Exercícios realizados pelos/as estudantes E, F, G e H em setembro de 2018. Acervo pessoal de Fernanda Schröter, Leonardo Matheus e Giovanna Poscai.

⁶ Exercícios realizados pelos estudantes I, J e K em setembro do 2018. Acervo pessoal de Fernanda Schröter, Leonardo Matheus e Giovanna Poscai.

⁷ Exercícios realizados pelos estudantes I, J e K em setembro do 2018. Acervo pessoal de Fernanda Schröter, Leonardo Matheus e Giovanna Poscai.

O uso dos gêneros textuais, cordel (poesia) e diário, foi bastante profícuo para estimular uma abordagem pessoal e literária por parte dos/as estudantes ao produzirem seus textos. Pela escrita, pôde-se acessar seu imaginário e perceber como se expressam quando frente à necessidade de exercer sensibilidade. O modo ético como tratamos os personagens em sala de aula, em nossas exposições, certamente contribuiu para tal, pois abordamos a História por um viés que reconhece a humanidade dos povos indígenas, povos africanos/afrodescendentes e as mulheres, em detrimento do que Freire (1987) traz como desumanização do ser. Como exemplo de tratamento ético dos processos históricos, o trabalho de produção de cordel foi comunicado e explanado aos/às estudantes após duas aulas, nas quais exploramos um lado sensível da Revolução Farroupilha, analisando os possíveis medos e angústias dos revoltosos no período e o papel das mulheres no conflito. Isso certamente instigou os/as estudantes a realizar o mesmo movimento empático.

As aulas anteriores sobre as revoltas regenciais como um todo também procuraram explicitar as motivações da insatisfação generalizada do período, pontuando aquelas específicas. Percebemos, nos cordéis, que isso ficou bastante nítido aos/às estudantes, que conseguiram pontuar porque os personagens agiram de tal forma, mantendo-se praticamente toda a turma no nível 5 de empatia histórica. Os dois momentos mostraram-se relevantes aos/às estudantes, que citaram suas produções como um dos momentos mais positivos das aulas nas avaliações de nosso Estágio e disputaram entre si os trabalhos após a correção. A memória humana é bastante seletiva, portanto, uma considerável quantidade de estudantes lembrou do trabalho ao ler a tarefa de elencar o que mais lhe agradou/marcou em tal período. Isso nos mostra que, certamente, foi, de alguma forma, um processo marcante.

Análise Literária e de Discurso Literário

A análise literária teve como momento de experiência a leitura coletiva de trechos do livro *1808*, de Laurentino Gomes. Os trechos foram escolhidos por explicitarem a visão do autor acerca de Dom João VI, Carlota Joaquina, Portugal do século XIX e da viagem da família real. Esse momento visou, aliado a trechos de audiovisuais, mostrar a diversidade de discursos acerca da vinda da família real portuguesa para o Brasil. Os estudantes foram instigados a responder oralmente como os personagens eram retratados por Laurentino Gomes. Logo perceberam uma intenção desmoralizante no modo como falava-se da família real como um todo. Esse momento foi importante para, através de uma obra, cujo viés ideológico é bastante explícito, perceber a forma como o imaginário do autor transparece em

sua produção. No caso, seria de um homem no século XXI em descrença com o país onde vive e os rumos que ele toma, e que se utiliza da História de forma a apontar, por meio de uma abordagem pouco elogiosa, uma origem de tais problemas. No caso, mostramos como a vinda da família real portuguesa ao Brasil é vista por algumas pessoas como o “início” da História do país e que há uma grande batalha discursiva a seu respeito por conta disso. Também mostramos a forma caricata como os personagens reais são reconstruídos, exagerando características como forma de humor. Essas duas questões foram importantes para as atividades de análise realizadas no Estágio Curricular Supervisionado III.

A primeira obra trabalhada durante o Estágio Curricular Supervisionado III foi *A Casa das Sete Mulheres*, de Letícia Wierzchowski. Para tal, foram selecionados trechos do livro, a fim de tratar sobre temas específicos. Em um primeiro momento, um trecho que situa a Guerra dos Farrapos e o contexto da história de Wierzchowski (2008). O segundo trecho parte para uma visão mais pessoal dos acontecimentos. Pretende demonstrar como as guerras e conflitos mudam completamente a vida e o cotidiano das pessoas, procurando dar uma dimensão mais realista às revoltas estudadas. Isso relaciona-se com o terceiro e o quarto trechos, que procuram reforçar a ideia de que a guerra e as ideias revolucionárias mobilizam toda a sociedade. Há uma descrição bastante sombria sobre uma batalha, demonstrando como os conflitos armados significam caos, violência e dor. O final do segundo trecho trata da importância das mulheres nos períodos de guerra, pois sustentam a sociedade como muros. Por fim, a personagem diz: “Havíamos vivido a História, e seu gosto era amargo, no final”(WIERZCHOWSKI, 2008, p. 531).

Evidenciar esses trechos foi muito importante para lembrar aos/às estudantes que a História trata de pessoas reais, que sentem, sofrem e morrem, como qualquer ser humano. Muitas vezes, o distanciamento temporal acarreta um ar de fantasia aos fatos, desse modo, nossa pretensão com essas aulas foi a de mostrar, através de uma visão sensível, o quanto os conflitos impactaram na realidade dos envolvidos. Em aulas anteriores, notamos que alguns/mas estudantes consideraram até engraçado a exorbitância de mortes durante a revolta da Cabanagem. Além de aproximar os/as estudantes do conflito em si, houve importante discussão acerca do papel da mulher em tempos de guerra. Conforme o registro feito na semana, “Ao tratar sobre a participação feminina na guerra, algumas meninas da sala acharam machista o trecho acerca das mulheres serem como muros que aguardam que os maridos voltem da guerra e conversamos e debatemos acerca disso.” Era uma reação esperada, pois o trabalho doméstico acaba sendo bastante desmoralizado e não reconhecido como relevante. A

fala, naquele momento, procurou justamente desconstruir tal noção, apontando como, sem as mulheres, as sociedades entrariam em colapso durante conflitos armados.

Mesmo o livro sendo posterior ao período histórico que retrata, é uma interessante ferramenta para instigar novas visões acerca do processo histórico estudado. Ao serem expostos/as a personagens e suas subjetividades, os/as estudantes pareceram menos propensos/as a rir e tratar com leviandade a guerra. Nesse momento, a literatura foi principalmente uma forma de, através do estranhamento e da exposição a novas informações, causar alteridade.

Por fim, a última experiência com a análise literária deu-se através da versão em quadrinhos do livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Foi requisitada a leitura integral da obra pelos/as estudantes e a entrega de uma ficha de leitura. A ficha consistia em perguntas em torno da caracterização física dos personagens (Rita Baiana, Firmo e Bertoleza) pelo ilustrador, de como era apresentada a personalidade de cada personagem e se os personagens recordavam o/a estudante de algum estereótipo ou personagem que conheceram de outras obras. A partir disso, foi trabalhada a forma como Aluísio Azevedo introjetou em sua obra seus ideais racistas e eugenistas, expondo como estes surgem e moldam a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a abolição da escravidão neste País. Focou-se, principalmente, no período pós-abolição, nessas aulas, mostrando como a abolição foi pouco eficaz em inserir na sociedade os/as recém-libertos/as. Cada personagem gerou um eixo a ser trabalhado com os/as estudantes, inspirando-se na obra de Galvão (2015), na qual se discute a representação do negro em *O cortiço*. Bertoleza, estereotipada como a “mãe preta”, mulher de pele escura que prioriza sua família branca em detrimento de si, foi o ponto de partida para discutir os planos de extermínio gradual da população negra e as leis abolicionistas como um todo, além da questão do determinismo biológico. Rita Baiana é carregada com o estereótipo da “mulata” e permitiu uma reflexão acerca da miscigenação e do determinismo geográfico, por simbolizar o Brasil como um todo na obra. *O Cortiço* serviu para angariar questões acerca de moradia e da falta de uma reforma agrária pós-abolição. Firmo, tido como o “malandro” briguento do Cortiço, foi estopim para uma discussão sobre a precarização do trabalho do negro pós-abolição, comparando-o a Jerônimo, português que vivia no Cortiço.

As respostas nas fichas de leitura da obra foram bastante surpreendentes. Os/As estudantes, por se encaixarem em uma geração diferente da nossa, mobilizaram personagens muito diferentes do que esperávamos e caracterizaram os moradores do Cortiço de forma muito menos estereotipada do que realmente são. Bertoleza é apresentada no romance de forma extremamente rasa e superficial, porém, estudantes a colocaram como “sonhadora”,

“determinada”, entre outros adjetivos bastante positivos. A partir dos nossos próprios referenciais culturais, esperávamos que fosse comparada a personagens como Tia Nastácia, do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, ou a empregada do filme *E o vento levou*, porém, encontramos comparações com princesas da Disney e personagens de séries adolescentes. Acabamos tendo de apresentar aos/as estudantes essas personagens estereotipadas, pois não as conheciam. Achei muito positivo que jovens com tão pouca diferença de idade conosco já tenham referenciais culturais muito menos racistas. Os/As que mais se aproximaram da resposta que imaginávamos, de acordo com nossos referenciais, foram aqueles/as que assistem TV aberta e canais como a Rede Globo, tal como nós, quando crianças. Foram citados, por exemplo, a personagem Michele, do programa *Mister Brau*, como personagem parecida com Rita Baiana, e as empregadas das novelas como semelhantes à Bertoleza. Nessas referências, vê-se as continuidades nos estereótipos em relação às mulheres negras nas produções estéticas brasileiras.

Apesar da construção problemática dos personagens, *O Cortiço* é uma das primeiras obras literárias brasileiras a ter o “povo” como protagonista, portanto, foi uma ferramenta muito profícua para tratar dos sujeitos marginalizados da pretendida imagem brasileira. Escolhemos a versão em quadrinhos por tornar mais provável a leitura integral da obra pelos estudantes. No Estágio Curricular Supervisionado II, os/as estudantes ficaram extremamente interessados/as quando mostramos a eles/as um livro em quadrinhos sobre Olympe de Gouges, escritora da Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. Isso nos motivou a manter o uso dessa linguagem, a unindo com a vontade de levar um texto de época para a sala de aula. Os principais pontos da obra que buscamos trabalhar foram as descrições físicas e as personalidades dos personagens. A versão em quadrinhos é bastante fidedigna em tais questões. Por ser fiel, transpõe também os estereótipos e caricaturas presentes na obra original, o que nos permitiu trabalhar sobre o imaginário eugenista de Aluísio Azevedo e da sociedade escravista como um todo. Procuramos deixar nítido que o autor era um homem de seu tempo e que sua obra, portanto, é uma representação disso, de seu imaginário, sem compromisso com evidências e fatos. Tanto a obra, quanto as informações relacionadas em aula mostraram-se chocantes para os/as estudantes, que desconheciam as instituições racistas brasileiras do século XIX. Pela primeira vez, citamos nominalmente o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e os/as estudantes também acharam bastante estranho o fato de a História ter sido uma das ferramentas para manutenção do racismo no Brasil e no mundo. Nesse momento, tornou-se nítida a necessidade da abordagem ética para que a experiência estética cause alteridade. Sem reflexão, obras como *O Cortiço* podem apenas reafirmar

estereótipos racistas. O papel do/a professor/a é fundamental para mediar um contato crítico do/a estudante com as obras. Experiências significativas são aquelas que transformam o ser, e o/a docente pode agir como intermédio para que isso aconteça.

Considerações Finais

Trabalhar a História de sujeitos marginalizados e apontá-la como tal é questionar, junto aos/às estudantes, a História e a historiografia. Ao tratar do período imperial brasileiro, percebe-se a construção de uma História e de uma escrita da História racista, sexista e eurocêntrica. Visava-se o Brasil enquanto nação extensa, unificada, que seguisse os moldes iluministas, o que deliberadamente excluía aqueles/as que não se encaixassem no perfil desejado. Mostrou-se muito interessante, então, tratar justamente dos/as “destoantes”, para deixar nítido aos/às estudantes que havia, sim (e de certa forma ainda há), um padrão ideal na sociedade. Mostrar que existem marginalizados/as confirma que existe uma margem e que existem tipos incluídos.

Pretendia-se trabalhar a História desses grupos a fim de subverter a historiografia do período e humanizar tais sujeitos. A literatura mostrou-se uma excelente forma de o fazer. O uso do conceito de imaginário permitiu que as obras fossem analisadas de modo profundo e crítico, ressaltando o papel, em especial, de mulheres e africanos/afrodescendentes na História brasileira, corroborando ou opondo-se à visão dos autores. Também foi interessante para decifrar as ideias dos/as estudantes e se haviam ou não conseguido atingir bons níveis de empatia histórica. Em um movimento retrospectivo, acreditamos que sim. Mesmo muitos/as já partindo de uma predisposição a isso (muito se deve ao currículo crítico do Colégio de Aplicação), sem a mediação as atividades poderiam ter tomado rumos diferentes, não tão positivos.

Nos questionários iniciais, aplicados aos/às estudantes, muitos/as afirmaram ler pouco ou praticamente nada. Ainda assim, houve recepção muito positiva à leitura das obras. Na avaliação final do nosso Estágio, foi recorrente os/as estudantes dizerem ter amado ler *O Cortiço*. Durante as aulas, quando questionados/as acerca dos acontecimentos na história, praticamente todos/as sabiam responder. Também, muitos/as afirmaram ter se emocionado com o desfecho da obra. Nesse momento, percebemos que havíamos conseguido acarretar uma experiência significativa. Os/As estudantes foram marcados/as pela leitura e, além disso, sentiram empatia por Bertoleza, uma das personagens mais desumanizadas do livro. *A casa das sete mulheres* teve apenas alguns trechos lidos, porém, causou uma notável mudança de atitude dos/as estudantes em relação aos conflitos.

Nosso objetivo como grupo foi mostrar o que significou para a História Brasileira, a fim de manter unificado o território nacional, tentar forçar uma identidade ao seu povo. Acreditamos que a literatura e o trabalho com os grupos marginalizados pôde contribuir para tal fim, mostrando aos/às estudantes o quão violento pode ser esse processo e que toda delimitação exclui e oprime sujeitos. Mostrou-se aos/às estudantes que o país não é “gigante pela própria natureza”, mas tem sua extensão territorial construída sobre o assassinato de revoltosos pelo Império, a desigualdade social e o racismo.

Referências

- AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Moderna, 1991 [1890].
- FERREIRA, C. O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In. BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das quintas jornadas internacionais de Educação Histórica, 2009. p.117.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, A. **A representação do negro no romance O cortiço**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza (CE), 2015.
- GOMES, L. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.
- GUIMARÃES, M. L. S. **Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional**. Rio de Janeiro, Estudos Históricos 1(1) 1988, p. 5-27.
- HERMANN, N. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E. (orgs.) **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2006.
- LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LAROSSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, Campinas-SP, jul. 2001.
- MENDONÇA, N. J. A. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- PESAVENTO, S. J. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, [s.l.], p.1-9, 28 jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1560>
- WIERZCHOWSKI, L. **A casa das sete mulheres**. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008 [2002].

O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: NARRATIVAS DE ÁFRICAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

*Ana Flávia Pereira
Camila Benatti Policastro
Mário André Corrêa De Faria
Ana Paula Nunes Chaves*

Introdução

Os Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I e II, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), são disciplinas obrigatórias das quintas e sextas fases dos cursos de licenciatura em Geografia. Durante um ano, professores/as em formação fazem imersão em escolas públicas do município para vivenciar a experiência de lecionar. O processo se inicia um semestre antes, quando saímos a campo para observar a escola, as salas, os/as estudantes, a prática do/a professor/a supervisor/a, os/as corredores/as, o recreio e o pátio. Em seguida, no segundo semestre, colocamos em prática, nas aulas de Geografia, o ato de ser professor/a. Pouco a pouco, o observar dá lugar, de fato, à experiência: nos experimentamos professores/as.

Em 2019, participamos das aulas de Geografia na Escola Básica Municipal (EBM) Padre João Alfredo Rohr, localizada no bairro Córrego Grande, da cidade de Florianópolis-SC. O período de estágio foi realizado com uma turma do Oitavo Ano do Ensino Fundamental. O primeiro semestre foi dedicado ao estágio de observação e, o segundo, à prática docente propriamente dita. Nesse percurso, eis que alguns desafios são imediatamente postos: a insegurança, tanto quanto ao domínio dos conteúdos, como para com o ato de ser professor/a – “Será que vou conseguir me fazer ser respeitado, ouvido etc.?” “Será que eu vou ser um bom professor?”

No que tange aos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia, estava sob nossa responsabilidade abordar o continente africano durante as oito semanas de aulas referentes ao período de estágio na escola. Acerca desse conteúdo, a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, direciona que é no 8º ano que se desenvolve

[...] uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro. (BRASIL, 2018, p. 382).

De acordo com a BNCC, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi determinado que o conteúdo sobre o continente africano, antes abordado no 9º Ano do Ensino Fundamental, fosse deslocado para o 8º ano. Uma das implicações dessa mudança foi que, nessa transição ocorrida recentemente, a escola onde lecionamos ainda não possuía livros didáticos adequados à nova indicação da Base, por esse motivo, os livros com o conteúdo do continente africano estavam sendo utilizados pela turma do 9º Ano. Desse modo, não os tivemos presentes em sala de aula, inviabilizando a possibilidade de os utilizarmos como apoio pedagógico junto aos/às estudantes. Mesmo sem os livros didáticos, tivemos acesso a um único exemplar, ofertado pela professora de Geografia, utilizado com o 9º Ano, para nos guiarmos em nosso planejamento e saber o que se fala, como se fala e quais os conteúdos presentes no livro didático sobre a África. Ainda, a leitura no livro didático utilizado na escola nos deu a oportunidade de entendermos suas carências, tendo em vista que este é amplamente criticado por conter abordagens engessadas, que limitam os temas e as formas de serem trabalhados, replicando, por vezes, lugares-comuns na educação (DESIDÉRIO; TONINI, 2018).

Para isso, além do livro que tínhamos disponível, pesquisamos e estudamos em outros livros didáticos para ampliarmos nosso leque de conhecimentos sobre a África. Nosso intento, ao pensar as aulas de Geografia com o 8º Ano, era problematizar não só aspectos naturais e sociais do continente africano, mas, sobretudo, os aspectos que tangem a problemática do epistemicídio, conceito criado por Boaventura de Sousa Santos. Este conceito, trabalhado por Tavares (2009, p. 183), se caracteriza pela

[...] destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

Portanto, o epistemicídio, recorrente na prática científica, tem como produto a estereotipação e negação de culturas, de povos e de países subalternos às forças hegemônicas atuantes. Em um rápido levantamento em livros didáticos, não nos surpreendeu o fato de encontrarmos, em grande medida, conteúdos sobre as mazelas da África. Como Desidério e Tonini apontaram em seu artigo *Fotografias de África: entre invenções e aventuras* (2018), os conteúdos comumente encontrados no livro didático para o ensino de África fazem da Geografia do continente africano ser uma Geografia do colonialismo europeu.

Tendo em vista os apontamentos feitos pelas autoras, nos inspiramos em investigar o que os/as estudantes do 8º Ano já sabiam sobre a África, antes mesmo de qualquer conteúdo escolar apresentado. A pergunta que nos mobilizou foi “Qual a história contada acerca do continente africano?”, ou melhor, “Qual imaginário geográfico esses/as estudantes têm antes mesmo de qualquer conteúdo estabelecido pela educação formal?” Indo um pouco além dessas perguntas disparadoras, também almejamos experimentar a possibilidade de criar outros sentidos e despertar outros entendimentos além daqueles que reforçam a ideia do continente africano como um continente marginal.

Áfricas e a mente geográfica

No texto *A Mente Geográfica* (2017), Massey aborda dois termos que cunhou: a imaginação geográfica e a mente geográfica. A geógrafa atenta que a imaginação geográfica compreende as teorias geográficas que carregamos conosco, como “imagens mentais do mundo” (MASSEY, 2017, p. 37), ou seja, aquilo que, sem questionarmos, compõe informações do mundo. Um exemplo do cotidiano é o saber que nos acomete de “essa rua não é muito boa” corresponder a um imaginário propagado. Quanto à mente geográfica, a autora explica ser uma decorrência de se “levar o espaço (a Geografia) a sério” (MASSEY, 2017, p. 39), primeiramente, quando se reflete sobre tais imaginações geográficas e, em seguida, identificando que no espaço há diferenças (sociais, espaciais, culturais etc.), para, assim, também reconhecer a coexistência simultânea das diferenças como características do espaço. O espaço geográfico, desse modo, é uma sobreposição de acontecimentos, múltiplo, e não pode ser entendido como homogêneo. Nas palavras de Massey (2017, p. 39), “[...] é apenas com o reconhecimento da coetaneidade que é possível começar a examinar as múltiplas relações de poder e as interdependências que configuram esses lugares juntos e influenciam a evolução de seus personagens e de suas trajetórias”.

É importante entender, portanto, que há a diferença, que ela convive simultaneamente no espaço e, assim, o espaço como dimensão da coexistência e da multiplicidade faz da mente geográfica essencial para se entender o mundo contemporâneo. A respeito deste mundo contemporâneo, Oliveira Jr. (2009, p. 18) sugere que “[...] as imagens são parte cada vez mais intensa da multiplicidade que compõe o espaço atual”, e conclui que “[...] a presença das imagens é de grande importância no modo como pensamos e agimos na realidade, no espaço geográfico”. Não é ao acaso, portanto, que pensar as imagens tem despertado um crescente interesse na Geografia.

Vale ressaltar que, para Oliveira Jr. (2009), as imagens podem ser tanto aquelas já tradicionalmente usadas na ciência geográfica, por exemplo, as imagens de satélites, mapas, fotografias aéreas etc., como as imagens menos comuns, por exemplo, o cinema, as fotografias, desenhos e pinturas. Estas últimas imagens, para o autor, são aquelas que suscitam geografias menores, que criam “devires outros no pensamento geográfico” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 19).

Com base nesses pressupostos teóricos, para além das imaginações geográficas, buscamos nos aproximar destas outras imagens sobre o continente africano, as que despertam as geografias menores e que despertariam as diferentes Áfricas.

Quando falamos de Áfricas, estamos tomando como referência a conferência *TED Talks* (*Technology, Entertainment, Design*), da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que alerta, como descrito no próprio título da palestra, sobre *O perigo de uma história única* (TED, 2014). Na conferência, Adichie descreve que desde pequena era leitora assídua e que os livros que lia eram, integralmente, norte-americanos ou britânicos. Quando começou a se aventurar na escrita, utilizava essas referências da juventude como um guia para sua escrita. Escrevia sobre o frio, a falta de sol ou, como ironiza, que comia maçãs, mesmo vivendo na Nigéria, um país onde o clima tropical é dominante e nada disso – frio, falta de sol ou o cultivo de maçãs - fazia parte de sua vida. Mais tarde, continua, quando se mudou para os Estados Unidos para estudar, se deparou com colegas que tinham ideias formadas sobre seu continente: era uma história única sobre a África, que contrastava com sua experiência. Em nossa leitura, eram as imaginações geográficas ali sendo expostas.

Em contrapartida, a autora também contava que possuía muitas histórias sobre os Estados Unidos da América. Por meio das leituras que realizava e dos filmes que assistia, percebia as múltiplas narrativas sobre aquele país e se certificava cada vez mais da pluralidade dos conteúdos que circulavam. As histórias propagadas nos Estados Unidos não apresentavam uma característica uniforme e superficial, o que parecia contrastar com a homogeneidade das poucas narrativas propagadas pelo extenso e plural continente africano. A África é pensada como um grande bloco uniforme, um continente das mazelas, à margem do mundo, pensada como uma história única que cria estereótipos, um imaginário único. E, conclui:

A única história cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentiras, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes como as terríveis violações no Congo, e há as depressivas como o fato de 5 mil pessoas se candidatarem a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras

histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante - é igualmente importante - falar sobre elas. Eu sempre achei que era impossível me relacionar adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem me relacionar com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas a sua dignidade; faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil (TED, 2014, 13”11’a 14”04’)¹.

E de onde vêm essas histórias (únicas ou não) que vão compor nosso imaginário geográfico? Da literatura, dos programas televisivos, dos filmes, da *web*, de músicas, de revistas, da comunicação de massa? Para Desidério e Tonini (2018, p. 87-88), além destes veículos de circulação midiática de informações,

[...] há também os aparatos culturais e educacionais de massa, categoria na qual incluímos os livros didáticos, já que no âmbito das escolas públicas, são responsáveis e determinantes para a produção, reprodução e dissolução da “realidade” sobre os saberes.

Neste sentido, com base na análise do livro didático *Expedições Geográficas*, de Melhem Adas e Sérgio Adas (2015) - o mesmo utilizado pela escola em que estagiamos -, as autoras remetem aos conteúdos escolares presentes no capítulo que concerne ao continente africano, problematizando que seu conteúdo é pautado numa “Geografia do colonialismo europeu” (DESIDÉRIO; TONINI, 2018, p. 88), uma África inferior, submissa e repleta de aspectos negativos. A partir da análise de imagens e dos textos do livro didático, as autoras percebem que o colonizador, e a história contada por ele, tem o protagonismo. Além disso, “[...] fica evidente que a ideia de África presente no livro didático é a que reforça a existência de duas Áfricas” (DESIDÉRIO; TONINI, 2018, p. 90): a África Subsaariana, com aspectos positivos quase escassos, e a África do Norte que, por sua proximidade com a Europa, é retratada com alguns aspectos positivos. Dessas reflexões, nos pareceu interessante colocar em voga a África da dicotomia e das mazelas.

Movidos pelas considerações das autoras, consultamos três livros didáticos de Geografia: *Vontade de Saber* (TORREZANI, 2015), *Projeto Araribá Geografia* (VEDOVATE, 2010) e o próprio livro mencionado por elas, o *Expedições Geográficas* (ADAS; ADAS, 2015). Em uma breve análise dos materiais didáticos, acabamos por corroborar com as ideias de Desidério e Tonini acerca das imagens e dos textos que os livros atribuem ao continente africano. No mais, em convergência à fala de Chimamanda Adichie (TED, 2014), mencionada anteriormente, Desidério e Tonini também explicam que:

¹ Depoimento transcrito da palestra *O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie* (TED, 2014). Direção de Dublagem: Christiano Torreão.

Com essa leitura não negamos que situações como as apresentadas no livro didático não façam parte do cotidiano dos africanos nos diferentes países que compõem o continente, mas questionamos o fato de serem apenas essas que predominam na construção de saberes sobre África Geografia Escolar quando da utilização de livros didáticos (2018, p. 91).

Mobilizados pela crítica acerca dos livros didáticos e das produções e reproduções de um imaginário espacial marginalizante sobre a África, nos aproximamos dos conteúdos demandados pela BNCC (BRASIL, 2018) ao 8º Ano do Ensino Fundamental para, assim, elaborarmos nosso planejamento de aulas. Respeitamos a previsibilidade dos conteúdos demarcados nos mais diversos livros didáticos, sendo eles: 1. África e o Meio Físico; 2. África e o Imperialismo Europeu; 3. África e os Aspectos Econômicos e Sociais; 4. África no Século XXI. Mas, queríamos mais do que isso, estávamos determinados a tentar deslocar os olhares dos/as estudantes de uma África única para muitas Áfricas.

Nesse nosso despertar para o entendimento plural, algumas questões foram surgindo. A primeira diz respeito a nossa dúvida se os/as estudantes já carregavam em seus imaginários geográficos ideias preconcebidas do continente. A segunda, como nós sabíamos que esse poderia ser o primeiro contato deles/as com o conteúdo na educação formal, gostaríamos de colocar em movimento as críticas apresentadas pelas autoras citadas e promover uma atividade final com as muitas Áfricas, as possíveis, a plural. Tendo esses dois anseios disparadores, desenvolvemos duas ações: 1) levantamento sobre o que os/as estudantes conhecem e sabem acerca da África, antes de adentrarmos o conteúdo propriamente dito; 2) atividade de produção escrita autoral, possibilitando utilizar os conteúdos aprendidos durante as aulas para elaborar outras histórias sobre a África. Nosso objetivo era criar novos sentidos e despertar novos entendimentos sobre a África, esperávamos que os/as estudantes pudessem olhar de outra forma o conteúdo, para além das supracitadas mazelas, deslocando a um olhar autoral, pessoal, humano e múltiplo.

O que você conhece sobre a África?

Os/As estudantes do Oitavo Ano estavam agitados/as por nos receber como professores/as. Nós também estávamos ansiosos/as em experimentar o papel de professor/a. Iniciamos apresentando como os dois meses de aula ocorreriam, ou seja, como três professores/as numa sala de aula se organizariam para abordar o conteúdo. Prosseguimos apresentando que trataríamos da África. Sem explicarmos mais nada sobre o conteúdo, entregamos um pequeno papel e orientamos que escrevessem nele tudo o que sabiam sobre a África. A pergunta feita aos/às estudantes foi: O que você sabe sobre a África?

De início, eles/as estranharam o comando e resistiram: “Qualquer coisa mesmo?” Reforçamos que não havia resposta correta, que escrevessem tudo aquilo que soubessem sobre a África. Logo, ouvimos vindo do fundo da sala frases soltas como “Posso escrever Rei Leão?”, “Elefante”, “É onde tem savanas, né?”, “Eu vi um filme na Netflix que era lá. *O Aluno*, sabe professora?” Depois desse primeiro breve levantamento dos conhecimentos dos/as estudantes, recolhemos os papéis e seguimos com o conteúdo introdutório, abordando questões de localização, extensão, limites territoriais, quantidade de países e as principais formas de regionalização do continente africano.

Vinte e sete estudantes responderam à pesquisa inicial. Após a aula, nos reunimos para organizar os papéis. Esperávamos encontrar alguns clichês, como os que os/as estudantes falaram em voz alta durante a aula, além dos mais comuns que permeiam o imaginário popular: a fome, a pobreza, o HIV/AIDS, as guerras civis etc., provindas das imagens com que somos bombardeados por meio dos telejornais, das revistas e de outros veículos de massa. Fomos surpreendidos com aquilo que consideramos clichês. Dos 27 estudantes que participaram da atividade, nenhum deles, em sua resposta, escreveu a palavra “fome” ou “HIV/AIDS”. Em contrapartida, 12 estudantes usaram a palavra “pobre” ou “pobreza” em suas respostas, e três escreveram “miséria”, “continente fraco” e “economia fraca”.

Isso provocou algumas reflexões: por que houve o desaparecimento da fome? Ou do HIV/AIDS? Será que esses aspectos sempre abordados nos livros didáticos não são mais enfatizados com tanto fervor? Será que não circulam mais as ideias e as informações nas mídias de uma África que passa fome ou é tomada pelo HIV/AIDS? Ou será que esses assuntos foram substituídos pelo conceito abarcante de pobreza? Se sim, pensamos em problematizar o movimento de apagamento das singularidades e das especificidades daquilo que é pobreza, desumanizando e distanciando os/as estudantes de um entendimento plural e múltiplo das mazelas. Sem contar que este distanciamento pela generalização de um problema, por consequência, omite qualquer busca de solução, sensibilização ou crítica, deixando-os/as aquém da realidade e da reflexão libertadora que o próprio problema exige. Nessa reflexão, a pobreza é genérica, distante e irreal.

Outra resposta considerável em quantidade foi a que remetia África a algum aspecto do meio físico ou da fauna. Das 14 respostas concernentes ao meio físico, os termos mais citados foram savanas, desertos, riqueza mineral, selva e, principalmente, a diversidade da fauna. Alguns/umas estudantes problematizaram a riqueza em recursos minerais, dizendo ser a causa da exploração do continente, o que o tornaria pobre. Percebemos, com as respostas, que os/as estudantes entendem a África como espaço antagônico entre riqueza natural e

pobreza humana. Dessa forma, parecem compreender o continente africano como vítima de pobreza e exploração.

Já o aspecto da riqueza natural e da diversidade da fauna pode ser compreendido pelo contato com filmes de animação, como *O Rei Leão* e *Tarzan*, exemplos lembrados pelos/as próprios/as estudantes. Houve, ainda, os/as que citaram a escravidão africana (somente dois estudantes), mas não mencionaram a diáspora nas respostas, muito menos se lembraram que o DNA africano está em quase todos/as nós brasileiros/as.

Ademais, houve somente um papel em que foi respondido algo unicamente positivo sobre o continente: “O continente africano é rico em cultura”; outros papéis mencionaram aspectos positivos, entretanto, sempre lembrando da pobreza. Vejamos alguns exemplos: “É um *continente pobre*, com bastante bioma e culturas”, “A África tem pessoas negras e elas são *pessoas pobres*, têm muitos animais e lá é muito bonito” e “*Pobre* e cheio de animais, e rico em minerais”.

Neste ponto, vale a pena retomarmos: afinal, o que é pobreza? Pobreza possui múltiplas definições. Conforme o dicionário Michaelis *On-line* (2019) significa: “1. Estado ou qualidade de pobre. 2. Estreiteza de posses, de haveres; falta de recursos, escassez. 3. A classe econômica dos pobres”. Além dessa definição, a Organização das Nações Unidas (ONU) aponta que não possui uma definição única e, sim, várias dimensões para definir o que é pobreza. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) considera a pobreza como privação de direitos e serviços da sociedade como, por exemplo, frequentar a escola, não ter acesso à saúde, eletricidade, água potável e ao saneamento, fatores que esclarecem como a miséria pode estar presente no cotidiano do ser humano para além da renda mensal (NAÇÕES UNIDAS, 2018).

Essas definições de pobreza foram inseridas posteriormente no plano de aula da turma, para suscitar o debate e a reflexão acerca da tão citada pobreza na pesquisa realizada no primeiro dia de aula. Cada estudante recebeu um texto impresso com as definições de pobreza, tanto a do dicionário quanto a da ONU, para ler e explorar o significado da palavra. Durante as aulas, por meio de diálogos, percebemos que os/as estudantes associavam a palavra pobreza unicamente à pobreza de cunho econômico. Quando questionados sobre o que entendiam por pobreza, nos respondiam: “É a falta de dinheiro” ou “Pessoas que não possuem uma renda fixa para se manter”. Ao analisarmos o mapa “População que vive com menos de US\$ 1,25 por dia - 2012”, produzido pelo PNUD e extraído do livro didático *Vontade de Saber* (TORREZANI, 2015, p. 218), observamos, com os/as estudantes, que não é somente na África que encontramos dados de pobreza. Algumas partes da América do Sul,

Ásia e Europa também possuem pessoas com rendas equivalentes às do continente africano. Esses dados do mapa apresentado geraram inquietações entre os/as estudantes, pois muitos/as não consideravam a possibilidade de o continente europeu apresentar índices de pobreza.

Mais uma vez, compreendemos que nas teorias de mundo, nas imaginações geográficas - remetendo à Doreen Massey (2017) -, muitas das informações sobre a África que chegam aos/as estudantes são oriundas dos veículos de comunicação e, atualmente, da mídia social. A análise da África como um continente pobre é devida às informações propagadas nesses meios. Com o decorrer das aulas, quando estudamos os aspectos econômicos e industriais, ao nos referirmos aos países África do Sul e Egito como os mais desenvolvidos do continente, mostramos para a turma como há um lado de riqueza no continente africano, e que existe essa formação de estereótipos, por vezes reforçada pelas lentes midiáticas, nos mostrando apenas um lado da história africana.

Histórias múltiplas sobre a África

A atividade textual proposta ocorreu no período de duas aulas de 45 minutos cada. No primeiro momento, exibimos o vídeo *Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo da história única* (TED, 2014), já mencionado neste texto. Em seguida, discutimos a respeito do vídeo com os/as estudantes, principalmente, sobre o que a palestrante nos alerta. Depois, abrimos espaço para os/as estudantes relatarem o que compreenderam da mensagem do vídeo. Na segunda aula, iniciamos a atividade propondo a escrita livre de uma história ficcional. A ideia era que os/as estudantes articulassem os conhecimentos geográficos abordados nas aulas teóricas anteriores, e ressaltassem a importância de dar voz a outras histórias, para além dos clichês tão limitantes que a palestrante abordou.

Na tentativa de movimentar o imaginário dos/as estudantes, solicitamos que escrevessem um pequeno texto, entre 10 e 15 linhas, contando uma história fictícia livre, a partir de uma fotografia disparadora (Figura 1), retirada do *Instagram @everydayafrica* (2019).

Figura 1 - Conjunto de fotografias utilizadas na atividade de escrita

Fonte: *Everyday África*, Instagram (2019).

A conta de *Instagram Everyday Africa* é um *fotoblog* que apresenta o trabalho de um coletivo de fotógrafos que capturam, em imagens, a vida cotidiana na África. Deste *Instagram*, trouxemos três fotografias impressas em folha de papel A4, colorido. As fotografias circularam pela turma e a proposta era que cada estudante pudesse escolher uma delas para escrever seu texto. Os/As estudantes não receberam nenhuma informação à respeito das fotografias, como e onde foram tiradas, em qual situação etc.

A primeira fotografia, à esquerda, retrata um grupo de crianças saindo da Catedral de São José, na cidade de Stone Town, na Tanzânia, de autoria de Sam Vox². A foto situada no centro da composição de imagens faz parte do projeto *Dream and Dream*, da fotógrafa Doreen Umutesi³, e conta a história de uma garota que sonha em ser dentista. A segunda fotografia foi tirada em Kigali, em Ruanda. Por fim, a última fotografia exibe uma jovem num clube em Joanesburgo, na África do Sul, tirada por Miora Rajaonary⁴.

Para fomentar as ideias dos/as estudantes, além das fotografias, inserimos na folha da atividade um roteiro de escrita. Nele, os/as estudantes deveriam criar um personagem para contar sua história, dar-lhe um nome, indicar sua idade e lazer preferido. Essas definições seriam arbitrárias, tendo as fotografias como referências, com o intuito de incitar a imaginação. Além disso, tiveram de escolher um país africano onde a história se passaria, descrever esse espaço com elementos da vegetação, clima, agricultura, economia etc., por meio dos conteúdos ministrados nas aulas anteriores. Dessa forma, iniciamos as produções de escrita da atividade entregando aos/as estudantes uma folha com o roteiro a ser preenchido e com um espaço destinado à escrita do texto. Recebemos o total de 27 produções textuais, com as diversas histórias criadas a partir das três fotografias sugeridas.

² Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BpOg6-JgL8m/>> Acesso em: 03 dez. 2019

³ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B2PDrtgZr6/>> Acesso em: 03. dez. 2019

⁴ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B3o1VAXAW9P/>> Acesso em: 03 dez. 2019

Como mencionado, a produção textual era de cunho livre e nos surpreendeu os diversos estilos obtidos como resultado: ricas narrativas, biografias, contos e poemas. Foram variados também os gêneros literários: romance, suspense, alguns cômicos, outros trágicos. Quanto aos resultados das invenções de personagens principais das ficções, também notamos como foram diversificadas. De uma mesma imagem, por exemplo a que mostra crianças saindo de uma catedral, criaram-se personagens como trabalhador dos correios, cabeleireira e estudante. A partir da fotografia do consultório odontológico, criaram-se personagens como professora, médico e doutor e, da fotografia de uma jovem num clube, surgiram DJ's, modelo, gerente, dançarina, florista, cantora, professora, administradora, *MC* de funk, fotógrafa e empresária.

Um exemplo das produções autorais é “A História da Érica”, escrita por uma estudante que elaborou a biografia de uma jovem de 21 anos, modelo, habitante do Mali, no oeste da África, vítima de racismo. Em sua história,

A Érica era uma negra muito bonita, um monte de gente criticava ela por ser negra, mas ela nem ligava. Ela seguiu sua carreira que era ser modelo, ela se achava bonita, a negra mais linda do Mali.

Ela resolveu ser modelo porque ela queria mostrar para o mundo que as negras também podem ser o brilho do mundo e aumentou a autoestima das outras negras (Arquivo dos autores, 2019).

A estudante abordou em sua história o racismo e o empoderamento da população negra feminina, temas que transversalizaram os conteúdos no decorrer das aulas do estágio, e que deram aporte, junto ao seu conhecimento prévio, à construção da narrativa.

Uma outra história que nos chamou a atenção, intitulada “Minha História”, foi narrada em primeira pessoa. No texto, a autora relata um fragmento da história de Helena, uma jovem de 27 anos criada na ilha de Madagáscar, no leste africano.

Bom, me chamo Helena, tenho 27 anos. Fui criada em Madagáscar mas nasci em Moçambique, vim de uma família de classe média e nunca cheguei a passar muita necessidade. Hoje sou gerente de uma loja de roupas em Madagáscar.

Com 17 anos eu fiz intercâmbio para os EUA, passei 6 meses lá. Quando cheguei, eles começaram a me olhar com uma cara de pena, como se eu fosse uma pobre coitada, porque vim da África [...] (Arquivo dos autores, 2019).

Nessa história, a estudante faz uma relação com o vídeo da Chimamanda Adichie, citado neste artigo, que relata o desconhecimento das culturas africanas. Ainda, retrata o deslocamento entre territórios e a existência de uma classe média.

Estes dois exemplos de produções escritas nos mostram uma articulação entre os conteúdos geográficos (países, compreensão do território africano, as variadas classes sociais que habitam a África etc.), os temas transversais abordados através de material paradidático

(vídeo, fotografia, texto da ONU, etc.) e as vivências próprias dos/as estudantes que inventaram histórias a partir de seu lugar no mundo.

Com essa atividade, notamos que as fotografias possuem a capacidade de criar realidades e possibilidades a respeito dos lugares, além de atuar na construção da nossa imaginação. O imaginário dos/as estudantes fez com que interpretassem as três imagens e reproduzissem diversas histórias de um mesmo personagem, para além de uma única história. Com todas as redações entregues, mobilizamos um sarau literário e geográfico. Então, em nossa última aula de estágio com a turma, levamos os/as estudantes para a biblioteca, onde cada um/uma leu e compartilhou suas produções. Através da leitura das produções dos/as estudantes, percebemos múltiplas histórias acerca de uma mesma fotografia, ao contrário das narrativas homogeneizantes do continente africano alertadas por Chimamanda Adichie.

No nosso último dia do estágio, antes de finalizarmos a aula, pedimos novamente para que os/as estudantes escrevessem em um pedaço de papel “o que sei sobre África?” e tivemos respostas diferentes do nosso primeiro dia de aula. Variadas e plurais foram as respostas dos/as estudantes:

“Que apesar de todas as dificuldades na África, ela é tão bela quanto imaginamos.”, “A coisa mais legal que eu fiquei sabendo é que em alguns lugares da África também falam em português”, “Muitas línguas diferentes”; “Eu pensava que a África só tinha pobreza e tristeza, mas aprendi que é um país muito lindo e rico”, “Aprendemos bastante e entendemos que estereótipos nunca são bons”, “Eu pensava que a maior parte do continente era pobreza, mas agora eu sei que esse continente tem muitas coisas boas não apenas pobreza” (Arquivo pessoal, 2019).

Essa atividade evidenciou, além do potencial de escrita dos/as estudantes, a possibilidade de ressignificar o imaginário sobre o continente africano através da Geografia, sendo capaz de desconstruir as ideias inicialmente cristalizadas que circundam seus territórios e habitantes.

Considerações finais

O estágio obrigatório é por si só uma tarefa desafiadora, pois, para a maioria dos/as estudantes de licenciatura, é o primeiro contato com o ambiente escolar, onde atuam como professor/a. Nossa experiência, além de desafiadora por este motivo, nos trouxe outro desafio, este, marcado pelo conteúdo a ser trabalhado com os/as estudantes. O continente africano é um conteúdo acometido pelo epistemicídio, do qual procuramos nos desvencilhar e buscar outras alternativas a fim de vencer as informações homogeneizantes que chegam aos

estudantes - e a todos nós - através de jornais impressos, televisão, internet, materiais didáticos etc.

Além disso, os/as estudantes foram impossibilitados/as de utilizar os livros didáticos como ferramenta de aprendizagem, visto que o conteúdo sobre a África, antes parte do conteúdo do 9º Ano do Ensino Fundamental, foi deslocado para o 8º Ano. Assim, buscamos trabalhar com materiais impressos e/ou conteúdos projetados na lousa, fazendo uso de mapas, gráficos e fotografias.

A partir de apontamentos levantados por Desidério e Tonini (2018), consultamos três diferentes livros didáticos para podermos analisar, estruturar e planejar as aulas, sempre evitando a reprodução dos estereótipos presentes nesses materiais. Além disso, a partir da consulta aos livros, percebemos que as informações acerca da África estão, na maioria dos casos, atreladas à uma visão eurocentrista.

No primeiro dia de aula do estágio, quando questionamos os saberes prévios dos/as estudantes a respeito do continente africano, percebemos que suas respostas iam ao encontro daquilo que observamos nos veículos de comunicação: a África das mazelas, superficial e estereotipada. Por esse motivo, partimos com a intenção de trazer outras realidades africanas aos/as estudantes, através de aulas expositivas-dialogadas e de materiais paradidáticos, como os textos impressos, da ONU, fotografias, notícias impressas e vídeos.

O trabalho de escrita que propusemos trouxe resultados positivos. Percebemos que os/as estudantes utilizaram os conceitos e dados geográficos acerca dos conteúdos do continente africano e puderam trabalhar e desenvolver a criatividade. Este trabalho de escrita também foi importante para que os estereótipos identificados nas respostas ao questionamento feito aos estudantes sobre o que eles conheciam sobre a África, no primeiro dia de estágio, pudessem ser repensados. Um exemplo foi quando levantamos discussões sobre o significado de pobreza - palavra mais presente nas respostas dos/as estudantes -, por meio das quais objetivamos desmistificar o estereótipo de África das mazelas, pobre e única.

Ademais, o fortalecimento do estudo, envolvendo pesquisa científica acerca do conteúdo, planejamento e elaboração de material para as aulas, e a constante adequação dos planos de aula, entre outras ações que um Estágio Curricular Supervisionado em Geografia desperta, foi ideal para que nós, estagiários/as e estudantes/as, obtivéssemos outros olhares sobre o continente africano.

Referências

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DESIDÉRIO, R.; TONINI, I. M. Fotografias de África: entre invenções e aventuras. **Para Onde!?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. 86-96, jan./jul. 2018.

EVERYDAYAFRICA. **Instagram**, 2019. Disponível em: <<https://www.instagram.com/everydayafrica/>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

MASSEY, D. A Mente Geográfica. Dossiê Doreen Massey, **GEOgraphia**, Niterói-RJ, v. 19, n. 40, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **ONU diz que pobreza impede mais de 700 milhões de pessoas de atender suas necessidades básicas**. 17/10/2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-diz-que-pobreza-impede-mais-de-700-milhoes-de-pessoas-de-atender-suas-necessidades-basicas/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

OLIVEIRA JR., W. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a Geografias menores. **Revista Pro-posições**. Dossiê: A educação pelas imagens e suas Geografias. v. 20, n. 3, p. 60, set./dez. 2009.

TAVARES, M. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2019.

TECHNOLOGY; ENTERTAINMENT; DESIGN (TED). **TED - O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie** - Dublado em português. 2014. (18:46). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Acesso em: 12 set. 2019.

TORREZANI, N. C. **Vontade de saber geografia 8º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015.

VEDOVATE, F. C. **Projeto Araribá: geografia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO MEDIADOS PELA LITERATURA

*Mariel Almeida Machado
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Marcia Vidal Candido Frozza*

Introdução

Durante o estágio supervisionado, na modalidade Ensino Fundamental/Anos Iniciais, as experiências em campo iniciaram-se com a observação da instituição, uma escola do município de Joinville, na qual a estagiária concluiu sua escolarização básica estudou. Por esta conhecer a comunidade que frequentava a escola e um percentual do corpo docente, houve a preocupação em desenvolver um olhar investigativo ao ambiente que pudesse perceber as dificuldades e anseios da comunidade escolar. A partir dessa escolha, foi necessário o desligamento em relação às experiências anteriores como membro da comunidade, assumindo, então, o papel de professora/a pesquisador/a, com respaldo da orientação de estágio.

O processo de investigação e reflexão foi constituído tanto pelas observações realizadas na instituição, quanto pela prática pedagógica. A partir das observações, foram estabelecidas, gradativamente, as primeiras relações entre a teoria e a prática, caracterizando o caminho da práxis, conforme abordado por Pimenta (1997).

Adentrar numa instituição pública com o intuito de tornar-se professor/pesquisador caracteriza-se como aprendizado necessário. De acordo com Hernández (1998, p. 89), projetos elaborados para estágios, quando se trata da formação inicial de professores/as, “[...] constituem um planejamento de ensino e aprendizagem, vinculado a uma concepção da escolaridade”, sendo que, nesse viés, “[...] se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante [estagiário] como responsável por sua própria aprendizagem”.

Conforme observado, o/a estagiário/a tem a responsabilidade de analisar as práticas dentro da instituição escolar e diagnosticar suas necessidades, o que resultará na elaboração de um projeto pautado no cotidiano da escola e na definição de um tema norteador dos estudos. A partir das observações, constatou-se a relevância de incentivar a leitura, especialmente entre as crianças em processo de alfabetização, considerando-se que, estas, necessitam dessas práticas para constituírem-se leitoras. Os primeiros anos do Ensino Fundamental representam a base fundamental da formação do leitor. Assim, o trabalho desenvolvido por professores/as nos primeiros anos da escolarização básica pode tanto formar

um ávido leitor, quanto uma pessoa que não considera a leitura como algo importante. Tudo depende do modo como a leitura é inserida no cotidiano escolar e apresentada aos/às estudantes.

Ler não se caracteriza como simples decodificação, ou seja, a leitura se torna significativa somente quando há compreensão, reflexão e ação crítica a respeito do que se lê. Essas atribuições à leitura devem ser realizadas de forma articulada ao processo de alfabetização, convidando as crianças a refletirem sobre as histórias ou notícias lidas em sala de aula, e construir e reconstruir os próprios textos a partir desse processo de pensar sobre as narrativas que lhes são apresentadas. Tratando-se dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, espera-se, conforme destaca Solé (1998, p. 34),

[...] que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Contudo, para que os objetivos assinalados por Solé sejam alcançados, faz-se necessário “encantar” o/a pequeno/a leitor/a. E esse “encantamento” não se faz com leituras exaustivas e questionários limitados, mas com experiências diversificadas e instigantes. Isso implica abordar diferentes perspectivas, espaços, contextos, personagens, diversidade. Consiste em oportunizar ao/a leitor/a em formação o prazer de ler, de pensar sobre o lido, comparar situações das personagens de um livro com as de outro. É pensar sobre a literatura e sobre si. Ler e incentivar a leitura é provocar sensações nem sempre percebidas no cotidiano, ou, ainda, se identificar de alguma forma com os fatos narrados, com as personagens, com a história (FAILLA, 2016). De acordo com Jouve (2002, p. 123), quando se compara diferentes narrativas, “[...] de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor”. Isso ocorre quando se consegue “[...] distinguir as leituras que exercem uma influência concreta (confirmando ou modificando as atitudes e práticas imediatas do leitor) e as que se contentam em recriar e divertir”. Salienta, ainda, que para que ocorra essa percepção entre leitor e leitura, “[...] não se deve negligenciar a dimensão estratégica de numerosos textos que, por trás dos desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair), escondem verdadeiros desafios performativos (informar e convencer)”. Contudo, embora se propale a importância da leitura, da exposição dos/as estudantes a uma diversidade de textos literários, por exemplo, ainda são constantes as observações de que as escolas não trabalham essa realidade do modo como se faz necessária para a formação de leitores críticos e reflexivos. São muitos os jovens que relatam não terem

tido, na escola, influências ou experiências positivas de leitura (FAILLA, 2016). Desse modo, ao observarmos as práticas tradicionais de leitura e escrita, e a baixa frequência da literatura nas atividades cotidianas, entendemos a relevância de desenvolver um projeto em parceria com professoras alfabetizadoras, incentivando a literatura no cotidiano escolar.

A instituição na qual realizamos o estágio possuía materiais de literatura adequados às turmas de alfabetização fornecidos pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), lembrando que, desde 2013, cursos de formação continuada eram ofertados pelo PNAIC tendo em vista a leitura em sala de aula. Frente a essa realidade, partimos para uma investigação sobre o conhecimento, por parte das professoras, quanto aos materiais disponíveis na escola e sua participação nos estudos oferecidos de forma gratuita. Desse modo, a proposta teve início com uma pesquisa qualitativa, cujas características básicas são: o ambiente natural como fonte direta de dados; os dados coletados descritivos; a preocupação com o processo maior que o produto e a análise dos dados num processo indutivo (ZANETTE, 2017). As questões formuladas referenciavam ao conhecimento do PNAIC, à participação dos cursos de formação continuada oferecidos pelo projeto, aos recursos utilizados nas atividades de leitura e escrita e ao uso do espaço da biblioteca e acervo disponível. Os dados foram coletados por meio de conversas com as professoras e análise das atividades registradas nos cadernos das crianças, principalmente nas produções e interpretações de textos. Os resultados deram origem ao projeto de intervenção: “A literatura no cotidiano escolar”.

O Ensino Fundamental de 9 anos

Para desenvolver um projeto de intervenção com a turma de 1º Ano da escola onde desenvolvemos o estágio curricular supervisionado foi necessário, primeiro, estudar a nova formulação do Ensino Fundamental, que passou de 8 para 9 anos de duração. Constatou-se, nas participações em algumas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, que as alfabetizadoras apresentavam constantes questionamentos quanto à ampliação desse segmento, e que suas práticas mantinham características próprias do “antigo” Ensino Fundamental.

Cabe lembrar que, desde os anos 1980, o ensino da leitura e da escrita vem sendo repensado e é tema central de cursos de formação inicial e continuada, seminários e assessorias pedagógicas. Os avanços alcançados valorizam as abordagens críticas e sociointeracionistas, porém, os relatos de experiências dos/as professores/as alfabetizadores/as

expressam suas dificuldades nesses anos de constantes inovações. De acordo com Rapport et al. (2009, p. 63), são vários os desafios diante das inovações pedagógicas. Isso porque:

As proposições de inovação pedagógica, intensificadas nos últimos 20 anos, assumiram proporções consideráveis na formação e na atuação prática dos professores alfabetizadores. Essa foi, sem dúvida, a etapa escolar na qual as reestruturações curriculares, metodológicas e avaliativas obtiveram ressonância concreta mais visível (RAPPORT et al., 2009, p. 63).

Embora cerca de 10 anos tenham passado das observações de Rapport e mais do que isso nos separa da lei que rege o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, editada em 2006, muitas escolas do país ainda não conseguiram efetivar a alfabetização da maioria dos/as estudantes nos três primeiros anos de escolarização, dados os números apresentados na Política Nacional de Alfabetização de 2016 (BRASIL, 2016). Isso pode ser resultado de políticas públicas que não alcançam a maioria das escolas, somado à desvalorização dos/as professores/as, precarização das escolas e mudanças nas diretrizes educacionais nos últimos anos, cujos resultados ainda não são visíveis.

No que tange à escola propriamente dita, especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as observações que fizemos para o estágio e discussões com colegas que ambientaram sua prática em outras instituições da região de Joinville nos levaram ao entendimento de que ainda falta, às crianças que ingressam no Ensino Fundamental, o estímulo e o contato com diferentes gêneros literários, numa perspectiva de letramento. Afinal, estamos, todos/as, teoricamente, inseridos/as numa sociedade letrada. Retomando a questão da escolarização ampliada para 9 anos, pode-se dizer que se trata de uma conquista à educação brasileira e diz respeito ao direito de acesso à educação. Contudo, os entraves não se dissipam assim facilmente. Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica deve ser uma constante, o que pode oportunizar ao/a professor/a alfabetizador/a atualização quanto a práticas que suplantem perspectivas e abordagens que não condizem com a sociedade atual e as necessidades dos/as estudantes que ingressam todos os anos nas escolas brasileiras.

Ao receber a criança de 6 anos, na escola, faz-se importante ter o cuidado de incluí-la, respeitando seus interesses e necessidades, considerando as características próprias dessa fase de desenvolvimento, a diversidade, a cultura e as singularidades desse sujeito. Na visão de Rapport et al. (2009, p. 9),

A mudança para o ensino fundamental de nove anos, no qual as crianças ingressam com seis anos no primeiro ano e não mais com sete anos na primeira série, faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características. Ou seja, a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referências as peculiaridades

infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos.

As afirmações de Rapport et al. (2009) são contundentes no que tange às mudanças no modo como se deve tratar a inserção de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Uma condição bastante diversa daquela adotada quando se aguardava os sete anos para iniciar a escolarização e consequente alfabetização nesse nível de ensino. Podemos entender que, para um/a profissional inexperiente, um ano de idade não representaria grande diferencial, porém, quando se fala em processos de aprendizagem, o respeito ao desenvolvimento cognitivo é primordial e, se não for considerado, pode implicar em dificuldades tanto para o/a professor/a quanto para o/a estudante.

Conforme explicam Rapport et al. (2009, p. 14):

Quando a criança ingressava no sistema aos sete anos, esperava-se que ela já tivesse um estágio mais elevado do desenvolvimento cognitivo. Suponha-se que todos os estudantes, ao entrarem na primeira série do ensino fundamental de oito anos, pudessem operar concretamente sobre os conteúdos. Iniciava-se imediatamente o ensino da escrita e da matemática, mesmo sem saber se as crianças estavam preparadas para isso ou se já haviam entrado em um estágio que permitisse compreender os conteúdos propostos.

Frente a essa nova realidade para as escolas, cumpre pensar no que algumas políticas em vigor desde 2010 repercutem na educação de estudantes no seu primeiro ano de escolarização. Sabe-se que a referida proposta de ensino objetiva não só a permanência da criança na escola, mas sua progressão nos estudos. Para isso, salienta-se a necessidade de promover aos/às estudantes que chegam à escola aos seis anos de idade diferentes experiências, apresentando e lendo diversos tipos textuais, bem como orientando a compreensão de textos orais como forma de oportunizar novas vivências para além das situações familiares. Junte-se a isso, a necessidade e relevância de se explorar as diferentes áreas de conhecimento. Conforme consta nos Acervos complementares de alfabetização e letramento (BRASIL, 2012, p. 15):

Tais processos podem ocorrer em situações em que sujeitos mais experientes atuam como leitores ou escribas, mediando as relações entre as crianças e a escrita, ou em situações em que elas autonomamente leem, escutam, escrevem, falam. Para que elas tenham condições de atuar, com autonomia, nas situações de leitura e escrita, é preciso propiciar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Observa-se, então, que as vivências com produções escritas são necessárias desde o início da alfabetização, portanto, as crianças devem se familiarizar com tais práticas. Ressalte-se que esse tipo de atividade favorece a apropriação da leitura e da escrita, desenvolve a criatividade e valoriza a autoria (BRASIL, 2012). Nesse sentido, um dos grandes desafios nos

anos iniciais do Ensino Fundamental consiste em desenvolver discussões nas diversas áreas de conhecimento a partir da literatura. Não se pode mais questionar a importância da leitura na escola nem a de um trabalho que desperte, nas crianças, o gosto pela leitura, desenvolvendo seu imaginário, abrindo caminho para as descobertas oportunizadas por diferentes tipos e gêneros textuais, e, no caso do projeto aqui descrito, da literatura como caminho para despertar a curiosidade dos/as estudantes que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental. A ludicidade surge, então, como um componente necessário que, aliado à literatura, contribui para a formação de leitores, isso porque, para que a experiência leitora se efetive, é preciso explorar o interior dos livros, em outras palavras, descobrir a essência que vai além de uma simples leitura.

A literatura nos anos iniciais

Atualmente, com a educação acessível a todos os cidadãos conforme previsto nos dispositivos legais, não caberia falar em analfabetismo no país, porém, dados de 2018 apontam que 7% dos brasileiros de 15 anos de idade ou mais são analfabetos funcionais (BRASIL, 2019). Esses dados são concernentes àqueles leitores capazes de decodificar os códigos da escrita, mas encontram bastante dificuldade para interpretação de texto. Entende-se que, mais do que reconhecer símbolos gráficos e associá-los aos sons representativos, há necessidade de atribuir-se da mensagem transmitida pelo autor.

Ressalte-se que essas habilidades de interpretação e reflexão devem ser desenvolvidas a partir do início da alfabetização. Para tanto, a escola deve valorizar os relatos de experiências como ponto de partida para ampliar o conhecimento da criança. Nesse sentido, a mediação do/a professor/a é imprescindível para estabelecer as relações entre o conhecimento prévio e as habilidades a serem desenvolvidas. Isso implica retomar as percepções de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal quando, de acordo com Oliveira (1977) e Gonzales Garcia (2015), o/a professor tende a provocar situações que desafiem o/a estudante, desde que sejam situações que estejam de acordo com as possibilidades de cada estudante.

Nesse contexto, o diálogo, o texto e a conversa sobre ele podem se tornar momentos enriquecedores no processo de alfabetização. Atividades podem ser realizadas a partir de uma história contada, refletindo em conjunto sobre a mensagem transmitida pelo autor, as ações das personagens e relacionando o imaginário com a vida em sociedade. Conforme entende Gonzales Garcia (2015, p. 419, tradução nossa), “Um dos princípios básicos na concepção da

educação como um *processo de comunicação* é o ajuste do material didático ao nível cognitivo do aluno em um dado momento e, portanto, a sua Zona de Desenvolvimento Próxima”. Nesse caminho, para o/a professor oferecer o “melhor nível de apoio” ao/à estudante, ele necessita empregar “[...] várias estratégias de comunicação que devem variar tanto qualitativa quanto quantitativamente em cada episódio interativo e durante toda a escolaridade (*grifos do autor*)”.

Ao considerarmos esse processo como válido, entendemos a literatura no espaço escolar como forte aliada para o desenvolvimento cognitivo e da interação entre professor/a e estudante, e entre este e seus/suas colegas. Isso porque, cada vez mais surgem livros direcionados a crianças, com objetivo pedagógico, que podem ser empregados como apoio ao ensino, especialmente à alfabetização (PEREIRA, 2007, p. 2), ou seja,

[...] aproximar a leitura das crianças em fase de alfabetização, não pressupõe, necessariamente, um problema de decodificação, mas sim, pressupõe, antes aproximá-las de algo que elas, na sua maioria, já conhecem, que lhes proporciona em geral experiências divertidas e gratificantes e que fazem parte de sua vida.

Por meio da literatura, a criança pode se envolver num mundo imaginário, do faz de conta e, ao mesmo tempo, desenvolver pensamento crítico e reflexivo, além de aprimorar a escrita. A escola, então, constitui-se como espaço privilegiado às práticas de leitura, de forma que a criança sinta prazer ao ler uma história e participe ativamente de discussões sobre a narrativa. Ressalte-se, portanto, que o gosto pela leitura, quando não iniciado em casa, tem na escola, no/a professor/a alfabetizador/a, a possibilidade de ser desenvolvido, especialmente quando o/a professor/a demonstra satisfação ao ler para a criança. O aspecto positivo também deve ser uma constante na sala de aula. Segundo Cramer e Castle (2001, p. 86):

Os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo. Os professores positivos são realísticos, mas sempre procuram o melhor em seus alunos.

Além do apontado por Cramer e Castle, o ambiente de leitura deve ser convidativo, complementando a atividade de ouvir e contar histórias. A literatura é, portanto, para a criança, um convite à fantasia, é sonhar e vivenciar o imaginário e, por alguns momentos, sentir-se no corpo da personagem.

Processo de investigação

Durante o período de investigação, conforme já anunciado, constatamos que a escola havia recebido materiais complementares do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa (PNAIC), basicamente, livros de literatura infantil indicados para crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Visto que as professoras apresentavam pouco conhecimento sobre os materiais, estes permaneciam arquivados. Ao analisar o acervo, observamos as diversas possibilidades de trabalho que poderiam ser desenvolvidas a partir de uma contação de história.

Assim, após um diálogo com a orientadora pedagógica, a estagiária obteve livre acesso aos materiais disponíveis e, a partir desse contato, nasceu um projeto com a pretensão de incluir no cotidiano escolar literaturas atuais, que contemplassem os conteúdos do currículo. Para consolidar o projeto, a primeira etapa de aplicação consistiu na pesquisa com a equipe de professores/as e na análise de registros das crianças. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas informais com as três professoras alfabetizadoras da escola. Os resultados apontaram que somente a professora do 2º ano participava do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC, através do Governo Federal.

Outras percepções foram possíveis por meio das conversas com as professoras, como o fato de a escola não possuir uma bibliotecária e o espaço da biblioteca ser utilizado para oficinas de projeto no contraturno. As professoras costumavam contar histórias, em média, uma vez por semana ou em datas comemorativas, e nem sempre as atividades que se seguiam eram relacionadas com a história contada.

As professoras tiveram acesso às informações sobre o PNAIC, porém seu conhecimento a respeito das possibilidades que o projeto apresentava era superficial. As que não participavam do curso de formação continuada alegaram indisponibilidade de horários, por estarem cursando o ensino superior, ou realizando outro curso na área. Dentre as professoras entrevistadas, apenas uma havia finalizado pós-graduação. As outras duas tinham formação em magistério, a nível médio, e cursavam pedagogia em Instituições de Ensino Superior da região de Joinville.

Com autorização da professora da turma, foram analisados os registros das crianças do 1º ano constantes nos cadernos e materiais expostos. Pôde-se perceber que a professora valorizava as produções escritas do grupo e os textos, conforme suas informações, eram elaborados coletivamente na lousa para depois serem registrados nos cadernos. Essas produções englobavam diversos gêneros e tipos textuais, como listas, receitas, rimas e contos, e as palavras escritas estavam sempre associadas a imagens. Práticas de leitura e de escrita eram desenvolvidas na abordagem de todas as áreas do conhecimento ministradas pela professora regente.

Tendo em vista o observado, durante a escolha dos livros de literatura a serem trabalhados nas aulas de estágio, houve a preocupação em levar para a sala de aula histórias que prendessem a atenção dos/as ouvintes, fosse pela fantasia envolvida, pelo humor presente no texto ou pela própria identificação com o cotidiano. Sabíamos que a contação de histórias deveria ser convidativa, com ênfase e até, em alguns momentos, interpretação de personagens. Havia a necessidade de incluir as crianças no contexto da história para que o momento lhes fosse significativo. Nesse preparo, seguimos as orientações de Oliveira (2009, p. 69), de que “O contador deve dar tempo às crianças para que elas próprias reflitam sobre as estórias, para que estejam mergulhadas na audição e assim absorvam muito mais o que elas têm a oferecer emocionalmente e intelectualmente”.

O projeto, então, fundamentou-se nos documentos publicados pelo PNAIC, que orientam os/as professores/as alfabetizadores/as para o uso da literatura no processo de alfabetização e abordam os desafios do Ensino Fundamental de nove anos. As aulas práticas foram desenvolvidas com a turma de 1º ano, adequando-se ao planejamento da professora, que estava trabalhando com as crianças a reorganização de textos, produções escritas, representação de quantidades, noções de adição, lugares, localizações, história da família, aves e mamíferos.

A partir de algumas consultas ao acervo disponível, foi localizado um livro para cada tema constante no planejamento da professora regente, dessa forma seria possível revisar e fixar os temas trabalhados durante o 4º bimestre. Por ser final do ano letivo, imaginava-se o esgotamento das crianças, portanto, seria necessário propor-lhes atividades que contemplassem a organização em grupos e trabalhos coletivos.

Vivências: contar e recontar histórias

Na intervenção, foram apresentadas diferentes literaturas. A cada encontro, as atividades iniciavam-se com uma contação de história e seguiam-se com rodas de conversa, dinâmicas e exploração do tema em evidência através das personagens do livro. Os momentos de interação favoreciam as práticas de leitura e escrita com as crianças em processo de alfabetização e também serviram para retomar temas e trabalhar com outros sugeridos no planejamento da professora. Enquanto a estagiária contava as histórias, enfatizando as falas das personagens e muitas vezes as interpretava, as crianças permaneciam atentas e interagiam com as personagens.

Como ressalta Oliveira (2009), o bom contador de histórias incorpora suas personagens e se torna criança junto aos seus ouvintes. Contar uma história é vivenciar um momento mágico e conquistar o público alvo: a criança. Quando a contação de história é vista dessa forma pelo adulto, as crianças demonstram muito mais interesse em ouvir e se sentem como num espetáculo, onde o/a professor/a é o/a protagonista.

Além da contação de histórias e das atividades interativas em sala de aula, também desenvolvemos atividades fora da escola. Uma das histórias usadas para esse procedimento foi “Ruas, quantas ruas!”, de Cosell Lenzi (2011). Conforme consta nos acervos complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento (2012, p. 59),

[...] Na obra *Ruas, quantas ruas* o leitor é convidado a observar a rua e a compará-la com outras da cidade, para verificar se ela apresenta mais residências, comércio e serviços, se é bem cuidada ou precisa de conservação, se tem mais gente e automóveis circulando etc. Assim, várias características do traçado urbano são reveladas, propiciando as noções de sinalização, funções e adequação das ruas ao relevo. No final, o leitor pode desenvolver as noções de lugar, paisagem e cidadania, sendo estimulado a cuidar das ruas da cidade e preservá-las.

A atividade de campo foi realizada nas proximidades da escola para fotografar os espaços e posteriormente montar o mapa da localidade, com seus respectivos pontos de referência.

Figura 1 – a) Leituras, b) Organização das ruas após a saída a campo



Fonte: Acervo da Estagiária (2015).

A história “Minha família é colorida”, de Georgina Martins (2011), despertou a curiosidade das crianças por relatar os questionamentos de um menino que percebe as diferenças físicas dos familiares e passa a interrogá-los quanto as suas origens, conhecendo,

então, a história de seus ascendentes. De acordo com o exposto no Acervos Complementares referentes à alfabetização e letramento do MEC (2012, p. 56):

[...] Na obra *Minha família é colorida*, a narrativa é desencadeada pela curiosidade de Ângelo, que questiona sua mãe sobre as diferenças de cor da pele e de cabelo entre ele e seus irmãos, um deles de cabelo liso e pele branca. A mãe também é branca, e a avó negra. A mãe do personagem conta a história de sua família, passando pela sua própria história com o marido, revelando ao filho e ao leitor que as raízes da família brasileira se compõem de pessoas com fenótipos bem diferentes um do outro.

A partir dessa leitura, foi organizada uma roda de conversa. Na interação com a estagiária, as crianças reconheceram suas diferenças físicas e relataram experiências familiares. Em seguida, foi proposto que fizessem a árvore genealógica das personagens, um gráfico comparativo de idades e produções textuais.

Figura 2 – a) Construindo a árvore genealógica de Ângelo, b) Construção de gráfico



Fonte: Acervo da Estagiária (2015).

Após contar a história “Nunca conte com ratinhos”, de Silvana D’Angelo (2011), a estagiária organizou as crianças em grupos para realizarem contagens com objetos concretos, utilizando ratinhos coloridos, tendo como norte as observações sobre esse livro constantes nos Acervos complementares (2013, p. 54):

Na obra *Nunca conta com ratinhos*, dez ratinhos estão sendo esperados para compor uma história. Mas, a cada cena, um ratinho é subtraído: um perde o trem, outro fica dormindo de pernas pro ar, outro se ofende porque não recebeu cartão de natal, e assim por diante. Nesse contexto, apresentam-se, em ordem decrescente, os números de 1 a 10. Simultânea e articuladamente, os números ordinais vão sendo introduzidos, por meio da ordem em que os ratinhos vão saindo. As ilustrações apresentam a representação numérica das quantidades citadas nas cenas. Ao final, todos os números são apresentados.

Seguindo com as atividades, a estagiária dividiu a turma em duas equipes para fazer um jogo da memória ampliado, organizado no chão da sala de aula. Os pares de cartas

formavam-se com a representação de cada número e sua forma escrita (Exemplo: 8 = oito). Para incentivo à leitura e exploração dos gêneros textuais, foi apresentada uma parlenda com a personagem (rato), fragmentada em diversas fichas de palavras, para que as crianças, novamente divididas em equipes, organizassem a sequência do texto.

Figura 3 – a) Quantidades com ratinhos, b) Jogo da memória



Fonte: Acervo da Estagiária (2015).

Para trabalhar os conteúdos referentes aos animais, a história escolhida foi “O mais bonito!”, de Mary França (2011), cuja narrativa apresenta como personagens o bode, o coelho, o galo, o gato, o pato e o rato. As crianças reconheceram todos os animais citados, suas características físicas e os sons emitidos por eles, o que nos permitiu observar, na prática, o significado de trabalhar a zona de desenvolvimento proximal conforme proposto por Vygostky (GONZÁLES GARCIA, 2015).

Na continuidade da ação a respeito dos animais, a partir das principais características das aves e mamíferos, foi realizada uma produção de texto coletiva, registrada na lousa pela estagiária, conforme as sugestões das crianças. Em seguida, foi utilizado como recurso de mediação da aprendizagem uma tabela de organização para classificar os animais em aves ou mamíferos, observando o número de patas, a presença de pelos ou penas, entre outros.

Os animais também foram tema da apresentação musical organizada com as crianças para a mostra de trabalhos que finalizou a etapa de docência do estágio curricular supervisionado. Para a caracterização, as crianças produziram máscaras de aves e mamíferos, utilizando técnicas de pintura, colagem e recorte.

A mostra de trabalhos foi aberta a todas/os as/os estudantes do Ensino Fundamental, com uma pequena cerimônia, na qual a turma do Primeiro Ano fez a apresentação musical, em seguida foi apresentado um vídeo com fotografias que apoiaram o relato do processo de aprendizagem das crianças materializado na exposição dos trabalhos realizados por elas.

Figura 5 – a) Mostra de trabalhos, b) Recepção à turma do Terceiro Ano

Fonte: Acervo da Estagiária (2015).

Ao analisarmos os resultados do projeto, percebemos a extrema importância da motivação. Para desenvolver a paixão pela leitura, o/a professor/a precisa mostrar-se um/a leitor/a apaixonado/a e investir nas habilidades das crianças, para que estas se sintam seguras ao vivenciar as práticas de leitura. Cramer e Castle (2001, p. 221) afirmam que “[...] o papel dos professores de desenvolver e manter atitudes positivas, bem como mudar as atitudes negativas de seus alunos com relação à alfabetização, é crucial nas escolas de hoje”.

Considerações finais

A partir das vivências proporcionadas no estágio, não poderíamos deixar de relatar as angústias dos/as professores/as relacionadas às mudanças na proposta do ensino, de oito anos para nove anos de escolarização, conforme identificadas em seus relatos e nas conversas informais mantidas ao longo do período de observação e de prática de estágio.

Embora o tempo de vigência da lei de ingresso obrigatório de crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, as professoras não se sentiam preparadas, nem adaptadas a nova realidade. Entendemos que isso passa por um processo de revisão da própria prática e reformulação de conceitos e métodos, perpassa também pelos problemas corriqueiros e recorrentes da educação brasileira, conforme discorrido neste artigo.

Cabe lembrar que a profissão docente sofreu um processo de intensas modificações ao longo dos anos. Se antes a prática pedagógica baseava-se em métodos tradicionalistas, hoje esse modelo de educação já não é mais aceitável. Mudaram os tempos e ao/a professor/a atribuíram-se novas funções. As crianças, por sua vez, inseridas numa sociedade de ritmo acelerado e de tecnologias acessíveis, quando ingressam no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, têm energia potencializada, além do contato direto com o “mundo digital”, que sem dúvidas as encanta, diferentemente da lousa e do giz oferecidos na escola. Diante dessas circunstâncias, o/a professor/a é desafiado/a a encantar essas crianças, a partir dos recursos que lhe são disponibilizados.

Nesse contexto, entra a literatura e também em relação a ela há diferentes posicionamentos. Alguns/mas professores/as mostram-se angustiados/as ao realizar reflexões a partir de histórias literárias voltadas ao público infantil; outros/as, usam da criatividade para tornar o livro uma brincadeira. E então nos questionamos: é possível fazer de uma história uma brincadeira tão divertida quanto um jogo *online*? Acreditamos que a resposta pode ser afirmativa, desde que no primeiro momento as crianças sejam conquistadas afetivamente e o/a professor/a demonstre, em sua expressão, a própria paixão pela leitura.

O projeto desenvolvido no espaço escolar teve como objetivo proporcionar a vivência com diferentes obras literárias, incluindo-as no estudo de temas indispensáveis ao currículo para a aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Neste artigo foram relatadas apenas algumas das vivências da etapa de prática de estágio curricular supervisionado, tendo em vista o espaço limitado para um relato completo. Assim para finalizar, podemos dizer que a intervenção em uma turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental mediada pela leitura oportunizou, entre outras situações, perceber a grande responsabilidade atribuída ao/à professor/a alfabetizador/a ao formar a base curricular de uma criança. A partir do trabalho desse profissional, a criança pode tanto apaixonar-se pelos estudos quanto frustrar-se, e isso depende de uma série de fatores, dentre eles, a metodologia adotada. A partir das vivências relatadas com ênfase para a literatura, defendemos a necessidade de se valorizar a infância, a fantasia e a imaginação. As crianças precisam, desde o início da alfabetização, desenvolver o gosto pela leitura e ler por divertimento. A leitura pode se transformar numa brincadeira que ensina, conforme sua abordagem. Por meio dela, é possível explorar lugares, culturas, discutir atualidades e compreender o próprio cotidiano. Assim, ao contar histórias para uma criança nos seus primeiros contatos com a alfabetização, importante se faz demonstrar segurança e até mesmo ousadia para dar vida às personagens, porque esta é uma das formas bem-sucedidas de encantar os/as ouvintes, o que também abre o caminho para a formação de leitores/as.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Quiron, 1987.

CRAMER, E. H. CASTLE, M. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'ANGELO, S. **Nunca conte com ratinhos**. Erechim: Edelbra, 2011.

FAILLA, Z. Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 19-42

FRANÇA, M. **O mais bonito!** Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

GONZALEZ GARCIA, J. Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 416-438, ago. 2015.

JOUE, V. A leitura. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002

KHÉDE, S. S. **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

LENZI, C.; SANTO, F. E. **Ruas, quantas ruas!** Curitiba: Positivo, 2011.

MARTINS, G. **Minha família é colorida**. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

OLIVEIRA, A. **Por que é importante contar histórias na escola**. Joinville: Edições Toda Letra, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, M. S. **A importância da literatura infantil nas séries iniciais**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RAPPORT, A. et al. **A criança de 6 anos**: no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, set. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47454>

LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL

*Bruna Lopes Balbinotti
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Marcia Vidal Candido Frozza*

Introdução

A importância do estágio curricular supervisionado como preparativo para a atuação em sala de aula é indiscutível. Durante a maior parte das aulas em cursos de graduação voltados à formação de professores/as, atenta-se para o contato dos/as estudantes com teorias e documentos relativos à escola, à educação. Chega o momento, porém, que a teoria precisa ser aliada ou confrontada com a prática e isso ocorre durante o estágio, momento em que os/as estudantes desenvolvem, primeiro, o olhar observador do espaço, do contexto, dos sujeitos com quem vão atuar, das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as regentes, da cultura escolar individual dos/as estudantes, que levam para a escola quem são, ou seja, elementos de sua origem, do contexto onde vivem, condição que torna a escola um espaço multicultural (JUNKES, 2010).

A respeito da diversidade cultural que permeia o espaço escolar, Pimenta e Lima (2004) alertam que nesse ambiente há, de modo constante, um embate entre a cultura de sala de aula e as culturas e vivências dos/as estudantes fora dos muros escolares. Por isso, o contato primeiro com essa realidade constitui o passo inicial para a formação, na prática, de um/a professor/a. Ainda, as autoras salientam a importância, tanto do reconhecimento da diversidade cultural, quanto da valorização, por parte da escola, daquilo que forma os sujeitos que ela atende. Nesse contexto diverso, portanto, o/a estagiário/a terá o desafio de analisar as práticas pedagógicas da instituição escolar e verificar de que forma os/as estudantes são afetados, tanto positiva, quanto negativamente, em relação ao que os constitui como sujeitos antes de adentrarem o portão da escola. Para que essa análise seja desenvolvida, o/a professor/a em formação precisa estar atento aos/as estudantes e propor atividades que lhes permitam reconhecer e compreender as diferentes culturas existentes numa sala de aula.

Os aspectos assinalados marcaram as práticas pedagógicas desenvolvidas como quesito para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, em 2016. O interesse pela temática do projeto de intervenção, a cultura indígena, surgiu sob a perspectiva relatada, pois, no período de observação, quando foram abordados aspectos culturais de diferentes etnias, conteúdo explorado pela professora regente do Quinto

Ano, identificou-se entre os/as estudantes poucas informações que lhes permitissem suplantiar uma visão estereotipada sobre a cultura indígena.

Cabe destacar que o estágio foi desenvolvido em diferentes turmas, do Primeiro ao Quinto Ano, incluindo uma imersão no Atendimento Educacional Especializado da escola para acompanhar e contribuir com ideias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes com dificuldades de aprendizagem, com deficiência ou altas habilidades. Todas as atividades foram significativas, porém, neste relato, optamos por apresentar o trabalho pedagógico realizado com uma turma de Quinto Ano.

Estágio, etapas e vivências

A Escola Municipal Professora Ada Sant'Anna da Silveira, localizada na cidade de Joinville-SC, foi o *locus* de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado. Essa instituição caracteriza-se como uma das maiores da zona sul do município e atende cerca de 1,2 mil estudantes. Segundo a Proposta Pedagógica da Instituição (2015, p. 02), sua missão é “[...] oferecer uma educação pública de qualidade, que inclua o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, continuidade em estudos posteriores e entendimento do mundo do trabalho”. A visão da Escola, conforme o PPP, (2015, p. 02), “[...] é ser reconhecida como uma instituição de qualidade, formadora de cidadãos críticos, capazes de alcançar o sucesso pessoal e profissional”. Com uma temática voltada à preservação do meio ambiente, professores e educadores dão continuidade ao trabalho iniciado há mais de 9 décadas (A NOTÍCIA, 2014).

As etapas desenvolvidas no estágio foram: observação do campo - infraestrutura (recursos físicos, materiais e financeiros), contexto cultural das crianças e adolescentes da Instituição, que pode ser considerado variado, pois estes vêm de realidades completamente diferentes, o que implica na diversidade cultural.

O período de observação teve como foco o ambiente, os sujeitos e as atividades desenvolvidas por professores/as, assim como os teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas em turmas de Primeiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental.

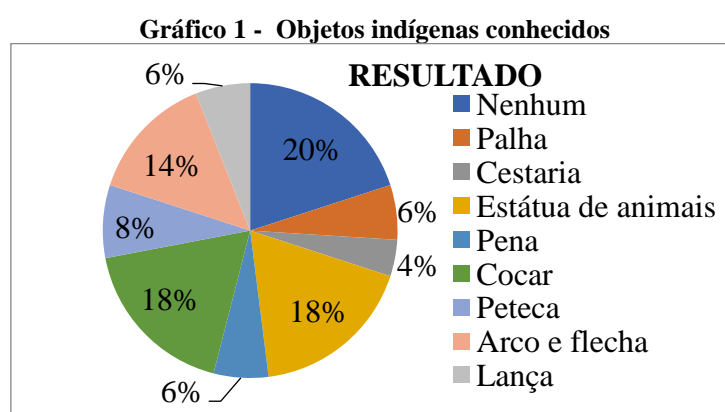
A intervenção foi realizada na última etapa do estágio, com uma turma de Quinto Ano, cujo projeto surgiu da necessidade de se abordar conceitos relacionados à Literatura e a Formação do Leitor Multicultural, tendo como foco a Literatura Indígena.

Início da prática pedagógica: percepções sobre a cultura indígena brasileira

As atividades do projeto com o Quinto Ano foram iniciadas com a apresentação da estagiária e da orientação de estágio, seguida da explanação sobre o projeto que seria desenvolvido com a turma, bem como a indicação de livros literários que fundamentariam as atividades pedagógicas relativas ao estágio, o que deu início à interação dos/as estudantes com o material sugerido. Na sequência, foi solicitado que as crianças conversassem entre si (dupla), anotassem em um papel o nome do/a colega e as informações sobre ele, para, posteriormente apresentar esse/a colega à estagiária. O objetivo dessa ação, além de valorizar a individualidade de cada um/a e estabelecer um contato mais próximo com os/as estudantes, também atendeu à ideia da narrativa, de saber falar sobre aquele/a com quem conversamos.

Quando encerradas as apresentações, a estagiária anunciou uma pesquisa, explicando como deveria ser realizada e entregou os questionários para que os/as estudantes respondessem individualmente e o devolvessem. Todas as questões estavam relacionadas à cultura dos povos indígenas (FUNAI, 2016; GRAÚNA, 2012). Participaram da pesquisa trinta e um/a estudantes do Quinto Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Ada Sant'Anna da Silveira. Os resultados, descritos na sequência deste texto, indicam uma visão proveniente do senso comum, marcada pelo desconhecimento quanto à vida e identidade étnica dos povos indígenas, bem como por informações estereotipados sobre sua cultura, costumes, objetos e artefatos culturais, por exemplo.

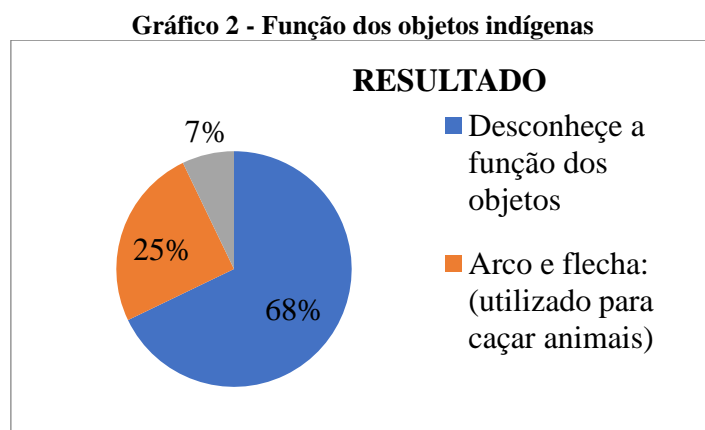
A primeira questão versava sobre os objetos relacionados à cultura indígena que os/as estudantes conheciam. As respostas estão sintetizadas no Gráfico 1.



Fonte: Arquivos de Estágio (2016).

Na primeira questão, 20% das crianças disseram não conhecer nenhum objeto relacionado à cultura indígena, caracterizando a desinformação e a invisibilidade cultural relativas aos povos nativos brasileiros. Os outros números indicam reconhecimento de 18%

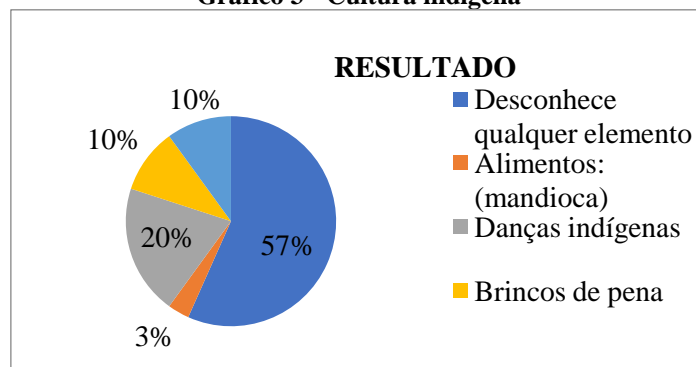
referente a estátuas de animais, 14 % para arco e flecha e 18 % para cocar. A leitura desses dados indica que o pouco conhecimento dos/as estudantes sobre os objetos indígenas ainda está relacionado ao “senso comum”, ou seja, condiz ao que as pessoas geralmente associam quando se fala desses povos, sem distinguirem o significado básico de objetos dessa cultura, situação que pode ser analisada nos dados obtidos com a segunda pergunta. Quando solicitados/as a descreverem a função ou o significado dos objetos citados na primeira questão, os/as estudantes responderam o exposto no Gráfico 2.



Fonte: Arquivos de Estágio (2016).

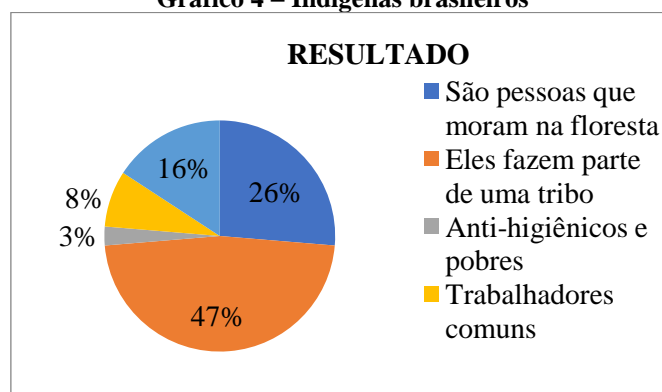
Conforme observado, 68% dos/as estudantes desconheciam a função dos objetos citados por eles/as na questão anterior, o que reafirma uma imagem muito superficial em relação às culturas indígenas. O índice de 25% dos/as que associaram o arco e a flecha com a caça de animais mostra o conceito primitivo de que esses povos residem apenas em florestas, onde há possibilidades de caça, o que também poderá ser observado na sequência deste relato.

Em relação à literatura, solicitamos que escrevessem o nome de livros ou autores indígenas que conheciam, citando como exemplo contos, lendas e mitos indígenas, porém, não obtivemos nenhum exemplo nessa questão. Partimos, então, para a questão seguinte, pedindo descrição de algum elemento que pudesse ser relacionado com a cultura indígena. Os resultados estão representados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Cultura indígena

Fonte: Arquivos de Estágio (2016).

No gráfico em questão, 57% dos/as estudantes responderam que desconheciam qualquer elemento remissivo aos povos indígenas, ou seja, mais da metade dos/as entrevistados/as, o que sinalizou a urgência da reflexão sobre o modo como a cultura de um povo “diferente” está sendo apresentada às crianças, seja na escola, seja na comunidade ou sociedade onde vivem. A mesma reflexão pode ser estendida aos próximos resultados. As respostas à pergunta - Quem são os indígenas que vivem no Brasil? - estão sintetizadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Indígenas brasileiros

Fonte: Arquivos de Estágio (2016).

Os dados do Gráfico 4 confirmam os demais, ou seja, a imagem estereotipada dos/as estudantes em relação aos povos indígenas. 47% deles/as responderam que os “índios” fazem parte de uma tribo, 26% disseram que estes moram na floresta, 16% responderam que são moradores de rua e, ainda que com o percentual baixo, a resposta que pode ser considerada preocupante, 3% dos/as estudantes consideraram os indígenas como povos anti-higiênicos e pobres. Esses números afirmam a necessidade de um trabalho continuado para que se possa ampliar conhecimentos e mitigar as visões deturpadas que se têm dos povos nativos brasileiros. Talvez esta seja uma das mais importantes funções da escola atual, a de desconstruir estereótipos culturais que podem acabar gerando exclusão e discriminação de sujeitos e culturas.

Interação com a literatura indígena

Após a devolução dos questionários, cujas respostas foram analisadas posteriormente (os resultados foram apresentados no item anterior), a estagiária distribuiu objetos indígenas (arco e flecha, zarabatana, cocar, cestaria, animais esculpidos em madeira, colar e chocalho) que estavam sobre a mesa da professora para que os/as estudantes pudessem manuseá-los. Com a turma organizada em círculo, foi explicado a função/característica de cada objeto segundo a perspectiva dos povos indígenas da etnia Guarani. Em seguida, os/as estudantes receberam uma folha para registrarem as informações, que seriam usadas na elaboração de um livro coletivo sobre os aprendizados adquiridos durante o período de estágio. A folha serviu como uma espécie de “diário de bordo”, devolvido à estagiária ao final de cada atividade realizada.

Na sequência, foram questionados conceitos estereotipados que as pessoas têm sobre os povos indígenas e as informações também foram registradas. Após o diálogo, foi entregue aos/às estudantes um texto do autor Daniel Munduruku, “É índio ou não é índio?” (2001). Antes de iniciar a leitura do texto, foi questionado se os/as estudantes sabiam o nome da cidade onde o autor reside, depois, em conjunto, o local foi identificado no Mapa do Brasil, assim como foi informada a tribo de origem do autor.

Assim que terminaram a leitura do texto do Daniel Munduruku, as crianças acompanharam a leitura das imagens do livro *Abaré*, de Graça Lima (2009), obra essencialmente visual, que apresenta ilustrações do cotidiano de uma criança indígena em uma aldeia. Primeiro, as imagens foram apresentadas pausadamente, com a estagiária questionando o que as crianças conseguiam observar/identificar naquela ilustração. Depois, novamente as imagens foram apresentadas para que tentassem observá-las na perspectiva do autor, ou seja, com o olhar de um indígena. Nesta parte foi ressaltado que a história começa com o menino saindo da floresta; depois aparece o pequeno índio contemplando o mar; aparecem os animais: peixes (que fazem parte da alimentação de muitos povos indígenas), macaco, onça, cobra, javali e várias espécies de aves, dentre elas a águia, símbolo de proteção para alguns povos nativos; a “estrutura da aldeia” vista de cima, o fogo, a contação de história ao redor do mesmo e termina com o indígena também contemplando a natureza, desta vez a lua. As crianças escreveram no diário de bordo a palavra *Abaré*, que significa amigo, na língua Tupi-Guarani.

A atividade seguinte foi relacionada ao conceito identificado pelos/as estudantes no livro *Abaré*: ser amigo da natureza, porém, na perspectiva indígena. Todos/as foram

orientados/as a escrever uma pequena frase em uma folha já recortada para a atividade sobre o que é ser amigo da natureza, mantendo uma estrutura inicial: “Ser amigo da natureza é...”. A estagiária reforçou que a produção deveria estar de acordo com o observado nas imagens do livro, ou seja, de que forma o pequeno indígena se relacionava com a natureza e como isso representava a amizade entre ele e o ambiente onde vivia. Exemplos das frases elaboradas pelos/as estudantes: “Ser amigo da natureza é... brincar com os animais da floresta”; ... “contemplar o sol, a lua”; ... “amá-la, preservando-a”, “não jogando lixo nos rios, mares, lagos, entre outros”; ... “respeitar os animais”; ... “cuidar dos animais”; ... “simplesmente estar nela ou fazer parte dela”.

Após a escrita das frases, foi realizada a técnica de desenho denominada mosaico. Em *papel canson*, os/as estudantes fizeram um desenho livre para ilustrar a frase que escreveram sobre o que significa ser amigo da natureza. Na Figura 1, mostramos alguns dos mosaicos produzidos pelos/as estudantes.

Figura 1 - Mosaicos – Ser amigo da natureza é...



Fonte: Arquivos de estágio (2016).

Outra experiência significativa relacionada aos aspectos culturais indígenas foi a aula de vídeo. No dia dessa aula, primeiramente informamos que assistiríamos a um vídeo organizado para a Segunda Conferência Estadual de Organização Escolar Indígena do Estado de São Paulo realizada em 2013 e publicada no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=pSkICofAuu4>), (SÃO PAULO, 2013). Após a visualização desse vídeo, foi solicitado que os/as estudantes registrassem em seu caderno as seguintes questões: Que tipo de habitação aparece no vídeo? Observe o nome delas; Quais são os desenhos que aparecem nas paredes? Qual é o nome da tribo que o vídeo apresenta? A

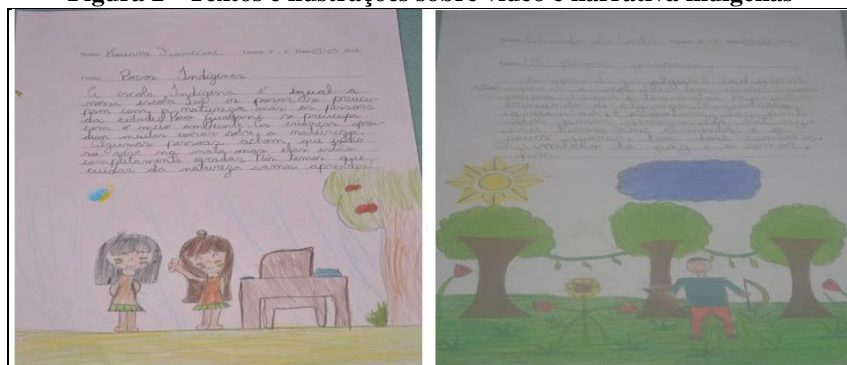
escola apresentada no vídeo é diferente da nossa? Que tipo de roupas as crianças e adultos indígenas estão usando? As crianças indígenas brincam, na escola? Que brincadeiras são essas? Como elas brincam?

Durante as atividades resultantes do vídeo citado, os diálogos foram constantes, sempre tentando estabelecer comparações com o modo como os/as estudantes imaginavam uma Escola Indígena e o que lhes foi apresentado no vídeo, desconstruindo, dessa forma, alguns estereótipos identificados no decorrer das conversas.

Na sequência, relacionamos algumas falas do vídeo sobre artesanato, comparando com o visto em atividades anteriores, enfatizando que a reflexão sobre o que já se sabe e um novo conhecimento faz parte do processo de aprendizagem das crianças Guarani. Não somente o artesanato, como também a própria natureza, mostrando para nossos/as estudantes que os povos indígenas têm um olhar diferente sobre a Educação: para eles, a criança está o tempo todo interagindo e aprendendo com o meio no qual está inserida.

A atividade seguinte estava relacionada ao conceito abordado no vídeo sobre o olhar dos povos indígenas Guarani sobre o mundo. Realizamos a leitura de um texto constante no Caderno Bilíngue, “Mbya Reko (vida Guarani): o mundo no olhar Guarani” (WHERÁ et al., 2008). O referido texto aborda a mesma questão citada no vídeo, ou seja, a forma como estes povos se relacionam com o meio e o mundo em que vivem. Após a leitura foi questionado como poderíamos comparar/relacionar o texto escrito com o texto audiovisual (o vídeo). Quais semelhanças e diferenças poderiam ser observadas em relação à fala dos indígenas no vídeo e no texto. A partir da reflexão sobre a temática proposta, foi solicitado que os/as estudantes elaborassem um pequeno texto contendo as seguintes palavras: crianças, indígenas, povos guaranis, natureza, escola, aprender ou aprendizagem. Ainda na mesma atividade, assim que terminassem de redigir o texto, deveriam ilustrá-lo. Os resultados podem ser observados na Figuras 2.

Figura 2 - Textos e ilustrações sobre vídeo e narrativa indígenas

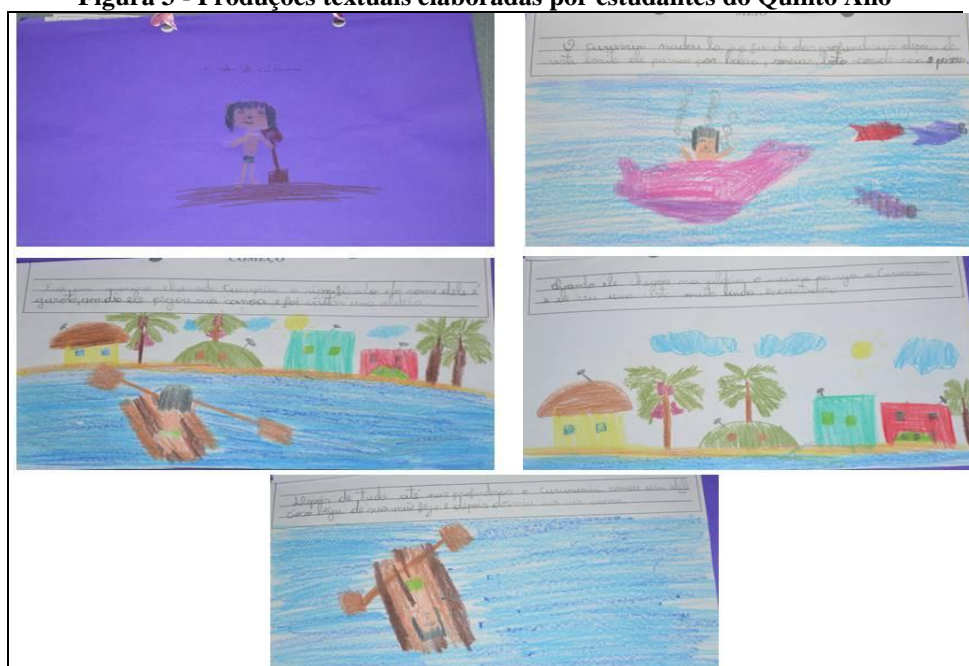


Fonte: Arquivos de estágio (2016).

Após a finalização desta e de outras atividades relativas ao livro e ao vídeo, os/as estudantes passaram para a leitura de “Um curumim, uma canoa”, de Yamã Yaguarê (2012). Após uma leitura sem pausas, passamos aos questionamentos sobre a relação que poderia ser feita com a história Abaré. A história do Curumim começa com ele dentro da aldeia, na sua habitação. Conforme a história vai se desenvolvendo, ele passa pela floresta, pelas águas, brinca com as cobras, os peixes e o boto-cor-de-rosa, por exemplo. A relação entre as obras foi importante para que as crianças observassem que a literatura indígena está relacionada à sua cultura, aos costumes e ao modo como os nativos veem o mundo. Uma das imagens retrata exatamente isso, pois mostra o Curumim em sua canoa, observando a cidade, e o livro é finalizado com o menino dormindo em sua canoa, sob o luar.

Novamente foi solicitado que as crianças elaborassem uma história baseada no livro, com início, meio e fim, tendo como tema: As aventuras do curumim em sua canoa. Para criarem suas histórias, os/as estudantes deveriam considerar o texto lido, as ilustrações (canoa, aldeia, entre outros), os personagens (Curumim, Mãe do mesmo) e os elementos principais da história - água, terra e cores predominantes (verde na floresta; marrom na aldeia, folhas, canoa, balaio; azul nos rios e peixes, e a cor rosa no boto e nas flores). A história deveria ser elaborada com frases curtas, tanto no início quanto no meio e no final, para formarmos um pequeno livreto, uma coletânea das histórias criadas pelos/as estudantes (Figura 3).

Figura 3 - Produções textuais elaboradas por estudantes do Quinto Ano



Fonte: Arquivos de estágio (2016).

Ainda sobre a mesma temática, foram feitas perguntas para as crianças como: Todos os povos indígenas falam a mesma língua, no Brasil? Em relação a sua etnia, todos pertencem à mesma, como por exemplo, a Guarani? Para auxiliá-los, a estagiária apresentou dados do Censo realizado em 2010, que indicam a existência de 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias que vivem no Brasil (FRANCA; SILVEIRA, 2014). Também lhes foi apresentado um gráfico, resultante do mesmo Censo de 2010, seguido do questionamento: As crianças que vivem nas terras indígenas fariam a língua materna mais do que aquelas que saíram das aldeias onde nasceram? Para complementar, foram exploradas as diferenças entre as crianças que falam o português fora das tribos indígenas e as que vivem nas tribos.

No momento seguinte, foi questionada a ideia de que os povos indígenas possuem culturas idênticas, ou seja, mesmos costumes, mitos, tradições e rituais, por exemplo. Nessa etapa, foi explicado sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, seja por meio das pinturas, dos costumes, das vestimentas, dos ritos, entre outras coisas. Como elemento comparativo para refletir a realidade dos/as estudantes, usamos o próprio cotidiano deles/as para pensar se todos/as possuem ou fazem parte de uma mesma cultura. Para pensar o conceito de diversidade cultural entre os povos indígenas, imagens de etnias indígenas que habitam diversas regiões brasileiras foram apresentadas para observarmos vestimentas, pinturas, objetos, rituais e outras situações reveladoras das diferenças culturais entre etnias (FRANCA; SILVEIRA, 2014; GRAÚNA, 2012; THIÉL, 2013; WHERÁ, 2008).

Em complementação, foi contextualizado que tanto as diferenças quanto algumas semelhanças ocorrem entre culturas indígenas. Para confirmar a explanação, os/as estudantes formaram duplas e receberam um mapa de Santa Catarina, no qual foram orientadas a localizar quantas tribos indígenas diferentes existem no nosso Estado, bem como o nome dessas tribos. Depois, foi exposto um cartaz e outro mapa com as regiões e as tribos indígenas de Santa Catarina: Tupi-Guarani, Kaingang e Xokleng (BRIGHENTI, 2012; NDILI, 2015). A Figura 4 apresenta o gráfico e os mapas de Santa Catarina.

Figura 4 – Gráfico e Mapa de Santa Catarina sobre povos indígenas

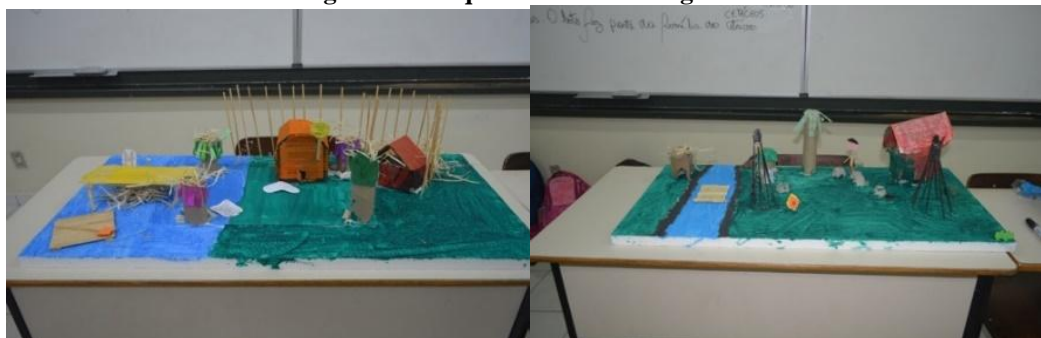
Fonte: Arquivos de estágio (2016).

A finalização da prática de estágio se deu, também, com diferentes atividades relacionadas à cultura indígena. Foi proposto à turma a leitura do livro *Guaynê derrota a Cobra Grande*, de Tiago Hakiy (2012), para mediar a questão da intertextualidade com as crianças. Após fazermos a leitura, abrimos aos questionamentos e comentários com objetivo de saber se as crianças conseguiam estabelecer relações entre essa história com as de outros livros e pensarmos semelhanças e diferenças. Os aspectos que sobressaíram foram: uma menina em perigo, um monstro ou bicho feio que assustava as pessoas, um herói que salva a menina. Aos poucos, com a mediação da estagiária, semelhanças com os contos de fadas e com a história da *Chapeuzinho Vermelho* foram surgindo, o que era nosso objetivo, por entendermos a possibilidade de pensar a obra de Hakiy como uma versão indígena da história da menina que foi levar doces para a avó, foi engolida junto com ela por um lobo e as duas foram salvas por um caçador. Após a mediação de certo modo indutiva a essa percepção, as crianças começaram a pensar as semelhanças e as diferenças entre uma história e outra.

Na continuidade das reflexões intertextuais, os/as estudantes foram organizados/as em duplas e cada uma delas recebe uma folha com a história da *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, digitada e impressa. Conforme solicitado, uma dupla fez a leitura do texto em voz alta e em seguida todos/as receberam uma folha contendo informações necessárias para a elaboração de um quadro comparativo das semelhanças e diferenças entre o livro de Hakiy e a história de Perrault. Podemos dizer que essa atividade foi bastante produtiva, tendo em vista que, após a mediação, todos conseguiram relacionar as histórias e identificar o que convergia entre elas, bem como as diferenças, como a ambientação, os motivos para uma menina e outra se aproximarem de locais perigosos, os riscos, os espaços das narrativas e o desfecho da história, por exemplo.

A atividade seguinte foi a construção de uma maquete (Figura 5). A turma foi organizada em cinco grupos com mesmo número de integrantes cada um. Foram expostas algumas imagens dos quatro livros trabalhados durante o estágio e de habitações e aldeias indígenas. Foram anotados, na lousa, os elementos que necessariamente as equipes precisariam colocar nas maquetes: pelo menos três figuras diferentes de sólidos geométricos, confeccionados anteriormente (esses sólidos poderiam aparecer nas casas ou em qualquer lugar que elas quisessem colocar) e apresentados como exemplos para que não houvesse dúvidas. Exemplos das maquetes são apresentados na Figura 5.

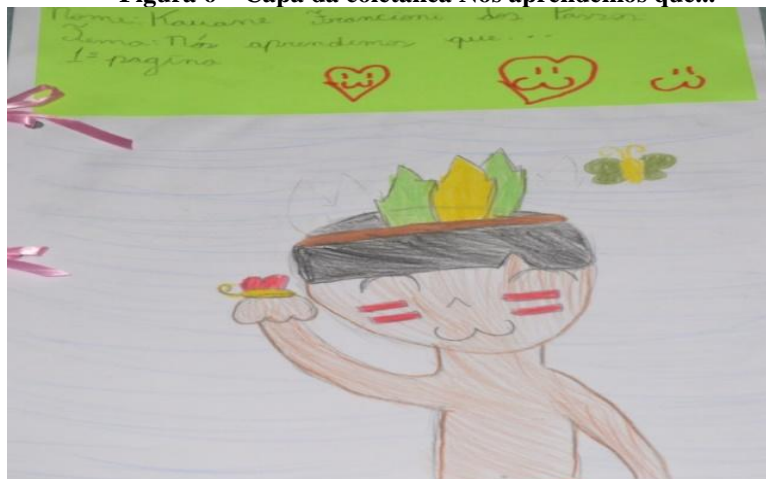
Figura 5 - Maquete da aldeia indígena



Fonte: Arquivos de estágio (2016).

A proposta das maquetes teve por finalidade pensarmos e recriarmos, com materiais reciclados, tintas e outros materiais, espaços que remetessem ao modo de vida de povos nativos brasileiros. As maquetes foram como que releituras dos espaços observados nas narrativas e produções audiovisuais com as quais os/as estudantes tiveram contato durante o nosso estágio.

Para finalizarmos nossa prática pedagógica, a proposta foi a confecção do livro coletivo com o tema “Nós aprendemos que...”. Para isso, os “diários de bordo” foram devolvidos aos/as estudantes, juntamente com folhas sulfite, para que pudessem transcrever os registros efetuados desde o início da nossa prática de estágio. Após a conclusão dos registros, as folhas foram agrupadas, formando a nossa coletânea. Para finalizar, os/as estudantes foram motivados a desenhar um Curumim para compor a capa do livro que escreveram (Figura 6).

Figura 6 – Capa da coletânea Nós aprendemos que...

Fonte: Arquivos de estágio (2016).

Considerações finais

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio curricular deve ser um período de resignificação dos saberes do/a professor/a em formação e também um momento para a produção de novos conhecimentos. As ações desenvolvidas no estágio aqui relatado confirmam as palavras das autoras. A escola tornou-se um local para reflexão de práticas a partir das teorias adquiridas durante a graduação, da observação e da prática pedagógica. Durante as etapas referentes ao estágio curricular supervisionado, a constatação de problemas e de possibilidades foram temas de discussões entre estagiários/as que atuaram em diferentes instituições de educação básica e a equipe de orientação do estágio, permitindo análises à luz da fundamentação teórica.

No que tange ao estágio aqui descrito, considerando a possibilidade de resignificação e observando os resultados das ações desenvolvidas na escola, firmou-se a certeza de que a escola é espaço para desconstrução de estereótipos que os/as estudantes têm sobre culturas diversas e, muitas vezes, sobre a própria cultura da qual fazem parte. Em relação à cultura dos povos indígenas, os objetivos do projeto foram alcançados com êxito, pois, se comparados os resultados da pesquisa inicial quanto à percepção dos/as estudantes sobre os povos indígenas e as discussões e trabalhos finais, entendemos que houve mudança, provocada pela ampliação de conhecimentos sobre culturas indígenas, ainda que remotamente, por meio de leituras, de objetos e de aparatos audiovisuais.

Embora o receio de que a temática fosse encarada com resistência pelos/as estudantes, o decorrer do tempo mostrou que o modo como o tema foi abordado despertou interesse e motivou a turma para a realização de todas as atividades propostas. Os resultados, pode-se

afirmar, foram bastantes significativos, tanto para os/as estudantes quanto para os/as demais envolvidos no estágio curricular supervisionado.

O trabalho com a literatura na perspectiva interdisciplinar também se mostrou válido, tendo em vista que a leitura e a escrita são basilares para a formação estudantil. Como o projeto foi desenvolvido com uma turma de Quinto Ano, portanto alfabetizada e a maioria dos/as estudantes com domínio da leitura e da escrita, a proposta de usarmos diferentes narrativas literárias e recursos audiovisuais para expor aspectos de diversas etnias indígenas do País contribuiu para ampliação do repertório literário e informativo, retomou conteúdos próprios desse ano escolar referentes às Ciências da Natureza, Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, na medida em que, durante as aulas, aspectos convergentes a cada uma dessas áreas foram trabalhados.

Podemos dizer, então, que a última etapa do estágio curricular supervisionado foi encerrada com êxito, na certeza de que foi proporcionado, a todos e a todas, olhares diferentes sobre a educação, seja da instituição de educação básica, seja da instituição que contribui para a formação de professores/as.

Referências

ANOTICIA. **Ada Sant'Anna da Silveira e a ousadia pela educação**, 2014. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2014/03/ada-santanna-da-silveira-e-a-ousadia-pela-educacao-4439148.html>> Acessado em: 03 dez. 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

BRIGHENTI, C. A. Terras Indígenas em Santa Catarina. IN: NOTZOLD, A. L. et al. (orgs). **Etnohistória, história Indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADA SANT'ANNA DA SILVEIRA. Projeto Político Pedagógico. EEM Professora Ada Sant'Anna da Silveira. Joinville, 2015 (mimeo).

FRANCA, A; SILVEIRA, N.C. **A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira**. 2014. 67-76 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v26n1/a07.pdf>> Acessado em: 14 mar. 2016.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>> Acessado em: 14 mar. 2016.

- GRAÚNA, G. **Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto**. 2012, 266-276 p. Disponível em: <<http://fernandomaues.com/noigandres/textos/ensino/GRAUNA%20%20Literatura%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil.pdf>> Acessado em: 14 mar. 2016
- HAKIY, T. **Guaynê derrota a cobra grande**. Uma história indígena (português). Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- JUNCKES, R.S. **Multiculturalismo**. São Paulo, 2010, 159p.
- LIMA, G. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.
- MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- NDILI, N. C. V. **Mudanças socioambientais na comunidade Xokleng Laklãnõ a partir da construção da Barragem Norte**. 2015. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. TI Ibirama Laklãnõ, 2015.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- SÃO PAULO. **Segunda Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Centro de Atendimento Especializado. Núcleo de Inclusão Educacional. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pSkICofAuu4>>. Último acesso em: 19 jan. 2010.
- SILVA, N. N. **A diversidade cultural como princípio educativo**. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Bruna/Downloads/1307-1995-1-SM.pdf>> Acessado em: 17 nov. 2015
- THIÉL, J. C. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>> Acessado em: 17 Nov. 2015
- WHERÁ, K. et al. **Mbya Reko (Caderno Bilíngue - Vida Guarani)**. Florianópolis: Epagri, 2008. 58 p.
- YAGUARÊ, Y. **Um Curumim, uma canoa**. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2012.

O QUE TEM DENTRO DO BOSQUE? EXPLORANDO A VIDA AO REDOR

*Emily Steuernagel
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Luiz Martins Junior*

Introdução

A natureza tem sido prejudicada constantemente pela ação humana, que promove desmatamento, poluição e desenvolve a caça ilegal, por exemplo. O mundo em que vivemos apresenta importantes mudanças climáticas: várias espécies da flora e da fauna estão em extinção por conta da ação humana; novas indústrias são criadas ou aumentam a produtividade; o setor agropecuário avança sobre áreas de preservação, prejudicando flora e fauna nativas e, nos centros urbanos, esgotos contaminam rios, mares e oceanos, para citar alguns exemplos. Os recursos naturais são tantos, que os exploramos acreditando que são inesgotáveis, contudo, as alterações ambientais estão a mostrar todos os dias que a vida na terra está em risco por conta do uso indiscriminado desses recursos e do crescimento urbano e industrial sem controle.

Todos temos como obrigação cuidar do meio em que vivemos, respeitá-lo e passar o nosso conhecimento adiante, pois dependemos dele para nossa sobrevivência. Nesse caminho, a escola deve estar sempre informada sobre o que ocorre em relação ao meio ambiente e aos avanços nas discussões relativas à preservação da vida no planeta, bem como, propor aos/as estudantes esse conhecimento por meio de atividades diversificadas que incluam, por exemplo, pesquisas, saídas de campo, gincanas, reportagens. Ressalte-se que as situações apontadas também necessitam estar presentes nas discussões relativas à formação de professores/as e serem parte das ações que culminam no estágio curricular supervisionado.

Em relação ao estágio enquanto etapa formativa do curso de Pedagogia, salientamos que este é assegurado por meio da Lei 6.494, de 07 de dezembro de 1977, do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e da Resolução nº 11/01, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CEPE/UNIVILLE, que assinala as diretrizes para a Regulamentação do Estágio Curricular Supervisionado do Departamento de Pedagogia da Univille. No Artigo Primeiro desse documento destaca-se que:

O Estágio Curricular Supervisionado compreende as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho em seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob

responsabilidade e coordenação da Instituição de ensino – UNIVILLE (UNIVILLE, 2005).

Consta, também, no Art. 1º da Lei do Estágio (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008), que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado que visa a preparação do sujeito para o trabalho produtivo de estudantes de todas as instituições de ensino e anos curriculares, ou seja, incluindo crianças, jovens e adultos. O Estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e tem como premissa o aperfeiçoamento das atividades profissionais e a contextualização curricular, proporcionando um desenvolvimento sólido para o/a estudante que reflita na formação para a vida cidadã e para o trabalho.

A realização do estágio supervisionado voltado à educação se torna, portanto, necessária e essencial para a formação do/a professor/a. A área abrangida no campo do estágio é ampla e diversa, conseqüentemente, de suma importância para a efetivação dessa etapa formativa. É durante esse período que o/a estudante do curso de Pedagogia tem a oportunidade de colocar em prática conhecimentos e aprendizados adquiridos durante sua jornada no curso, e também na carreira profissional, caso já atue na área da educação.

Como primeira etapa, o estágio curricular supervisionado em Pedagogia da Univille prevê a escolha de uma Instituição de ensino básico onde será realizada a prática pedagógica, seguida da observação dessa instituição, dos sujeitos, da estrutura, da cultura escolar e da comunidade onde a escola está inserida. Ao cumprir essa etapa, ou seja, no período de observação, realizamos uma pesquisa com estudantes e professora para identificarmos temas que fossem do interesse dos/as estudantes e que, ao mesmo tempo, estivesse alinhado com o planejamento da professora regente e os conteúdos correspondentes à turma selecionada para a aplicação do projeto de intervenção. A partir da pesquisa e das conversas com os sujeitos dessa instituição de ensino básico, surgiu a ideia conhecer o bosque, e a vida nele existente, localizado em frente à escola, curiosidade apontada pela maioria dos/as estudantes e também da professora.

O tema - O que tem dentro do bosque? – convergia com os estudos sobre Educação Ambiental integrantes da área Ciências da natureza, que ressaltam a importância do respeito e do cuidado com o meio onde vivemos, com as diferentes classes de animais, das espécies de plantas, bem como abordam sua importância e função na natureza. A Educação Ambiental, no entanto, não engloba apenas a disciplina de Ciências, ela inclui Geografia, História, Matemática, dentre outras, sendo assim um assunto interdisciplinar. Nas palavras de Dias (1992, p. 31), a “[...] Educação Ambiental é dimensão da educação formal que se orienta para

a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade”.

Pode-se entender, desse modo, que cada indivíduo, assim como a coletividade, deve estar unido na proteção e cuidado do Meio Ambiente. A escola, por sua vez, também pode inserir nas disciplinas curriculares discussões voltadas para a importância do meio ambiente e promover o desenvolvimento de hábitos como reciclar, o que reciclar, como descartar resíduos sólidos e orgânicos, refletir sobre o que acontece com os mesmos na natureza e com ela, nos rios, lagos, mares e oceanos, desse modo, conscientizando a todos e todas sobre importância da preservação ambiental para a manutenção da vida no planeta.

Pesquisa e análise dos resultados

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com base nas afirmações de André (2006), para quem o estudo qualitativo se desenvolve em uma situação natural, portanto rico em dados descritivos, que tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Com o intuito de confirmar a necessidade verificada na instituição escolar durante a observação de estágio, foi entregue, para os/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um questionário relacionado ao Meio Ambiente. Foi também elaborado um questionário para ser aplicado com a professora do 4º Ano “A”. No Quadro 01, apresentamos as respostas da professora.

Quadro 1 – Pesquisa com a professora

Questões	Respostas
Você já trabalhou o tema Meio Ambiente com suas crianças?	Sim. Constantemente.
Você já abordou, ou costuma abordar, este assunto com suas turmas? Justifique: em caso positivo, como; em caso negativo, porque.	Sim. É de fundamental importância o trabalho com este tema. Informar as crianças possibilita que se tornem responsáveis.
Quais são os conhecimentos de suas crianças em relação à Educação Ambiental?	Não respondeu.
Na sua visão, qual a importância de discutir “educação ambiental”?	Não respondeu.

Fonte: Primária (2013).

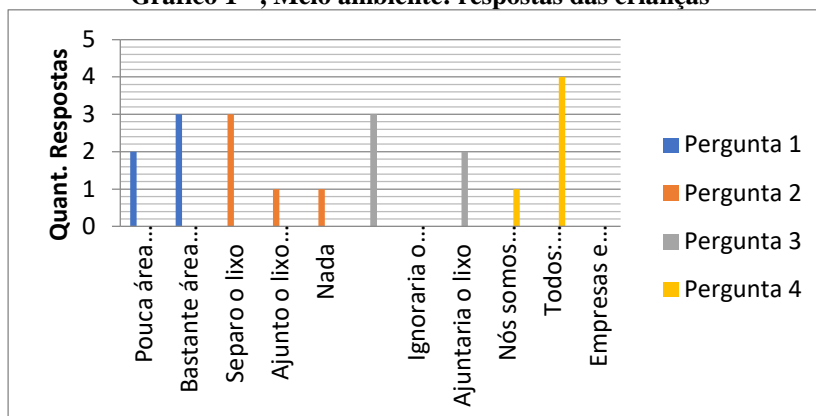
A partir das respostas, nota-se que há frequência da temática no trabalho com as crianças e que estas têm interesse em aprender mais, e também como veem a natureza, como exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisa com as crianças

Questões	Respostas				
Como é a natureza em seu bairro?	Existe muitas árvores.	Quase nenhuma área verde.	Tem bastante área verde na minha rua.	Tem bastante área verde no meu bairro.	Tem bastante área verde em meu bairro.
O que você faz para contribuir com a preservação do Meio Ambiente?	Separo o lixo reciclável do lixo comum e ajunto o lixo da rua.	Separo o lixo orgânico do reciclável.	Não ajudo.	Separo o lixo comum do reciclável e o lixo orgânico é usado para adubar os canteiros.	Separo o lixo comum do reciclável e o lixo orgânico é usado para adubar os canteiros.
Se você encontrasse um cidadão fazendo alguma coisa errada, você conversaria com a pessoa?	Ajuntaria o lixo e só falaria se fosse alguém conhecido	Eu o alertaria.	Eu falaria com ele.	Ajuntaria o lixo e só falaria se fosse alguém conhecido.	Ajuntaria o lixo e só falaria se fosse alguém conhecido...
Qual a sua opinião sobre as mudanças/alterações que o mundo vem passando? De quem é a responsabilidade?	A culpa é das empresas petrolíferas e do povo.	A culpa é dos cidadãos.	A culpa é nossa.	A culpa é de todos! Empresas, indústrias e pessoas.	A culpa é de todos! Empresas, indústrias e pessoas.

Fonte: Primária (2013).

Nas respostas aos questionamentos que fizemos, a maioria das crianças disse que em seu bairro há bastante vegetação, que participam da seleção de materiais recicláveis, separando-os do lixo comum. Também relataram que, caso encontrassem um cidadão conhecido na rua praticando alguma atitude prejudicial ao Meio Ambiente, fariam com ele sobre os problemas que sua ação pode causar à natureza. Com relação aos/às responsáveis pelas mudanças ocorridas na natureza, assim como as alterações climáticas e a extinção de espécies vegetais e animais, todas chegaram a mesma linha de pensamento, as pessoas do mundo todo estão envolvidas nisso, sejam elas físicas ou jurídicas. A título de ilustração, as falas das crianças foram representadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 - , Meio ambiente: respostas das crianças

Fonte: Primária (2013).

Vivência e aprendizagem

O projeto de intervenção “Na minha Rua Tem um Bosque” nasceu a partir da experiência da oficina de materiais reutilizáveis, da pesquisa e da ideia em continuar a abordar como tema um bem tão precioso, o Meio Ambiente. A docência realizada na instituição teve por base o Art. 16º do Regulamento de Estágio Curricular supervisionado do Curso de pedagogia da UNIVILLE (2005, p. 13). Na aplicação do projeto, teve-se por objetivo conscientizar as crianças sobre a importância da preservação do Meio Ambiente, bem como o papel de cada ser vivo no meio em que vive. As atividades ocorreram na última semana do mês de novembro de 2013. O primeiro dia de docência teve início com uma homenagem cívica. Para essa ação, todos/as os/as estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, formaram filas e permaneceram em posição de sentido para cantar o Hino Nacional.

Ao entrar na sala, explicamos às crianças que faríamos, em seguida, uma saída de campo para conhecer a vegetação externa do bosque. Elas, muito animadas, pegaram lápis e caderno para fazerem suas anotações. Antes de sair, fizemos os combinados e garantimos que todos/as ficaríamos bem próximos/as uns/umas dos/as outros/as.

Fora da escola, atravessamos a faixa de pedestres e fomos para o outro lado da rua e as crianças começaram a perguntar sobre as plantas que estavam no seu campo de visão. Falamos um pouco sobre a Mata Atlântica, presente no Brasil, bem como citamos algumas espécies da fauna e da flora. Perguntamos como era o solo entre as árvores e obtivemos como resposta que era úmido e cheio de folhas secas. As crianças observaram as plantas de um jardim que dava entrada ao bosque, alguns insetos, tocaram na terra fria e sentiram o perfume das folhas e flores.

Durante a caminhada, falamos sobre o clima mais fresco e úmido e sobre a flora visível, composta por ipês, jacarandás, jacatirões, bambus, bromélias e cipós. Contornamos a

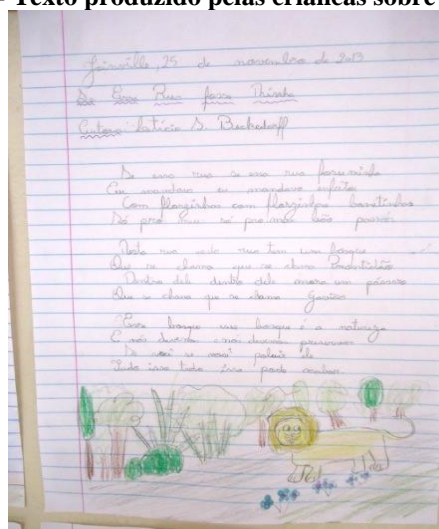
calçada e seguimos pela Rua Oscar P. Scholz até uma pequena ponte sobre o riacho entre a vegetação de uma casa. Não prosseguimos devido à falta de acessibilidade, mas paramos para observar, anotar as características e conversar sobre as plantas ao redor. Uma criança identificou algumas espécies, como: “*Limoeiro, palmitreiro, ameixeira amarela e bananal*”. A estagiária concordou e ampliou a observação: “*E tem mais! Folhagens, samambaias, chuchuzeiro, e vocês sabem que planta é essa? Pingo-de-ouro é um arbusto. E a água do rio, está limpa ou suja?*”

A água do rio era acinzentada pelo que parecia resíduos de esgoto. Um menino viu que na água do córrego havia vida: peixes de tamanho médio nadavam e se escondiam entre as plantas aquáticas. Falamos que aquela vegetação era conhecida por mata ciliar e que o rio e a vida ao seu redor necessitam dela para o funcionamento perfeito da natureza.

De volta à sala de aula, conversamos sobre o que pudemos observar, inclusive sobre a embalagem de chocolate jogada em meio às plantas e o que acontecia com o lixo na natureza. A maioria dos/as estudantes disse que não era certo, porque o lixo causa doenças e pode entupir um esgoto, causar enchentes, acumular água e virar criadouro de mosquitos.

Em seguida, trabalhamos com a cantiga popular “Se Essa Rua Fosse Minha”, do grupo Palavra Cantada. Perguntamos às crianças se conheciam a letra, elas disseram que sim, e começamos a cantar. Em seguida, entregamos uma folha de papel com linhas e a estagiária fez o cabeçalho na lousa, pedindo que o copiassem na folha. O objetivo da atividade era que cada criança escrevesse a própria versão da cantiga, usando rimas e palavras diferentes da original. Em seguida, solicitamos que fizessem um desenho representando a cantiga (Figura 1). Os trabalhos foram variados: uns fizeram desenhos simples, já outros se esforçaram e capricharam nos desenhos e na escrita.

Figura 1 - Texto produzido pelas crianças sobre a Cantiga



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Exibimos uma folha A4 na parede externa da sala, falando da atividade feita pela turma do 4º Ano e, junto, as atividades. Professoras das outras turmas viram e elogiaram nossa ação. As crianças também ficaram muito animadas em ver e mostrar seus trabalhos.

Na aula de Ensino Religioso, que acontecia às terças-feiras, estimulamos as crianças para o trabalho que seria realizado em grupo. Cada grupo foi organizado de modo a envolver colegas próximos, formando quartetos. Perguntamos às crianças se lembravam dos Seis Pilares que todo cidadão deve cumprir e quais eram eles. Com a ajuda delas, passamos na lousa cada pilar e sua cor, fazendo uma breve explicação. Com o auxílio da turma, fizemos um sorteio para determinar a distribuição dos pilares. Entregamos uma folha de papel A4 para os grupos para que representassem, em desenho, alguma característica do pilar que lhes foi sorteado (Figura 2). Todos deveriam participar, como forma de incentivo ao trabalho com os/as colegas.

Figura 2 - Os Seis Pilares - Trabalho em grupo



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Em dois grupos houve reclamação quanto ao trabalho em conjunto, em um dos grupos não houve acordo, então, fizeram dois trabalhos.

A quarta-feira foi um dia muito esperado, pois faríamos um passeio até a casa da proprietária do Bosque para que pudéssemos conhecê-lo. O dia começou meio chuvoso, o que nos desanimou um pouco. Para aproveitar o tempo, fizemos a correção da atividade do dia anterior e fomos à Biblioteca, na segunda aula, para a troca de livros. As crianças foram para o recreio, lancharam, correram e se divertiram. Tocou o sinal e o momento esperado finalmente chegara! A chuva havia parado e todos estavam animados. Guardamos as coisas na sala e saímos da escola para a aula de campo, no Bosque.

Ao chegar ao portão, acionamos a campainha e ele se abriu. Na subida da pequena elevação, a menina com deficiência foi auxiliada pela professora. A proprietária nos recebeu e

se apresentou. Para nossa surpresa, e também da Pedagoga, ela nos informou que havia várias trilhas no Bosque.

Iniciamos nossa caminhada, primeiramente na parte superior e, depois, seguimos uma trilha que nos levou para o interior da mata. Pedimos às crianças que observassem a vegetação e identificassem as plantas. Durante o trajeto, foram muitos os comentários e percebemos que todos/as estavam atentos/as: *“Aqui no Bosque é mais fresco e tem mais mosquitos”*.

A proprietária explicou que isso se deve tanto às plantas quanto à altitude. Disse também que, ao entardecer, os pássaros vão até as bromélias para tomar água. Andamos ao redor da casa, as crianças pararam para observar com atenção uma formiga que caminhava lentamente. Algumas meninas seguiram um pássaro entre as árvores. Outros/as observaram borboletas, flores, plantas suspensas nas árvores (Figura 3) e uma vez ou outra sentíamos as gotas da chuva acumuladas nas folhas que caíam sobre nós. Alguns meninos arriscaram adivinhar o nome das árvores frutíferas e gostaram de sentir o perfume das folhas de tangerina.

Figura 3 - Identificação das plantas



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Após uma volta completa ao redor da casa, fomos para uma das trilhas sugeridas pela proprietária. Nela, havia degraus de pedra no início, o que dificultou um pouco a descida da estudante com deficiência física. A trilha era longa e dava a volta completa no terreno, ligando-se as demais. Nesse momento, uma fina garoa começou a cair. As crianças perceberam que as folhas das árvores nos protegiam, segurando as gotas de água. Perceberam, também, que as copas das árvores protegiam a vegetação e como o formato delas se assemelhava a um grande guarda-chuva.

Pedimos para que reparassem mais uma vez nas características do solo e num tronco de árvore em decomposição que estava no chão, entre as plantas. Nele, havia suculentas e

samambaias, musgos, fungos e partes da madeira estavam secas, ocas e quebradiças (Figura 4). Identificamos outras espécies, dentre elas amora, coqueiro jerivá, palmito e grumixama.

Figura 4 - Vegetação do Bosque



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Voltando ao início da trilha, saindo da casa, a proprietária ofereceu algumas balas às crianças, agradecemos a oportunidade de conhecermos o Bosque e voltamos à Escola. As crianças observaram mais uma vez a vegetação na beirada da calçada e notaram imediatamente que o clima “lá de baixo” era mais quente. Ainda no final da manhã, compusemos na lousa um pequeno texto que tratava da experiência vivida no Bosque. Com o auxílio de todos, o texto ficou rico em detalhes e com várias características da aula de campo.

A manhã de quinta-feira foi muito especial. Nos primeiros horários, ficamos em sala, escrevendo na lousa a rotina do dia e terminando o texto. Próximo das 9 horas da manhã, fomos para a Comunidade Evangélica de Joinville - Paróquia Cristo Redentor, para a homenagem do dia de Ação de Graças à Família Abigail. Na ocasião, foi entregue uma cesta simbólica de alimentos, além de uma camionete cheia de mantimentos doados pelas crianças e adolescentes da escola. Antes da entrega, algumas crianças leram um texto escrito por elas e todos/as os/as estudantes e o corpo docente cantaram uma canção homenageando a família.

A socialização ocorreu na manhã do dia 04 de dezembro, quando levamos uma apresentação de slides sobre a experiência que tivemos no Bosque. A sala do auditório foi reservada para essa apresentação. Organizamos o auditório com as cadeiras, formando fileiras até preencher todo o espaço, e a professora da sala informatizada nos auxiliou com a projeção. Para esse momento, convidamos as demais professoras e turmas para que acompanhassem os resultados do nosso passeio no Bosque.

Junto com as crianças, nos apresentamos e falamos que durante a semana a turma vivenciou um importante aprendizado sobre o Meio Ambiente e a vida no Bosque. Após se apresentarem, as crianças se sentiram mais leves e a timidez foi amenizada. Conforme passávamos os slides, explicávamos o que as fotos representavam. Também perguntamos ao

nosso público se conseguia identificar determinada planta. Ao final, a turma do 4º Ano se colocou para falar (conforme o combinado) do que mais gostou e de sua experiência no Bosque. Perguntamos se alguém tinha alguma dúvida e agradecemos a atenção de todos/as. As turmas e professoras aplaudiram o trabalho, agradeceram e se retiraram.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado foi uma experiência rica para a constituição de nossa identidade profissional. Esse momento configurou-se como um momento de aprender a ser e como ser professores/as ao lidarmos com as questões pedagógicas tecidas na sala de aula, um espaço de descobertas, aprendizagens e experiências.

Tratando especificamente da experiência realizado com as crianças nesse contexto, tempo e espaço, salientamos que o planejado superou nossas expectativas e objetivos, pois o engajamento das crianças em cada etapa proposta se deu de forma integrativa, significativa e enriquecedora. Com a pesquisa, percebemos que o grupo, de modo geral, possuía uma noção de ações de cuidado com o Meio Ambiente, como também sabia da importância de preservá-lo todos os dias e que isso depende da atitude de cada um. Com isso, as atividades propostas e, principalmente a aula de campo no Bosque, contribuíram para a mobilização da importância e do cuidado que cada um/a precisa ter com o Meio Ambiente.

Acreditamos, portanto, que a disciplina de estágio representa uma ferramenta fundamental, pois, por meio dele, o licenciado tem a chance de decidir se realmente pretende ser professor/a, dar continuidade no curso de licenciatura e aprender ainda mais sobre questões que dizem respeito ao contexto da cultura escolar, aos aspectos pedagógicos, curriculares e administrativos.

Referências

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Editora Gaia, 1992.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. Univille. Departamento de Pedagogia. **Regulamento de estágio curricular supervisionado**. Joinville, SC: Univille, 2005.

O BERÇÁRIO DA VIDA: ENTRE MAR E RIO

*Fernanda Baskeroti
Neusa Maria Souza Boldt
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Luiz Martins Junior*

Considerações preliminares

Na formação do/a pedagogo/a, um requisito importante que irá agregar muitos conhecimentos sobre a área de atuação é o estágio. Este, conforme Pimenta e Lima (2008, p. 100), consiste na “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”, além de, segundo Lüdke e Rodrigues (2010, p. 30), tratar-se de uma forma de “[...] o futuro docente já [...se inserir], desde sua formação, em seu futuro ambiente de trabalho”. O estágio, portanto, contribui para que se perceba a importância da relação entre o saber científico e a prática educacional.

Partindo desse pressuposto, a vivência no campo de estágio relatada neste artigo se deu em três etapas: a observação, que proporcionou um primeiro contato com a realidade da instituição; a observação da prática pedagógica das professoras do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental; e a participação, que consistiu na inserção e na docência, mediante pesquisa e posterior construção e aplicação do projeto de intervenção intitulado “O berçário da vida: entre mar e rio”.

Quanto ao universo e aos sujeitos da pesquisa, foram envolvidos/as os/as estudantes do 3º e do 4º Ano do Ensino Fundamental, sendo escolhida a temática meio ambiente, com foco no manguezal, pois a escola está localizada em uma região que contempla tal ecossistema. Isso oportunizou às crianças compreenderem como era o lugar onde vivem antes da intensa migração que povoou o local, bem como as consequências ambientais por ele sofridas, transformando a visão do senso comum em entendimento e conhecimento científico efetivo de que o manguezal, mesmo que aparentemente desagradável, possui importante papel na manutenção da vida. Frente a isso, a partir dos resultados da pesquisa, surgiu um questionamento: De que forma ressignificar o manguezal como berçário da vida marinha?

De maneira a desenvolver a pesquisa, a metodologia adotada foi de cunho bibliográfico e de campo, esta última a ser desenvolvida por meio de observações e coletas de dados a serem realizadas no decorrer do estágio, bem como pesquisas de campo envolvendo o estudo do meio e a pesquisa etnográfica.

Mediante a adoção de tais procedimentos, entendemos que estes contribuíram para a formação dos/as estudantes, entretanto, é sabido que mesmo com todos os esforços, através

dessa proposta visando a conscientização por parte das crianças, ainda é necessário que seja realizado um trabalho contínuo, pois as conquistas e as mudanças de posição frente à realidade que se observa são alcançadas a longo prazo. Isso porque, há necessidade de transformações na concepção cultural que se tem sobre o manguezal, pois “ninguém preserva o que não conhece” (FISCHER, 1989, p. 5).

Educação ambiental: um desafio do século XXI

O homem pode executar ações que transformam ou manipulam a natureza em prol da satisfação de suas necessidades. Conforme Müller (1999), as diferentes ações humanas sobre a natureza podem causar impactos ambientais, pois o crescimento econômico está em oposição à preservação do meio ambiente. Isso desperta em muitos setores da sociedade uma grande preocupação devido à interferência negativa que o homem provoca na natureza. De acordo com Alves (2001), que entende a importância de pensar soluções a partir da observação da realidade, buscaram-se formas de combater esses graves problemas. Uma das maneiras encontradas para suprir necessidades foi o pensar na Educação Ambiental como ferramenta mobilizadora para tal mudança.

A educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental (REIGOTA, 2004, p. 10-11).

Nessa perspectiva, a educação ambiental se tornou tema de discussões em âmbito mundial, através de renomados eventos, a exemplo da Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, da Conferência de Tbilise, em 1977, a Rio-92, com destaque para a criação da Agenda 21, e a Rio + 20, em 2012. Todos esses encontros tiveram como foco a situação em que o planeta se encontra e a busca por soluções para amenizar os impactos ambientais. Voltando-se a tal questão, o Artigo 225 da Constituição brasileira defende que

[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes futuras gerações (BRASIL, 1988).

Mesmo diante da farta legislação ambiental criada para preservação e proteção dos ambientes naturais, Alves (2001) alerta que todos os esforços não foram suficientes para frear a constante depredação de muitos ecossistemas. Pensando nisso,

A Educação Ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (GUIMARÃES, 1995, p. 28).

Partindo do pressuposto que a Educação Ambiental é um processo de construção permanente e contínuo, e que deve estar presente durante todas as fases do ensino formal, desde o início da Educação Infantil, Telles et al. (2002) destacam a importância de trabalhar com a realidade que está mais próxima dos/as estudantes, sensibilizando-os/as para os problemas ambientais existentes na própria comunidade.

Não se pode negar que a temática meio ambiente tem sido foco de muitas discussões na atual conjuntura. Frente a isso, consiste em assunto que deve estar presente no meio escolar, pois é nessa fase em que o sujeito está se constituindo cidadão, cabendo, então, desprendê-lo do senso comum para a aquisição do saber científico, na busca de uma correta conscientização, gerando, assim, possíveis mudanças de postura nas atitudes com o meio.

Nas entrelinhas da pesquisa

Durante as observações realizadas no período de estágio, viu-se a possibilidade de explorar a realidade local, no entanto, precisava-se de um diagnóstico para saber se o projeto contribuiria na formação do sujeito estudante/cidadão. Desse modo, nasceu a pesquisa que viria a constatar o conhecimento prévio ou não das crianças com relação ao ecossistema manguezal e o questionamento: De que forma ressignificar o manguezal como berçário da vida marinha?

Os/As participantes da pesquisa foram as turmas do 3º e do 4º Ano de uma escola da rede pública municipal de Joinville. Ao todo, sessenta estudantes e duas professoras foram envolvidos/as na pesquisa.

De maneira a desenvolver a pesquisa na abordagem qualitativa, a metodologia adotada foi de cunho bibliográfico, e de observações e coletas de dados realizadas no decorrer do estágio, bem como pesquisas de campo envolvendo o estudo do meio e a pesquisa etnográfica.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa implica na aquisição de dados através de interação e contato direto do/a pesquisador/a com o objeto a ser estudado. Nesse caso, o/a pesquisador/a se coloca no lugar dos/as participantes de maneira a entender e

interpretar com clareza o que está observando. O/A pesquisador/a deve ter um olhar minucioso diante da situação estudada, de forma a obter um material rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, obtendo melhor compreensão do problema investigado.

No contexto da pesquisa qualitativa, destaca-se a pesquisa etnográfica, que tem importante papel no desenvolvimento desse projeto. Triviños (1987) deixa claro que a pesquisa etnográfica diz respeito ao estudo da cultura, ou seja, se reconhece a existência de um mundo cultural, mas isso não basta, ele precisa ser conhecido. Assim:

A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeição, formas de lazer etc.). Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

Além da etnografia, foi utilizado o estudo do meio como uma forma de pesquisa, que conforme Ribeiro e Guaranha (2009), condiz a uma prática de ensino interdisciplinar que envolve o/a estudante com um meio qualquer, tendo como objetivo transportar a teoria da sala de aula para a realidade, possibilitando essa interação. Isso, por sua vez, proporciona ao/a estudante o contato direto com o meio natural, histórico, social e cultural, dando a oportunidade a este sujeito de vivenciar novas experiências, olhando e entendendo o mundo de um modo diverso a que está habituado.

Na primeira ação de estágio, a partir de uma roda de conversa, com o objetivo de coletar dados para posterior possibilidade de docência, apresentamos fragmentos do que foi vivenciado com as crianças.

Estagiária: – Você conhece o manguezal?

Criança 1: – Sim, tem barro sujo, água suja e tem bactérias.

Criança 2: – Não conheço porque é longe.

Estagiária: – O que você sabe sobre o manguezal?

Criança 3: – No manguezal tem muitos animais.

Criança 4: – Tem mato, rio, é sujo.

Criança 5: – Tem peixes, leão, jacaré, lontra e macaco.

Estagiária: – Nós prejudicamos o manguezal? Como?

Criança 6: – O homem prejudica o manguezal por causa do lixo, da poluição, do esgoto.

Criança 7: – Jogando latinha, garrafa pet e animais mortos.

Criança 8: – Jogando lixo no rio.

Criança 9: – Cortando árvores para construir cidades.

A seguir, apresentamos a pesquisa realizada com as professoras, de maneira a perceber a relevância que o assunto teria na formação das crianças:

Estagiária: – No currículo da escola, o que é ou já foi tratado sobre o manguezal?

Professora: – Não, até o momento o assunto nunca foi abordado em sala de aula.

Estagiária: – No que esse projeto (O berçário da vida: entre mar e rio), poderá contribuir na aprendizagem das crianças?

Professora: – Esse projeto contribuirá para que os alunos conheçam o meio em que vivem, já que esta é uma região de manguezal.

O que pudemos compreender diante das manifestações das crianças é que estas se prendiam aos conhecimentos advindos do senso comum, descritos pelo que ouviam no convívio com a comunidade. Assim, a maioria das crianças, mesmo morando em tal ambiente, não o reconheciam como manguezal. Muitas arriscavam a dar respostas, entretanto, várias delas não condiziam com a realidade desse ecossistema.

Com relação ao questionamento sobre a influência do homem em tal ambiente, todas as respostas foram válidas, mostrando que os/as estudantes realmente estavam cientes das interferências humanas negativas sobre o meio ambiente.

Apesar de algumas repostas por parte dos/as estudantes serem plausíveis, ainda havia importante barreira entre o senso comum e o conhecimento científico. Essa defasagem nos conhecimentos com relação a tal temática impulsionou ainda mais o projeto, pois entendemos que ele seria significativo, desmistificando o senso comum, oportunizando mudanças de postura no cotidiano daqueles sujeitos. Corroborando tal reflexão, Reigota (2004) considera importante identificar as representações sociais das pessoas envolvidas no processo educativo, pois é o primeiro passo para a realização da Educação Ambiental.

É importante considerar o relato das próprias professoras, que confirmam que essa falta de conhecimento por parte dos/as estudantes se deve a não inclusão de tal temática no currículo, o que revela a importância da pesquisa para fundamentar o processo de planejamento da docência.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente e Saúde (1997), por exemplo, está claro a essencialidade de um trabalho com a realidade local do/a estudante, pois proporciona melhor entendimento do ambiente já conhecido, o que acaba sendo uma ampla fonte de conhecimentos a serem explorados. Isso porque, “[...] grande parte dos assuntos mais significativos para os alunos estão circunscritos à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região” (BRASIL, 1997, p. 36).

Olhar para o/a estudante e ser olhado por ele/a: experiências e vivências

A intervenção foi desenvolvida à luz dos resultados obtidos através da pesquisa inicial, mola propulsora para o planejamento das atividades, agregando diferentes disciplinas do currículo escolar, de forma interdisciplinar. As atividades foram planejadas para oportunizar às crianças situações significativas de aprendizagem, acompanhadas de momentos prazerosos.

O planejamento foi elaborado de modo a instigar as crianças a pensar, a refletir, e a conhecer de fato o que estavam aprendendo através de experiências, estudos sobre o meio, pesquisas, contato direto com espécimes do manguezal, leitura de almanaques alusivos à preservação do meio ambiente, observação de ilustrações, construção de maquetes, dobraduras, além da socialização com as turmas do 1º, 2º e 5º Ano.

Essa aproximação, oportunizada através do projeto, foi relevante, tendo em vista que “[...] os nossos mangues precisam de proteção, e entender o seu funcionamento é de capital importância para que se tenha uma noção exata do verdadeiro tesouro representado por estas fantásticas formações” (FISCHER, 1989, p. 3).

É importante salientar, ainda, a rica contribuição advinda do “Projeto Toninhas” e do “Instituto Menino Caranguejo de Educação Ambiental”, que fazem parte da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e possibilitaram que o projeto fosse ainda mais significativo para os/as estudantes.

O projeto foi apresentado às crianças de uma forma diferente. Construímos um painel para tirar fotos e colocamos móveis com elementos do manguezal na porta das salas de aula do 3º e do 4º Ano. Isso chamou a atenção das crianças e as motivou nas discussões sobre o tema. Realizamos uma roda de conversa visando desvelar os conhecimentos prévios, bem como levantar as dúvidas das crianças para que, no decorrer das atividades, estas fossem sanadas.

A cada dia um aspecto do manguezal foi explorado, sendo entregue uma cópia da atividade para que as crianças a utilizassem como registro. Dessa forma, a explicação acerca dos conceitos efetuou-se através da leitura coletiva do material e de explicações por parte das estagiárias.

Ao iniciar as atividades, foram explorados, com os/as estudantes, dados sobre o manguezal, como ele se constitui e sua importância para a manutenção da vida costeira e marinha.

Conforme Alves (2001), os manguezais estão presentes nas zonas de maré, em regiões onde ocorre a mistura de águas doces e salgadas, como estuários, baías e lagoas costeiras.

Este ecossistema pode ser encontrado em várias regiões do planeta, principalmente em zonas tropicais e subtropicais, cujas condições topográficas e físicas favorecem a sua existência. Vale ressaltar que em nossa região se encontra a Baía da Babitonga, que, segundo Araquari (2001), é o complexo estuarino com maior concentração de manguezais de Santa Catarina.

Os estudos de Fischer (1989) mostram que esse encontro das águas doces dos rios com as águas salgadas do oceano dilui os sais, facilitando a existência e manutenção da vida. Além disso, as águas doces vêm carregadas de matéria orgânica, ácido húmico e sais minerais resultantes da decomposição das rochas. Desse modo, a tamanha entrada de nutrientes provenientes dos rios e o ambiente calmo que existe cooperam para o equilíbrio do manguezal, pois,

[...] a base da pirâmide alimentar do grande ecossistema marinho inicia-se no mangue. As formas menores, frágeis, têm no mangue proteção contra as águas violentas e frias e defendem-se dos peixes maiores que ali encontram barreiras para seu livre trânsito. A tepidez, a amenidade e constância da temperatura da água, a ausência de correntezas e grandes ondas permitem um desenvolvimento biológico harmonioso e estável, incentivado pela constante adição de água doce que provém do continente. Enquanto este equilíbrio biológico não for alterado o mangue estará desempenhando o papel de uma grande incubadora, produzindo para as águas estuarinas e mares costeiros milhões de peixes para a alimentação humana (FISCHER, 1989, p. 11).

Alves (2001) alega que a redução ou elevação da maré faz com que o manguezal se reorganize, evitando a extinção do ecossistema. Partindo dessas explicações, foram apresentados, às crianças, mapas e imagens aéreas da região onde moram, de forma que percebessem a proximidade com a Baía da Babitonga e constatassem que se trata de uma área de manguezal, o que lhes causou grande surpresa, pois não imaginavam tamanha proximidade com a Baía. Além disso, procuramos expor às crianças a grande ocupação do homem sobre as áreas de manguezal e as consequências que isso gerou ao ecossistema. Isso ocorre por conta de invasões que, “[...] em regime de mutirão, vão desnudando o ecossistema, construindo valetas e caminhos estivados para nesta frágil ligação entre terra continental firme e um novo ponto de edificação de uma unidade habitacional, fixar pilares e palafitas, levantando rústicos casebres” (FISCHER, 1989, p. 18).

Conforme Alves (2001), esse problema acaba estimulando o corte da vegetação de mangue, o que destrói a flora e expõe o solo ao sol, ocasionando ressecamento e salinização, resultando na morte principalmente de caranguejos e mariscos, prejudicando também a fauna. Após o corte das plantas, o aterro é um dos mais comuns e um dos grandes responsáveis pelo desaparecimento do manguezal.

Discorrendo sobre a importância da fauna, Alves (2001) relata que estão presentes nesse ecossistema animais que vivem nele a vida toda e outros que estão apenas de passagem. Os animais que residem nesse ambiente, além de usufruírem do manguezal em prol da própria sobrevivência, são de grande importância para o ecossistema, desempenhando funções essenciais para a manutenção desse ambiente, como, por exemplo, o caranguejo e as aves. Isso porque, ao procurarem alimentos, esses animais escavam tocas e reviram “o sedimento”, o que “[...] permite [...] mais oxigenação do substrato e liberação de nutrientes que vai enriquecer, mais ainda, a massa d'água” (ALVES, 2001, p. 14).

A proposta de atividade deu-se através da discussão sobre quais são os principais animais presentes no manguezal, bem como a importância e as características de cada um deles, com destaque especial para o principal, o Caranguejo-Uçá. Nessa etapa, um casal da espécie foi apresentado para que as crianças constatassem o que foi estudado, tornando a aprendizagem mais significativa.

Figura 1 - Crianças observando o caranguejo macho e fêmea.



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Aproveitando-se da tecnologia, na aula de informática as crianças puderam explorar o site do “Projeto Toninhas”, de forma a ampliar conhecimentos sobre os animais do ecossistema manguezal, em especial a toninha, encontrada na Baía da Babitonga, bem como as ações do projeto em prol da preservação da espécie, que está em extinção. Posteriormente, os conteúdos tiveram como foco as plantas do referido ecossistema, como forma de conhecer suas características e como conseguiram desenvolver uma forma de sobrevivência em um local com água salobra e terreno instável.

Conforme o Projeto Toninhas (2013), a vida no manguezal tem seus desafios e seus ocupantes são espécies adaptadas a um modo de vida muito particular. A planta *Rhizophora mangle* (mangue vermelho ou mangue verdadeiro) é um exemplo dessa adaptação. Cabe lembrar que, para Vieira et al. (2009), na língua portuguesa, parece ser mais adequado utilizar “mangue” para se referir às árvores típicas do ecossistema e “manguezal” para o próprio ecossistema. O mangue

[...] possui um sistema radicular complexo que funciona como escora da árvore. As raízes aéreas projetam-se do tronco e direcionam-se no seu rápido crescimento em curva elíptica, em direção ao leito lodoso do mangue. São raízes com dois ou mais centímetros de diâmetro, possuindo uma coifa bastante avantajada, que em contato com o protoplasma microbiano, inicia não só a sucção de elementos nutritivos, como se encarrega de fixar rigidamente o vegetal em seu habitat. As flores amarelas dos mangues transformam-se, em questão de semanas, num novo vegetal, que se despenca da cápsula floral em momento oportuno, já como um ser complexo, que ao enterrar-se no solo lodoso, fixa-se rapidamente pelas radículas já formadas. Assim, com esse mecanismo, evita o filhote de ser arrastado pela correnteza das marés, possibilitando a regeneração e a perpetuação da espécie (FISCHER, 1989, p. 8).

Além dessas funções, de acordo com Araquari (2001), as raízes de mangue dão suporte às ostras e aos mariscos que nelas se aderem e se desenvolvem. Já os caranguejos e os caramujos utilizam as raízes na busca de alimentos, como as algas que crescem no mangue.

Vieira et al. (2009) afirmam que, por conta da falta de oxigenação do solo, muitas dessas plantas desenvolvem raízes aéreas, assim, durante a maré cheia, parte delas permanece exposta ao ar livre para absorver o oxigênio não encontrado na água. Além disso, se adaptam muito bem a esse ambiente salino, pois muitas possuem glândulas excretoras de sal.

Para ampliar o conhecimento acerca das plantas, foi mostrado às crianças a importância que a adaptação do pé-de-mangue possui. Foram levados para a sala dois pés de feijão, um regado com água salgada e o outro com água potável. A reação pôde ser vista no dia seguinte, o que levou as crianças a compreenderem, na prática, a importância que as glândulas excretoras de sal possuem, pois o pé de feijão, por não ser adaptado à salinidade, não sobreviveu.

As crianças mostraram-se curiosas ao conhecerem as peculiaridades do pé-de-mangue e das demais plantas que formam o ecossistema estudado. Elas não imaginavam que, para sobreviver em tal ambiente, as plantas precisavam de tantas adaptações. Como atividade, foram analisadas folhas de mangue, de forma que as crianças percebessem com clareza as glândulas excretoras de sal. Em seguida, fizeram o desenho sombra das folhas para que suas características ficassem mais evidentes.

Figura 2 - a) Análise da experiência com pé de feijão b) análise das folhas do pé-de-mangue

Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Prosseguindo com as atividades, as crianças foram levadas à biblioteca, onde receberam almanaques do “Menino Caranguejo”, que aborda as questões ambientais, para que fizessem a leitura e resolvessem o passatempo constante nesse material. Além disso, receberam várias edições do Almanaque a cada dia de aula para, em casa, ler e resolver as atividades, sendo que no dia seguinte as histórias eram retomadas e as atividades corrigidas. Receber o Almanaque foi uma alegria para as crianças e uma forma de motivá-las tanto à leitura, quanto à preservação do meio ambiente. Outro foco de estudo foi a questão da depredação do manguezal, que causa consequências quase que irreversíveis ao ecossistema. Alves (2001), a partir de suas pesquisas, relata que um dos principais fatores contribuintes para a ampliação desse problema é a falta de informações sobre a importância ecológica e social que se tem sobre o referido ecossistema. Acompanhando a falta de informação, estão os conceitos provenientes do senso comum, que mantém a ideia de que os manguezais são apenas áreas de proliferação de insetos (principalmente mosquitos), fétidas e propícias para o lançamento de lixo e esgoto. Esse errado conceito levou e ainda leva à destruição de extensas áreas de manguezais.

Baseando-se nos estudos de Fischer (1989), algo que é muito característico na destruição do ecossistema, e aparentemente tido como normal, sem significância, é a ida das pessoas até o manguezal para a captura dos caranguejos. A caça fora do tempo adequado causa muitos prejuízos para a espécie, pois a busca desenfreada pelos crustáceos acontece justamente na época do acasalamento, quando os machos saem das tocas para disputar as fêmeas e são facilmente apanhados à mão. As chamadas “corridas de caranguejo” começam na segunda quinzena de dezembro e na segunda quinzena de fevereiro, em luas especiais.

Nesses meses, o ecossistema é sistematicamente pisoteado, desorganizando-se totalmente em sua estrutura social biológica, com a destruição de todas as tocas e galerias feitas pelos caranguejos, que passaram o ano inteiro arrumando a casa para, no momento do acasalamento, oferecer segurança e condições de procriação à companheira eleita (FISCHER, 1989, p. 15).

Como se pôde constatar no decorrer dos estudos, e contextualizando com a realidade que se vivencia, embora haja uma legislação que defenda o manguezal, a fiscalização e a punição aos infratores ainda é falha e não consegue combater todas as transgressões que afetam tal ecossistema, deixando impunes os que o ameaçam constantemente.

De maneira a compreender se os conteúdos tinham sido apropriados pelos/as estudantes, oportunizamos uma atividade lúdica e prática, consolidada na construção de maquetes e cartazes. As maquetes deveriam representar o manguezal em duas versões: com as interferências negativas do homem e intacto. Os cartazes, por sua vez, deveriam conter o desenho dos principais animais do manguezal. Ambas as atividades foram realizadas em equipe, valorizando a socialização e a troca de informações e experiências entre as crianças.

Figura 3 - Crianças construindo maquetes e cartazes sobre a temática manguezal



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

De maneira a aprofundar os conhecimentos, foi realizado com as crianças o estudo do meio, o que oportunizou o contato direto com o manguezal da região onde vivem, constatando muitas informações que foram tratadas durante a contextualização e exposição do assunto em sala de aula.

Figura 4 - Estudo do meio no manguezal da região leste de Joinville (Bairro Aventureiro)



Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Visto que o manguezal é o ecossistema presente nos arredores da comunidade escolar, acredita-se que a aprendizagem teve mais significado, pois trabalhar a partir da realidade vivenciada pelos/as estudantes proporciona melhor assimilação e compreensão dos conteúdos, tornando-se, assim, mais prazerosa. A aproximação e a descoberta do meio foram muito importantes, pois os conhecimentos advindos do projeto foram levados para seus ambientes familiares, desmistificando o senso comum de muitas famílias. Encerrando as atividades de docência, organizamos a socialização das atividades desenvolvidas. Para isso, foi reservado o espaço da biblioteca e todos os materiais utilizados foram expostos no ambiente, bem como os cartazes produzidos pelo 3º Ano e as maquetes confeccionadas pelas crianças do 4º Ano.

A socialização envolveu as crianças do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, contando com a colaboração dos pesquisadores do Projeto Toninhas e do “Instituto Menino Caranguejo de Educação Ambiental”, que enriqueceram o momento com palestras envolvendo desde a explicação dos objetivos de cada projeto, até o cuidado que se deve ter com o ecossistema manguezal.

Foi um momento muito especial para as crianças. Elas conheceram de perto o trabalho desenvolvido pelo Projeto Toninhas, sobre o qual haviam pesquisado. Além disso, puderam adquirir mais informações e sanar curiosidades a respeito dessa espécie de golfinho.

Não menos especial foi a palestra realizada pelo professor Chicolam, criador do “Menino Caranguejo”, que, além de abordar a importância da preservação do manguezal, explicou para as crianças como são construídos os almanaques, o que despertou muita curiosidade e aguçou o interesse pelo desenho.

Com as atividades finalizadas, pôde-se constatar que a pesquisa foi fundamental para uma intervenção significativa. Todos os esforços foram válidos, pois houve ótima aceitação por parte das crianças, que interagiram e corresponderam a tudo o que lhes foi proposto. Ficou claro que nossa intervenção contribuiu e muito para sua formação. Além de o conteúdo ser significativo, foi explorado de forma diferente e lúdica, o que conquistou a atenção das crianças e as motivou a querer aprender.

Considerações finais

Durante todo o processo de formação docente nos sentíamos provocadas/os. A cada etapa iniciada, tínhamos desafios a serem enfrentados, porém, tudo isso contribuiu em nossa formação, tendo ainda mais certeza do que queríamos e nos tornando mais preparadas/os para enfrentar desafios posteriores.

No decorrer da formação nos foram apresentadas inúmeras teorias que, aos nossos olhares, não tinham finalidade. Não sabíamos que essa ignorância era a falta de conhecimento e de experiência, entretanto, com as etapas de estágio, veio à luz o porquê de tantas teorias e pudemos constatar de fato que teoria e prática precisam estar interligadas. Como ressaltam Pimenta e Lima (2004, p. 34), “[...] o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”.

Partindo desse aspecto, valorizando a criança como sujeito principal de nossa ação, priorizamos estar junto dos/as estudantes, atentas/os ao contexto que nos foi apresentado. Buscamos levá-los/as a participar ativamente na pesquisa, os/as instigamos a serem sujeitos ativos e críticos, com um novo olhar sobre sua realidade em prol de mudanças de atitudes próprias e também dos que os/as rodeiam. Durante a breve, mas relevante interação com os/as estudantes, foram criados laços de amizade, afetividade e respeito, que se estenderam para além dos momentos de intervenção.

Aprendemos que as crianças não são tábulas rasas. Elas trazem conhecimentos que precisam ser valorizados e ressignificados, além de exigirem muito do/a professor/a por conta de suas curiosidades, que precisam ser sanadas. Sentimos que é preciso estarmos preparados/as para corresponder as suas expectativas, tendo domínio do que lhes for apresentado. Escutamos delas que conseguimos suprir essas demandas, o que, para nós, foi gratificante e recompensador diante do esforço e da inexperiência na área.

A mesma reciprocidade advinda das crianças também foi sentida por parte do corpo escolar, que nos apoiou durante todo o processo, deixando-nos à vontade para que

pudéssemos atuar conforme o planejamento, pois o mesmo tinha uma proposta inovadora frente ao contexto da comunidade atendida, considerando-se que até então não havia sido oportunizado um olhar atento à temática em questão. O planejamento foi tão bem aceito, que algumas professoras se propuseram a adotá-lo em sua prática.

Diante das observações e vivências realizadas durante o estágio, pudemos constatar o que afirma Charlot (2008), que a educação deve ser pensada em torno do/a estudante, tendo o/a professor/a e a escola que planejar e adaptar sua ação pedagógica frente ao contexto que lhes é apresentado. No entanto, Albuquerque (2014) alerta que, muitas vezes, os/as professores/as decidem reproduzir modelos e métodos pré-estabelecidos para evitar problemas e conflitos com as famílias dos/as estudantes, com os/as demais docentes e com a administração, o que resulta na desvalorização da profissão e na defasagem do ensino, somando-se isso ao receio de enfrentar o novo.

É preciso, portanto, estar claro que é na prática que o/a professor/a vai construir sua identidade profissional, sendo necessário, então, que avalie e ressignifique suas ações, de maneira a propor um ensino condizente com a realidade educacional dos/as estudantes. Freire (2011, p. 49) confirma tal colocação ao dizer que “[...] como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”.

Vale ressaltar, ainda, Mellowki e Gauthier (2004), para quem o/a professor/a não é um/a técnico/a do ensino, porém, se utiliza de técnicas para que sua prática seja atraente e significativa aos/às estudantes. Como destacado por Freire (2011, p. 47), o professor deve “estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos/as estudantes, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*”, o que contribui para o fortalecimento da formação escolar e na construção de uma sociedade pensante.

Conforme Kimura et al. (2012), nas últimas décadas, o processo educacional aponta para uma redefinição do papel docente e da prática pedagógica, buscando uma reorientação no posicionamento do/a professor/a pela afirmação de sua identidade. Diante de tais reflexões, consolidando com nossa experiência no estágio, pudemos compreender a influência que o/a professor/a exerce na formação dos/as estudantes e como isso refletirá em suas ações. Essa experiência nos provocou um despertar para a questão: que tipo de professor/a queremos ser? Sendo essa uma indagação que devemos fazer constantemente para que nosso fazer pedagógico possa suprir as exigências que se apresentarão no decorrer de nossa prática como professores/as.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. O. A. **Cultura escolar e docente**: uma abordagem na perspectiva colaborativa. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/14_Maria%20Ozita%20de%20Araujo%20Albuquerque.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- ALVES, J. R. P. (org.). **Manguezais**: educar para proteger. Rio de Janeiro: FEMAR: SEMADS, 2001. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/sqa_pnla/_arquivos/manguezais.pdf>. Acesso em: 7 set. 2013.
- ARAQUARI. Prefeitura Municipal. **Diagnóstico sócio-ambiental das Ilhas de Araquari**: Ilha do Mel, Ilha dos Barcos e Ilha dos Papagaios. Araquari, SC: Prefeitura Municipal, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Brasília: 1997.
- CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- FISCHER, G. R. **Mangues**: conseguiremos conservá-los? Joinville: Instituto Socioambiental, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- KIMURA, P. R. et al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 09-23, jan./jun. 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M; RODRIGUES, P. A. M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. In: **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, 2010.
- MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004.
- MÜLLER, J. **Educação ambiental**: diretrizes para a prática pedagógica. Novo Hamburgo: Famurs, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PROJETO TONINHAS. **Ecossistemas. A Toninha**. Disponível em <<http://www.projetotoninhas.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2013.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

RIBEIRO, C. E. L.; GUARANHA, V. P. **Recriação em ônibus para passeios pedagógicos**. São Paulo: Baraúna, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVILLE. Universidade da Região de Joinville. Departamento de Pedagogia. Regulamento de estágio curricular supervisionado. Joinville: Univille, 2005.

VIEIRA, B. P. et al. Projeto Manguezal: um estudo sobre resíduos sólidos no manguezal de Ratones, região do Pontal do Jurerê, Florianópolis-SC. In: **8ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.projetomanguezal.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 26 out. 2012.>. Acesso em: 14 set. 2013.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

*Gabriela Zambardino
Luiz Martins Junior
Jordelina Beatriz Anacleto Voos*

Considerações introdutórias

A proposta deste artigo é apresentar uma experiência pedagógica realizada com uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Joinville/SC. O texto contempla a prática pedagógica de estágio realizado em 2016, que tornou possível a articulação teórico-prática do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville) e a formação docente. O projeto de ensino, planejado juntamente com a coordenação da unidade escolar e professores/as da unidade escolar, teve como eixo a ênfase no lúdico mediado pelos jogos educativos. O objetivo das atividades pedagógicas eram, além de introduzir o lúdico como possibilidade de ensinar e aprender brincando, os saberes das disciplinas de matemática, ciências e humanidades.

A opção pela proposta de inserir a ludicidade, por meio de jogos educativos, no cotidiano escolar fundamentou-se no decorrer das etapas de observação e inserção do campo de estágio. Então, recorreremos à pesquisa bibliográfica para construir o quadro teórico que justificasse a proposta, e à abordagem qualitativa como suporte para a empiria, no sentido de aprofundar o estudo. Para isso, investigamos se os/as professores/as das turmas do 1º ao 5º Ano, do ensino fundamental que concordaram em colaborar nas etapas de observação e participação do estágio, ao planejarem as atividades, fundamentavam suas práticas nos conceitos de ludicidade e como esse entendimento influencia a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na elaboração do nosso projeto de intervenção, por conta das vivências no campo de estágio, estávamos cientes de que utilizar jogos nas atividades didático-pedagógicas torna a aprendizagem potencialmente significativa e reveladora pois, ao jogar e brincar, as crianças desenvolvem a criatividade, vivenciam situações nas quais precisam tomar decisões, fatores que auxiliam seu desenvolvimento físico, social e cognitivo (MARCO, 2007). Além dessas razões, os jogos tornam as aulas atraentes, o que amplia a participação dos/as estudantes, tornando-os/as também sujeitos do próprio saber. Assim, a partir de situações significativas e das possibilidades de integração entre os componentes curriculares e o lúdico, as aprendizagens se tornam espaço de criações, reinvenções e de desenvolvimento cognitivo (MOURA, 2000).

As brincadeiras e os jogos são representações da vida real da criança e vão além da aprendizagem de conteúdos. A capacidade de imaginar, pensar e agir por si, sem depender, exclusivamente, de um adulto, são processos essenciais na formação integral da criança, principalmente quando ela está na fase de desenvolvimento escolar. Nesse sentido, os/as professores/as precisam tomar consciência desse potencial educativo viabilizado pelas atividades lúdicas. Sob essa perspectiva, o/a professor/a assume o papel de mediador/a na promoção de práticas lúdicas que propiciam à criança imaginar, criar e resolver situações junto aos seus pares. Valer-se do brincar significa a reorganização da prática pedagógica, prática essa que deve superar os moldes da educação bancária. Esse entendimento constitui a base de uma proposta de trabalho pedagógico tendo a ludicidade como eixo.

Para o relato da experiência que teve por objetivo destacar a relevância da ludicidade na prática educativa, o texto se estrutura em três partes. Na primeira, desenvolvemos algumas considerações sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Dedicamos a segunda parte ao relato da experiência vivenciada com as crianças durante a intervenção pedagógica, à luz do planejamento das atividades, os objetivos das aulas, dos conteúdos e das dinâmicas realizadas com as crianças. E por fim, na terceira parte, tecemos as considerações que julgamos pertinentes em relação à importância do estágio como marco regulador para formação docente e as aprendizagens extraídas da experiência realizada com as crianças e com os/as professores/as, na escola.

Algumas considerações sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem

O lúdico nas práticas educativas, segundo Minikovski e Silva (2014), representa importante caminho para o desenvolvimento da criança. É com base nas colocações das autoras que buscamos, nesta parte do artigo, discutir sobre a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. O lúdico, aqui, é compreendido para além do brincar, o que não significa, porém, a negação do brincar, pelo contrário, o brincar é visto como um mecanismo de fazer-brincar, em que a criança aprende brincando, criando, imaginando e socialmente produzindo conhecimentos.

Vygotsky (1991), em seus estudos, diz que a criança é social, é produto de uma determinada cultura e, por conta disso, o fazer-brincar ajuda a extrapolar o plano do imaginar, criar, recriar, sonhar e, principalmente do pensar. Nesse caso é que percebemos a importância do lúdico, pois, no desenvolver das capacidades cognitivas, a criança aprende brincando e desenvolve seu potencial pessoal, social e cultural. A ênfase no fazer-brincar, neste texto, está

centrada na proposta de jogos, conforme a opção definida após as vivências das etapas de observação e de inserção no campo de estágio.

Os jogos representam, para a aprendizagem, um rico recurso didático para desenvolver e exercitar habilidades nas diversas áreas do conhecimento de forma lúdica. Neste sentido, Kishimoto (2011) coloca a ludicidade no jogo como um dos caminhos para resolver as situações-problemas seriamente vividas pelo homem no espaço geográfico. Via abordagem lúdica, o/a estudante desenvolve estratégias para resolução de problemas de forma prazerosa, uma vez que o jogo é um dos meios mais propícios para a construção do conhecimento.

O lúdico e o jogo andam em pé de igualdade, se intercambiam, conectam e retroalimentam. Como diria Minikowski e Silva (2014), entre o jogo e o lúdico existe uma relação dialética. Em outras palavras, por meio do jogo o lúdico aflora, ou, do lúdico o jogo possibilita à criança, ao jovem, ao adulto e ao idoso relacionar, aprender, e desenvolver os aspectos ligados ao mundo profissional e pessoal de cada um/a. Compreendemos como jogo desde uma lata que pode virar um carrinho, até um vídeo game digital. O universo do jogo é múltiplo, mas também é uno, pois na sua essência está contido o lúdico revestido pela descoberta, pela criatividade e pelo aprendizado.

Trazer o jogo de forma lúdica para dentro da sala de aula é uma outra possibilidade que oportuniza à criança experienciar os conteúdos que perfazem o currículo escolar, mas também a sua importância está contida no direito da criança de brincar. É justamente nesse desafio de trazer o lúdico por meio de jogos que se coloca o papel do/a professor/a. Nesse contexto, Soveral (1991) afirma que o papel do/a professor/a na prática de ensino é “[...] oferecer uma multiplicidade de ações desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta”. No processo de aprendizagem, no entanto, o jogo não será o fim e sim o meio para se chegar ao objetivo esperado. A exclusão dos jogos e da brincadeira das atividades escolares consiste em considerável perda. Ao contrário dessa realidade, as crianças aprendem brincando diferentes conceitos, planejam estratégias, aprendem a esperar, a superar a derrota, o ganhar, como também comunicar ideias e integrar-se ao grupo.

Conforme Bezerra (2007), quando retornamos à história, percebemos que a criança não era vista como hoje e também passou o tempo em que o brinquedo, o brincar, os jogos e a brincadeira eram vistos como fúteis e tinham como objetivo apenas a distração. Com a introdução de jogos no cotidiano escolar, a tendência e esperança é que todos/as ganhem, pois, o/a professor/a, como mediador/a, pode possibilitar à criança diferentes modos de aprendizagem, o que torna o/a estudante autônomo/a das próprias ideias, mostrando-lhe que é

capaz de desenvolver-se de maneiras distintas do convencional. Vale mencionar que, como em todo jogo existem regras, a inserção desse recurso na vida escolar requer cuidados, planejamento e tomada de decisões.

Oo/À professor/a cabe pensar no jogo como possibilidade de executar o planejamento pedagógico, estipular tempos, espaços, recursos e os objetivos reais da atividade. Neste contexto, o significado do jogo é o que ele tem na área de educação, ou seja, está associado à função lúdica e à pedagogia de forma equilibrada. “O jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança” (KISHIMOTO, 1993, p. 28).

Tendo como base tal afirmação, salienta-se no contexto da aprendizagem a relevância do jogo como recurso pedagógico que propicia e oportuniza a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo, por meio das relações e das vivências da criança, pois cada criança é única, original e constitui um repertório imaginário, cultural, social e familiar. Portanto, acreditamos que inserir o jogo como possibilidade prática e, também, lúdica no processo de ensino e aprendizagem representa um ganho na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Inibir práticas lúdicas no fazer-aprender da criança é negar a sua cultura lúdica, o seu protagonismo infantil e seu desenvolvimento cognitivo e social.

A escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, ainda não comporta uma prática pedagógica que contemple o lúdico. As crianças, ao adentrarem no Ensino Fundamental, sentem essa ruptura. Por isso são frequentes as discussões sobre o resgate do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consequência das queixas das crianças e dos/as professores/as em face da exagerada preocupação com a transmissão e a apropriação de conceitos e conteúdos curriculares. De fato, no dizer de Fortuna (2001), não é de forma simplista que se promove uma transformação, criando aulas ludicamente inspiradas, considerando as próprias experiências que os/as professores/as têm ao longo de sua formação acadêmica. É um exercício de ruptura também para o/a professor/a conviver com a espontaneidade, a aleatoriedade, a criatividade, renunciar à centralização, ao controle e reconhecer a postura ativa do/a estudante nas situações de ensino como sujeito de sua aprendizagem. Santin (2001, p. 23) nos alerta que

[...] na ludicidade encontram-se as ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Entretanto, cabe salientar, de acordo com Kishimoto (2006), a partir do momento em que a situação lúdica é criada pelo adulto com a intenção de propiciar à criança a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas habilidades, como por exemplo, ler, escrever, resolver situações problema, a dimensão lúdica reveste-se da dimensão educativa. Então, quando os jogos assumem essa função, lúdica-educativa, propiciam tanto o prazer e a fruição, como os saberes disponibilizados via currículo escolar.

A partir desse entendimento, a seguir, compartilhamos alguns dos momentos mais significativos das experiências do Estágio Curricular Supervisionado, em especial as vivências lúdicas.

Práticas docente: compartilhando vivências

A decisão da proposta dos jogos lúdicos se deu por dois motivos principais. O de ter percebido, durante as etapas de observação de estágio e participação na realidade escolar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças, em função do currículo da instituição, tinham suas atividades voltadas quase que essencialmente aos conteúdos curriculares dispostos em livros e apostilas. E, de ter constatado, nas expressões das crianças e nos relatos das professoras, a necessidade de resgatar a ludicidade na prática de ensino.

Sendo assim, o processo de observação ocorreu em cinco turmas do 1º ao 5º Ano, de março a junho, no período matutino, na escola já mencionada. Durante essa etapa, em conversa com os/as professores/as, compreendemos a necessidade de tratar conteúdos curriculares de forma lúdica, dinamizando e ressignificando práticas pedagógicas por meio de jogos. Na intenção de levantar dados que auxiliassem na compreensão de conceitos sobre jogos e brincadeira na construção do processo de aprendizagem das crianças, foi elaborado e entregue às cinco professoras das referidas turmas um questionário, com três questões abertas, cuja intenção era colher dados sobre o tema em questão. A faixa etária das respondentes era dos vinte dois aos quarenta e sete anos.

Na resposta da questão referente ao conceito de jogo e brincadeira ficou claro que, para as respondentes, o lúdico tem origem em *ludus* palavra da língua latina que significa jogo, diversão, entretenimento. A maioria associou o conceito de jogo ao prazer, alegria e até de passatempo. Quanto à brincadeira, os conceitos apresentaram a mesma conotação relacionada aos jogos, como se fossem sinônimos.

Ao tratar da importância dos jogos para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, as professoras foram unânimes quanto à seriedade do tema e o significado para as

crianças. Porém, considerando a cultura escolar, nem sempre se faziam presentes no cotidiano das escolas, pois essa prática exige planejamentos mais elaborados, o que demanda tempo e envolvimento por parte do/a professor/a. Uma professora destacou que: *“é preciso na educação formal, que o lúdico seja distanciado da concepção de passatempo, de uma diversão superficial sem importância, no cotidiano escolar”*.

Essa afirmação remete ao pensamento de Ribeiro (2013, p. 1), de que “[...] o lúdico é parte integrante do mundo infantil [...]”. Assim, o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.

Inferimos, também, mediante as repostas sobre se os jogos contribuiriam para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que as professoras compreendem a importância dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, somente aqueles que são considerados educativos, por serem realizados no ambiente escolar.

O estudo mostrou, ainda, segundo as respondentes, a necessidade de inserção de jogos no processo de escolarização e nas atividades curriculares daquela escola, pois, por meio deles, seria possível construir aprendizagens significativas e conectadas aos reais anseios e necessidades das crianças.

Em posse desses resultados, um planejamento para a docência foi elaborado, com objetivo de inserir o lúdico na produção dos conhecimentos curriculares. Entre as turmas observadas, optou-se trabalhar com a turma do 2º Ano, em razão do tempo e da disponibilidade de aulas oferecidos pela professora regente. Todo o processo de docência, incluindo os planejamentos, a seleção, organização e elaboração de material didático, foi previsto para uma semana. Os temas, conceitos e conteúdos que seriam abordados foram sugeridos pela professora regente, com vistas a assegurar a continuidade do programa já definido no início do ano letivo pela coordenação pedagógica juntamente com os/as demais professores/as. Aprovado o projeto de ensino e o plano de trabalho, foi iniciada a docência.

No reencontro com a turma do 2º Ano onde realizamos a observação e outras atividades de participação auxiliando a professora regente foi um momento muito interessante. Fomos apresentados/as às crianças como professores/as estagiários/as. Estas, manifestaram muito interesse na conversa sobre o estágio, nas explicações de como seria realizada a prática pedagógica, o tema que a fundamentava, os conceitos e os conteúdos que seriam abordados e o modo como as aulas seriam colocadas em prática. Para tanto, sinalizamos, que seria necessário a colaboração e a participação de todas. Elas aceitaram o desafio e se comprometeram a participar.

No primeiro dia de docência, antes das crianças chegarem, foi organizado o espaço da sala de aula com as carteiras e cadeiras dispostas em forma de um círculo. Logo após as crianças se organizarem, nos lugares que escolheram, foi explicada a atividade. Como o tema era identidade, foi solicitado a construção de um crachá para uso diário naquela semana. Disponibilizado o material, cada criança registrou num cartão o autorretrato, que foi posteriormente preso em barbante em forma de crachá e distribuído entre a turma. A ação seguinte consistia em tentar adivinhar o nome de quem estava representado no autorretrato. Foi muito importante esse jogo de adivinhação. Além do nome, também deveriam precisar a idade, ano de nascimento, local de moradia, preferências por alimentos, atividades de que mais gostava etc. O episódio do reconhecimento da identidade de cada criança, pelos seus pares, envolvendo conhecimentos de diversas áreas de conhecimento, além de ser prazeroso, proporcionou maior interação do grupo. O destaque dessa atividade foi a atitude respeitosa de cada criança com o seu colega.

Em continuidade, com o tema ainda relacionado ao processo de identificação. Para tanto, propusemos o jogo da meditação: quem é o amigo mais próximo e qual é a razão? Uma palavra-chave deveria justificar a revelação. Após alguns minutos, as crianças já queriam revelar quem era seu amigo e justificar a razão da escolha. A palavra-chave mais citada foi: amor, seguida de cuidado. Amor aos pais, que eram seus melhores e maiores amigos; amor aos colegas da escola, seus amigos de turma; amor aos familiares, seus avós, tios, irmãos; amor aos animais, seus cãezinhos, gatinhos, e outras manifestações. A razão da justificativa sempre estava relacionada ao cuidado. Concluíram, depois de muita conversa, que nos amamos porque somos próximos, e que não podemos viver sós, sem amor, então, um cuida do outro. Como sugestão, decidiram criar um álbum ao qual denominaram “*Amor ao Próximo*”. Muito animadas, recortando e colando imagens de revistas e de jornais e desenhando, representaram o resultado do jogo. As produções constam nos registros, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Livreto: Amor ao Próximo



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Após a realização das atividades acima descritas, as crianças foram estimuladas a fazer a leitura e a interpretação de suas produções. Uma das crianças citou que ninguém falou da natureza, do amor à natureza, mas que não se vive sem ela: “*a natureza também é o próximo*”. Todos/as concordaram com essa afirmativa e então desencadeou-se uma discussão sobre o que observavam nas atitudes das pessoas, relacionando-as com as questões do dia a dia, inclusive nas suas casas e na escola: “*Era grande a falta de amor e cuidado com a natureza*” (fala de uma criança).

Esse momento foi muito oportuno para ampliarmos o conceito de descarte e de reciclagem, tema de uma atividade sugerida pela professora regente. Como estava prevista a abordagem do tema e o material havia sido preparado, para estimular a construção dos conceitos, as crianças foram convidadas a jogar. Apresentamos alguns jogos relacionados: Jogo da Memória: consumo consciente; Jogo Coleta Correta; Jogo Estrada do Meio Ambiente.

O convite foi aceito imediatamente. Todas queriam jogar. Animadas, as crianças juntaram as carteiras, sortearam os jogos e formaram três grupos. Porém, antes de começar, ressaltamos a necessidade de ler as instruções de cada jogo. Naquele instante, foi necessária a intervenção docente. As crianças entenderam que para jogar, além de conhecimentos e de habilidades no exercício da liderança ou sendo lideradas, compartilhando e discordando das opiniões, eram importantes atitudes que representassem valores tais como: justiça, solidariedade, amizade, respeito e liberdade. Segundo Macedo et al. (2005), podemos resolver situações-problema de forma ativa, ouvindo, falando, discordando, porém, respeitando e compartilhando. Na Figura 2, visualizamos um momento de interação das crianças durante o jogo.

Figura 2 - Crianças jogando Coleta Correta



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Outra abordagem significativa da nossa prática pedagógica estava relacionada ao estudo do Município de Joinville, com o tema poluição. Para introdução à temática, planejamos problematizá-la, fazendo os seguintes questionamentos: a) vocês recordam das nossas discussões sobre descarte e reciclagem? b) quando caminhamos pelas ruas de Joinville, o que observamos? c) aqui, nas ruas perto de nossa escola e de nossas casas, o que observamos?

Muitas foram as manifestações das crianças, tratando sobre o descuido com o ambiente, com as ruas (sujas) e as calçadas esburacadas; o descarte nas vias públicas; a poluição dos rios e canais, dos terrenos baldios; da falta de praças e de jardins para elas brincarem com seus animais, amigos/as e familiares.

Transcorrido esse momento, buscando valorizar o olhar crítico das crianças, mostramos imagens que representavam paisagens naturais e paisagens culturais, isto é, imagens de ambientes construídos pelas pessoas. As crianças continuaram a problematizar as condições satisfatórias e não satisfatórias das ruas, das habitações, dos espaços para lazer, entre outras questões. Por fim, concluíram que os ambientes são modificados pelos habitantes do lugar, e que todos somos responsáveis pelo lugar em que vivemos. Afirmou uma criança: *“o nosso lugar tem a nossa cara!”*

O posicionamento das crianças remete às considerações de Folque (2014), quando se refere à educação da infância. Para a autora, a aprendizagem provoca nas crianças uma mudança significativa na participação em práticas sociais. O que no início é apenas uma participação periférica, evolui para uma participação plena na comunidade da sala de aula quando se privilegia o cuidado como uma arte de viver, valorizando o espaço educativo como comunidade de aprendentes. Desse modo, a aprendizagem torna-se um projeto de ação partilhado.

Conforme o planejado, retomamos, com as crianças, a questão da poluição. Elas haviam estudado sobre a diversidade de poluentes (da atmosfera, da água e do solo) principalmente nas cidades. Seria necessário, então, aprofundar seu olhar sobre o tema.

Estimulamos a leitura de um texto complementar às discussões das crianças, disponível em <<https://escolavicentepallotti.blogspot.com>> “A menina que desenhava”, de Márcia Hazim. As crianças interagiram durante a atividade, estabelecendo relações muito pertinentes com o contexto do município e da comunidade onde viviam. Foi gratificante vivenciar essa experiência por conta do protagonismo das crianças, exemplificado em seu

interesse pelo lúdico quando uma delas, antes mesmo de finalizar a atividade, perguntou: esse assunto, *tem jogo?*

Como o esperado, apresentamos o jogo Caminhando na Cidade. Enquanto jogavam, as crianças comentavam aspectos já abordados durante as atividades; vibravam, discutiam, argumentavam, questionavam, enfim, aprendiam compartilhando!

Observando o fazer das crianças, jogando, e aprendendo brincando, confirmamos que o jogo é indispensável para o desenvolvimento infantil, sendo reconhecido, segundo Santos (2010), pela constituição brasileira (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ou seja, conforme o autor, “[...] são conquistas importantes, que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e aceita por todos”. E, ainda, é possível afirmar, que o jogo pode despertar na criança múltiplos sentimentos, como cooperação, amizade, solidariedade, empatia. Sendo assim, julgamos ser uma atividade indispensável na operacionalização do currículo escolar, especialmente com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tudo isso foi notável nos dias de docência. Como futuros profissionais desse ofício, também aprendemos com as crianças sobre o nosso saber-fazer quando nos deixamos interpelar pelos questionamentos dos/as estudantes, e os formadores também se sentiram tocados pelas indagações a respeito dos currículos de formação de professores.

Descrevemos, agora, outra atividade que nos trouxe alegria e o sentimento de realização na aplicação do projeto de ensino e que marcou a finalização da semana dedicada à docência. Definimos com a coordenação, professora regente e as crianças que faríamos uma exposição dos jogos utilizados durante a semana, socializando com as outras turmas as atividades que foram avaliadas como as mais significativas. Para dar conta do empreendimento, o espaço da sala de aula do 2º Ano foi reorganizado, juntamente com as crianças, para a montagem da exposição contendo as produções e os jogos. As turmas do 1º, 3º, 4º e 5º Ano, coordenação pedagógica e demais funcionários/as da escola receberam um convite, feito pela própria turma, para que fossem conhecer e interagir com os materiais expostos.

Os/As convidados/as foram recebidos/as pelas crianças e, à medida que a interação acontecia, elas explicavam como foram realizadas as produções, quais eram as regras dos jogos, o que haviam aprendido e como avaliavam as vivências. Devido ao sucesso da atividade e o protagonismo das crianças, a exposição foi aberta para toda a escola. Estudantes de outras turmas do Ensino Fundamental e Médio e seus/suas professores/as, na hora do

intervalo, também foram visitar a exposição, valorizando as produções das crianças. Alguns estudantes e professores/as até interagiram brincando com os jogos.

Não há como descrever a alegria contagiante e o desembaraço das crianças do 2º Ano, como protagonistas, guiando os/as convidados/as no percurso da exposição, mostrando seus trabalhos, os jogos e ensinando os/as visitantes a jogar. Cabe mencionar a grata surpresa com relação aos comentários de professores/as, da equipe pedagógica e de funcionários/as quanto ao desempenho da turma. A atividade chamou a atenção de todos, tanto nos aspectos de organização e de desenvoltura das crianças, quanto no quesito aprendizagem. Ficou em aberto a interrogação de uma professora participante do projeto de ensino, durante a etapa de avaliação do estágio, na escola: *“o que podemos aprender com essa prática, além da grande contribuição para a educação da infância?”*

Como no dizer de Macêdo e Dias (2006), reafirmamos a necessidade de possibilitar às crianças um desenvolvimento integral, adotando propostas pedagógicas que, além da apropriação do conhecimento curricular, favoreçam o diálogo, a participação, a experimentação e a negociação. Práticas que assegurem às crianças o direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, de compartilhar ideias, fazendo da escola um ambiente de comunicação, de alegria e de múltiplas aprendizagens. Na Figura 3, apresentamos a captura de um momento especial da semana de docência.

Figura 3 - Exposição das produções das crianças e dos jogos



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Avaliando o processo de estágio, especialmente a etapa dedicada à docência, concluímos que o jogo, além de se tornar um ato de aprender prazeroso, propicia a interação e a autonomia da criança, como também favorece as condições para pensar, discutir e encontrar diferentes formas para solucionar situações-problema.

Dado o espaço, para o relato, algumas vivências em outras áreas específicas do conhecimento não foram citadas. Mas valemo-nos de jogos tratando de diferentes linguagens em ciências, matemática e humanidades, em constante interseção com língua portuguesa, a geografia, a história, entre outras.

Observamos, durante a aplicação do projeto, que nessa etapa de desenvolvimento (7-8 anos) as crianças demonstraram maior interesse pelo jogo com regras, salientando, então, que esse tipo de jogo proporciona aos jogadores atitudes de colaboração, respeito e inclusão. Essa evidência apareceu durante os momentos da organização e de fruição das equipes, da formação de grupos e dos times de jogadores/as (crianças), o que vem ratificar os posicionamentos teóricos que tratam da importância da mediação pedagógica, por meio do jogo.

Considerações finais

As vivências do estágio, mediante a articulação teórico-prática tão exigida pelos/as professores/as formadores/as educaram o nosso olhar. As observações orientadas para a compreensão da prática pedagógica da escola, campo e estágio, foram a pedra de toque para pensar as estratégias e as formas de intervenção naquela realidade. E a partir do olhar, agora atento, pois fora educado, encontramos, no ambiente escolar, espaço e possibilidades para desenvolver um projeto de ensino tendo os jogos como centralidade.

Durante a construção do projeto esperávamos, como futuros/as docentes, ao ensinar às crianças e apreender o ofício como uma etapa da constituição do saber, do fazer e do ser docente. Com certeza, afirmamos que a ação do estágio ampliou os saberes acadêmicos em articulação com os saberes da prática, na imersão em campo. Aprendemos muito planejando com os/as professores/as, com a equipe da escola, com os/as colegas, entretanto, o que marcou os momentos do estágio, na etapa da docência, foram as aprendizagens proporcionadas pelo grupo de crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental do campo mencionado. Com elas aprendemos a negociar, a questionar, a argumentar, a perceber diferenças e similaridades, a incluir, a exercitar a imaginação e até mesmo a resgatar a nossa infância.

Esse grupo de crianças, em diferentes momentos, foi respeitado em suas expectativas, seus desejos, suas preferências e suas condições de desenvolvimento cognitivo, físico e social, pois levávamos em conta, sempre, a reflexão sobre o trabalho coletivo, as práticas sociais e culturais das crianças, em consonância com o que defende Vygotsky (1991). O professor deve

desenvolver a habilidade de identificar os estágios de desenvolvimento e as capacidades das crianças para, então, planejar o percurso da aprendizagem entre elas. Ainda, Pimenta (2006) destaca o papel do/a professor/a, seja qual for a estratégia e o recurso adotado. Para a autora, o/a professor/a é o/a mediador/a entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Outra observação que permeou todo o processo de estágio diz respeito às relações que estabelecemos entre as potencialidades e fragilidades das crianças, conforme o estágio de desenvolvimento e a qualificação profissional dos/as docentes. Além da qualificação para ensinar, precisamos aprender sobre cuidado, afeto e atenção à criança. Essas aprendizagens, irão contribuir no exercício da docência, tornando o nosso ofício mais significativo e prazeroso, assim como o jogo torna o ofício de estudante, das crianças, menos cansativo e enriquecedor das aprendizagens. Nesse sentido, trazemos o olhar de Dalbosco (2006) aos pressupostos metafísicos tradicionais, aos pressupostos positivistas que estão subjacentes ao fazer pedagógico, aos planos políticos pedagógicos e às teorias educativas, mesmo àquelas que têm pretensão crítica. Incluindo-se nesse bojo a pedagogia, entendemos que a crítica contribua para o repensar de concepções de pedagogia e de processos formativo-educacionais da cultura ocidental.

A essa altura, ao atingir os objetivos propostos e termos alcançado êxito na tarefa, acreditamos que partilhar as vivências e os exercícios de reflexão feitos durante o estágio e sobre o contexto de sua realização contribuirá para pensar a relação formativo-educacional que se estabeleceu entre professores/as, estudantes-estagiários/as e professores/as de crianças.

Referências

BEZERRA, E. B. **A importância do jogo na Educação Infantil**. 2007. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/2984/1/A-Importancia-Do-JogoNa-Educacao-Infantil/pagina1.html>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

DALBOSCO, A. C. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2016.

FOLQUE, M. A. F. **O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

FORTUNA, T. R. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, S. Marli P. (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. 29ª Reunião Anual da Anped. **Anais...**, Caxambu, MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006.

MACEDO, L. et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCO, F. F. **Estudo dos processos de resolução de problema mediante a construção de jogos computacionais de matemática no ensino fundamental**. 2004. 140p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MINIKOVSKY, A. P.; SILVA, M. Representação: criar e recriar vivências lúdicas na educação. In: VOOS, J. B. A. (org.). **Ensaio de docência**. Joinville, SC: Editora Univille, 2014.

MOURA, M. O. A série busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 72-87).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, S. S. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>. Acesso em: fev. 2016.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola: metodologia Lúdica - vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOVERAL, A. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Didática, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: PESQUISANDO COM AS CRIANÇAS

*Pricila Bergmann
Jordelina Beatriz Anacleto Voos
Luiz Martins Junior*

Descrevendo o contexto

Este artigo descreve as principais ações desenvolvidas no estágio curricular supervisionado do Curso de Pedagogia na Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, realizado em 2015. O estágio, nessa Instituição de Ensino Superior, ocorre em 3 etapas: observação do campo de estágio e da prática pedagógica, inserção e participação na instituição de ensino e o exercício da docência.

Após as etapas de observação e inserção, foi possível perceber que o espaço integrado da biblioteca e da sala de informática era utilizado somente para leitura ou para jogos nos computadores. Essas atividades estavam relacionadas aos conteúdos curriculares e as crianças utilizavam o computador somente com a professora que tratava da iniciação das crianças na informática educativa. Desse modo, através de conversa com a professora orientadora, ficou decidido que o projeto de docência teria a pesquisa como tema.

A pesquisa pode ser desenvolvida de diversas formas no ambiente escolar. Conforme Chalita:

[...] quando se projeta uma educação para o futuro, uma das ideias que se coloca sem muita discussão é que a atividade de pesquisa será um momento mais rico que a aula expositiva. O professor não será substituído, mas deverá mudar seu foco de atuação, passando de mero facilitador do processo de transmissão do conhecimento para um interventor, um problematizador (CHALITA, 2001, p. 66/67).

Os sujeitos da pesquisa, inicialmente, foram as professoras do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Francisco Rieper, instituição onde o estágio foi realizado. Elas responderam questões que tratavam da prática da pesquisa, com o objetivo de identificar como era a abordagem do tema no cotidiano escolar com as crianças. Dos resultados, emergiu o projeto de intervenção.

Levando em consideração a contribuição da pesquisa como princípio educativo na participação ativa das crianças no processo de apropriação do conhecimento, e com o objetivo de contribuir para a aprendizagem da criança, para que esta passe de sujeito passivo para sujeito ativo na busca e construção do conhecimento, o projeto de intervenção concentrou-se na abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, associada à pesquisa bibliográfica.

A fundamentação teórica do projeto de intervenção teve por base os estudos de Pedro Demo (1990 e 2007), Sônia Kramer (1996) e Carol Collier Kuhlthau (2010), entre outros. As horas do estágio curricular supervisionado dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental foram realizadas na Escola Municipal Professor Francisco Rieper, localizada na SC 418, s/n, km 14, em Pirabeiraba, na cidade de Joinville, que oferece à comunidade Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.

O estágio seguiu as etapas de observação, inserção no campo de atuação e prática pedagógica. Cabe ressaltar que esse processo oportuniza ao/à estagiário conhecer a realidade educacional para, assim, ter certeza quanto a sua escolha profissional, neste caso, ser professor/a. Segundo Pimenta,

[...] o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão do professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (PIMENTA, 2012, p. 35).

Seguindo esses princípios orientados por Pimenta, no primeiro momento de estágio foi realizada a observação do espaço institucional e da prática pedagógica dos/as professores/as para interligar esta última com a teoria, pois são indissociáveis. Pimenta (2012, p. 106) confirma que “[...] a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela”. Também foi realizado um estudo de campo para verificar a viabilidade do projeto de intervenção, considerando a realidade da comunidade na qual a instituição está imersa. Cabe ressaltar que “[...] no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2007, p. 53).

O resultado da análise dos dados justificou a aplicação do projeto, cujo percurso é apresentado na sequência deste artigo.

Fazendo pesquisa com as crianças

Todas as crianças têm direito à educação, prerrogativa indiscutível frente às legislações que garantem esse direito desde a Constituição de 1988. Crianças são sujeitos ativos dentro da escola, por essa razão, cabe a esta instituição possibilitar que também sejam sujeitos da própria aprendizagem. Conforme declara Demo (2007, p. 30), “[...] o aluno-sujeito é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo”.

Para que o processo citado se desenvolva, faz-se necessário que o/a professor/a compreenda essa concepção de estudante participativo ao planejar suas aulas, levando em

consideração que “[...] numa sociedade de classes, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes” (KRAMER, NUNES; CORSINO, 2008, p. 20), portanto, o planejamento deve ser interdisciplinar e dialógico com a realidade da instituição escolar, bem como estar inteirado com todos os sujeitos que a integram.

Nesse sentido, “[...] é fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazem, sobretudo alcancem a capacidade de formular” (DEMO, 2007, p. 28), trabalho que deve ser feito diariamente, pois, assim, será possível notar o desenvolvimento da turma e o individual de cada estudante em todos os sentidos. A partir do momento em que as crianças dominarem a leitura, a escrita e a capacidade de formular ideias, inserir a pesquisa no cotidiano escolar se tornará um processo mais simples. Como afirma Demo (2007, p. 11):

[...] a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo. A escola muitas vezes atrapalha essa volúpia infantil, privilegiando em excesso disciplina, ordem, atenção subserviente, imitação do comportamento adulto, como se lá estivesse para escutar e fazer o que os outros lhe mandam.

Sabe-se que, através da imitação, as crianças começam a se desenvolver, pois sentem a necessidade de ter alguém que lhes sirva de exemplo, nos atos e atitudes cotidianas, para, assim, se desenvolverem integralmente. Demo (2007, p. 29) confirma essa prerrogativa ao ressaltar que “[...] o aluno precisa ser motivado a, partindo dos primeiros passos imitativos, avançar na autonomia da expressão própria”. Em outras palavras, esse é o primeiro passo do professor, qual seja, ser o exemplo para as crianças.

O contexto atual traz indagações sobre o conhecimento e a forma de obtê-lo dentro das diversas instituições de ensino. Quanto ao/à professor/a, este/a precisa ter essa consciência e estimular cada um/a de seus/suas estudantes, lembrando-lhes que

[...] o conhecimento disponível está nos livros, bibliotecas, videotecas, universidades, institutos de pesquisa, escolas, computadores e bancos de dados, tornando-se, sob peso da informática e da instrumentação eletrônica em geral cada vez mais acessível (DEMO, 2007, p. 27).

Frente às colocações do citado autor, entendemos que uma forma relevante para se trabalhar em tantos espaços é incentivar à pesquisa dentro da escola, tendo em vista que ela “[...] é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo, que é na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 1990, p. 16). Ter consciência dessa realidade é quesito básico para a docência na atualidade, pois, no mundo da tecnologia e das informações fragmentadas, constantes e variadas, há necessidade premente de estimular as

crianças a se tornarem pesquisadoras. Contudo, antes de se exigir que o/a estudante pesquise, é fundamental trabalhar com o conceito de pesquisa e conhecer a realidade escolar, pois,

[...] a amplitude da aplicação do conceito de pesquisa deve ser modulada de acordo com as funções na escola, levando-se em conta a sua desmitificação, mas sem jamais afastar-se do compromisso de elaboração própria, de questionamento criativo, de desdobramento do senso pela descoberta e pela criação, chegando-se ao seu núcleo político de atuação social consciente (DEMO, 1990, p. 84-85).

Nas instituições de ensino, conforme exigência da legislação em vigor, para cada modalidade, ano ou turma, há um currículo a ser desenvolvido. Nota-se que a maioria dos professores trata apenas dos conteúdos e se concentra na realização de provas. Contudo, se o currículo pensado fosse materializado, mais rico, acreditamos que ele seria fundamentado na motivação à pesquisa. Nesse aspecto, “[...] o trabalho de pesquisa dever ser precedido por um convite e ser proposto pelo professor de maneira estimuladora, oferecendo-se alternativas para que os estudantes possam escolher” (KUHLETHAU, 2010, p. 37).

A partir do momento que o processo de pesquisa for promovido à criança, ela “[...] deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho” (DEMO, 2007, p. 2). Quando isso acontece, o aprendizado se torna significativo, ou seja, quando a criança percebe que suas contribuições em sala de aula são importantes, ela tende a compartilhar seu aprendizado com os/as colegas e até mesmo com a família, além de sentir-se incentivada a mais pesquisas.

Conforme ressaltado por Demo (1990, p. 87): “É essencial impregnar a convivência com os alunos com estratégias de pesquisa, através das quais são motivados a toda hora a pelo menos digerir o que escutam através de exercícios pessoais”. Desse modo, será mais fácil à criança associar os conteúdos que devem ser dominados no decorrer do ano, pois eles serão necessários em algum momento da vida.

No contexto atual, muito se tem falado sobre a pesquisa, principalmente a partir do momento em que as tecnologias passaram a ser mais acessíveis para todos, porém, ainda há uma visão equivocada sobre o emprego das tecnologias no contexto escolar. Muitos imaginam que é complicado utilizá-las nas escolas. Assim, para que essa concepção mude, é fundamental “[...] tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano, do professor e do aluno, desde logo para desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial” (DEMO, 2007, p. 12).

Todas as pessoas têm a capacidade de trabalhar com pesquisa e o “[...] professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino” (DEMO, 1990, p.15), para estimular seus/suas estudantes

a se tornarem pesquisadores/as e fazer uso da pesquisa nas diversas atividades pedagógicas. É de suma importância ter consciência de que “[...] o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (DEMO, 2007, p. 1). Assim, a partir da inserção da pesquisa na prática pedagógica, professor/a e estudantes passarão a gostar de trabalhar com as mais diversas formas de pesquisa. A pesquisa, então, é considerada pelo autor como método formativo, portanto fundamental ao planejamento de todos/as os/as professores/as, levando em conta as diferentes oportunidades e espaços de aprendizado que ela enseja. Tendo isso em vista, apresentamos, na sequência, os resultados da nossa prática de estágio fundamentada na pesquisa.

Resultados da prática pedagógica e discussão

À luz do quadro teórico, é possível perceber que a pesquisa com as crianças, como prática pedagógica, precisa ser incentivada nas escolas. Então, de acordo com a metodologia, cinco professoras da instituição de ensino, campo de estágio, foram entrevistadas. Conforme o roteiro, fizemos os seguintes questionamentos: “Você costuma fazer pesquisa com as crianças?” “Que atividades, na sua opinião, abordariam a pesquisa no cotidiano escolar?” “Na turma que você trabalha atualmente, as crianças têm noções sobre pesquisa?”

Os resultados indicaram que a maioria das professoras não fazia atividades que tivessem por critério a pesquisa em sala de aula. Durante a etapa de observação, constatamos que algumas das docentes entendiam que atividade de pesquisa consiste, somente, naquela feita em computadores. Quando solicitaram às crianças para que procurassem imagens e/ou palavras em revistas e jornais, não consideraram a ação como uma prática de pesquisa. Contraditoriamente, embora as respostas apontem que não era hábito fazer pesquisas em sala de aula, na prática, ela era realizada. Talvez essa dicotomia esteja relacionada à concepção que os/as professores/as têm do que seja pesquisa.

Uma das professoras respondeu que costumava orientar pesquisas com as crianças, basicamente buscas na Internet e em livros. Outras citaram entrevistas com familiares como uma forma de pesquisa. Assim, como a maioria das professoras respondeu que não adota a pesquisa nas atividades cotidianas, a resposta sobre a noção que os/as estudantes têm de pesquisa refletiu esse posicionamento. Foi citado que as crianças sabiam muito pouco ou nada de práticas de pesquisa. O percentual das respostas está exposto nos gráficos que seguem.

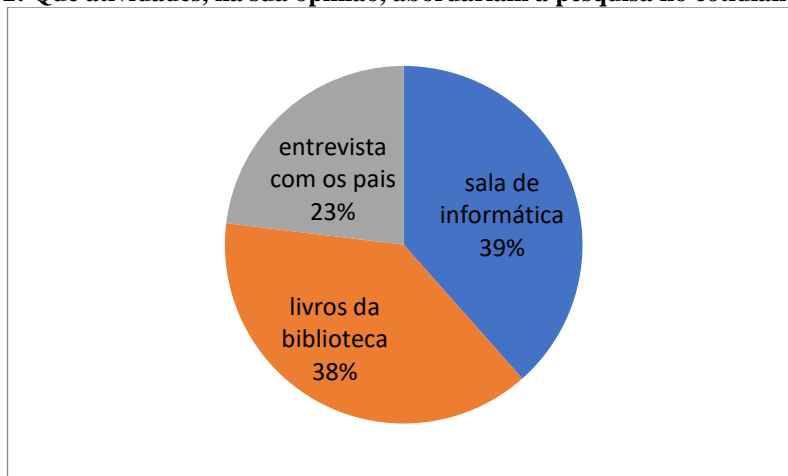
Gráfico 1: Você costuma trabalhar com pesquisa com as crianças?

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2015).

O Gráfico 1 mostra que a maioria das professoras não costumava abordar atividades que envolvessem pesquisa, e que somente uma delas incluía esse tema em seu planejamento solicitando que as crianças procurassem letras, imagens ou palavras em revistas.

Conforme Demo (p. 177, 2009), “[...] o primeiro sentido da pesquisa é saber estudar ou aprender de maneira permanente, colocando à disposição da cidadania (minha e coletiva) o melhor conhecimento possível.”

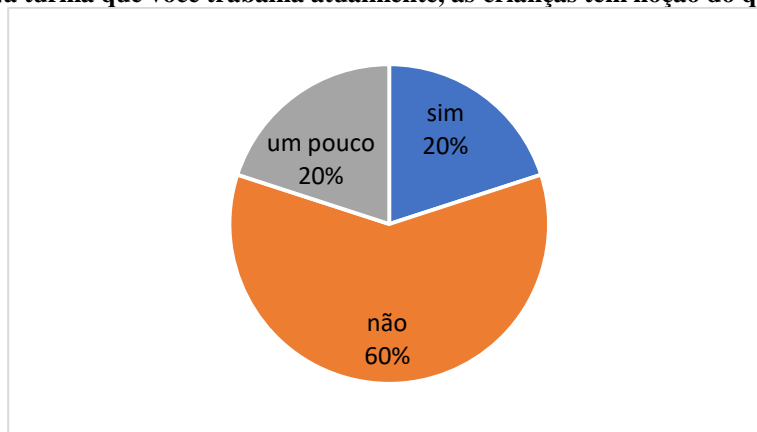
Na continuidade, questionamos quais atividades, na opinião das professoras, seriam condizentes com o princípio da pesquisa. As respostas estão sistematizadas no Gráfico 2.

Gráfico 2: Que atividades, na sua opinião, abordariam a pesquisa no cotidiano escolar?

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2015).

As respostas do Gráfico 2 confirmam a situação já citada. As professoras entrevistadas não estavam cientes de que a prática pedagógica é mediada, constantemente, pela pesquisa. Para essas professoras, as atividades que abordavam pesquisa não faziam parte do cotidiano de suas aulas. Consistiam, basicamente, em eventos realizados na sala de informática, na biblioteca e por meio de entrevistas com familiares das crianças.

A terceira pergunta teve por objetivo saber se as crianças tinham noção dos princípios da pesquisa. As respostas são apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3: Na turma que você trabalha atualmente, as crianças têm noção do que é pesquisa?

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2015).

Os dados expostos no Gráfico 3 indicam que somente uma professora considerava que seus/suas estudantes tinham noção do que é pesquisa. Notadamente, a mesma professora que inseria a pesquisa nas atividades cotidianas da sala de aula. Uma professora respondeu que a turma sabia o que é pesquisa, entendendo que esse conhecimento era devido às entrevistas feitas com familiares dos/as estudantes. Considerando essa atividade, entendia que, por meio dela, as crianças se apropriaram de noções de pesquisa. Confirmou-se, desse modo, a necessidade de aprofundar essa questão no espaço escolar. Das entrevistadas, 60% delas negaram a prática da pesquisa no contexto do Ensino Fundamental, o que revelou um percentual elevado e a necessidade de uma abordagem intensa como forma de inserir a pesquisa como ação cotidiana, na escola.

As pesquisas ganham destaque nas discussões educacionais devido aos novos instrumentos que envolvem a tecnologia dentro das escolas, sendo, esta, fruto do desenvolvimento humano e que tem por objetivo facilitar a vida. Assim, o uso de ferramentas tecnológicas como possibilidade de ampliar procedimentos de pesquisa no ensino básico tem como premissa a concepção de que sua inserção “[...] na sala de aula promove a abertura de um novo mundo às crianças e jovens” (DEMO, 2007, p. 36).

Para tanto, é necessário que o/a professor/a tenha conhecimento sobre a melhor maneira possível de trabalhar com essas tecnologias em sala, pois, atualmente, a Internet tem se tornado uma grande fonte de informações e é importante que as crianças sejam orientadas e façam o bom uso do que encontram na *web*.

Cabe lembrar que a pesquisa não é feita somente com o auxílio das novas tecnologias, a biblioteca escolar também pode ser utilizada, pois nela são encontradas várias obras que podem contribuir nos estudos dos conteúdos curriculares, por se tratar de um “[...] centro dinamizador da leitura e difusor do conhecimento produzido pela coletividade” (MAROTO,

2012, p. 75), sendo muito importante que professores/as, estudantes e bibliotecários/as desenvolvam a consciência referente ao trabalho conjunto.

É necessário, também, fazer referência à pesquisa de campo, considerando a riqueza do entorno da instituição educativa. Assim, mediante essas reflexões, nota-se que se valer da pesquisa em diferentes espaços da escola é possível, além de construir conhecimento com as crianças. O/A professor/a pode fazer uso da biblioteca, da sala de informática e, conforme o objetivo, levar a turma para uma pesquisa de campo dentro ou fora da instituição de ensino, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 9) o/a estudante deve “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

Também se caracteriza relevante considerar que “[...] a pesquisa em sala de aula, como instrumento pedagógico, apresenta-se como um meio de contribuição para a aprendizagem do aluno onde este passará de sujeito passivo para ativo na busca pelo conhecimento” (FERNANDES, 2011, p. 75). Findas as considerações sobre a importância da pesquisa a partir das entrevistas realizadas com as professoras, apresentamos, na sequência, o relato do nosso estágio.

O processo de intervenção com as crianças e professoras

O foco do projeto elaborado foi a pesquisa com crianças. O planejamento para a turma, portanto, abordou as diversas formas de pesquisa, tendo como pano de fundo os conceitos, os conteúdos curriculares e diferentes recursos, tais como: sala de informática, buscas na Internet, aula de campo no entorno da escola, busca e seleção de imagens de revistas e jornais, bem como, entrevistas com familiares das crianças. Também integrou o planejamento a coleta de dados, a sistematização e socialização dos resultados da pesquisa utilizando os recursos disponíveis na escola. Entendemos que “[...] o desafio da pesquisa leva naturalmente a organizar o trabalho de outra maneira, porque supõe outro tipo de dedicação, participação, presença ativa, tarefa individual e coletiva” (DEMO, 2007, p. 35).

A turma do Segundo Ano com quem realizamos o estágio era pequena, contando apenas 14 estudantes. No espaço da sala, para algumas atividades, organizamos carteiras e cadeiras em filas, para outras, formamos semicírculos. Todos os materiais que constavam do planejamento encontravam-se disponíveis na escola.

As crianças fizeram uso de recursos tecnológicos no primeiro dia, tendo como espaço a sala de informática (Figura 1). Após a explicação do passo a passo para a realização de

buscas na *web*, usando as ferramentas do *Google*, encontraram os significados dos símbolos natalinos da cristandade. Os resultados foram anotados em uma folha de papel A4. Cabe lembrar que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 9), a criança deve “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

Figura 1 - Turma do segundo ano realizando buscas na *web*



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Uma maneira relevante para utilizar os espaços da instituição de ensino é incentivar a pesquisa dentro da escola, pois “[...] pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 1990, p. 16). É necessário, então, que os/as profissionais da educação tenham essa consciência e estimulem as crianças a se tornarem pesquisadoras.

Para socializar os resultados da pesquisa, as crianças elaboraram um cartaz apresentando os significados dos símbolos natalinos da religião cristã. Elas investigaram a lenda que indica onde o Papai Noel vive, o Polo Norte. Como esse local possui bastante neve, tornou-se possível a compreensão sobre os estados físicos da água, iniciando pelo estado sólido. Na sequência, discutimos com a turma sobre os outros estados, o líquido e o gasoso. No mesmo dia, solicitamos às crianças que dessem sugestões de perguntas que abordassem o tema água e que poderiam ser feitas para seus familiares. Assim que as perguntas ficaram prontas, as crianças as registraram em uma folha de papel almaço para levarem para casa e aplicarem o questionário com familiares. Cabe lembrar que antes de exigir que o/a estudante pesquise, é fundamental discutir o conceito de pesquisa e ter consciência da realidade em que a escola se encontra, pois

[...] a amplitude da aplicação do conceito de pesquisa deve ser modulada de acordo com as funções na escola, levando-se em conta a sua desmitificação, mas sem jamais afastar-se do compromisso de elaboração própria, de questionamento criativo, de desdobramento do senso pela descoberta e pela criação, chegando-se ao seu núcleo político de atuação social consciente (DEMO, 1990, p. 84-85).

Com o intuito de tornar a pesquisa mais presente na instituição de ensino, mostramos diversas formas de investigação para a turma do 2º ano. Uma delas foi a pesquisa de campo, durante a qual as crianças observaram as plantas no entorno da escola, coletaram algumas folhas e, no retorno à sala de aula, observaram características, como a simetria, por exemplo. Nessa atividade, fomos motivados/as pelas colocações de Demo, para quem “É essencial impregnar a convivência com os alunos com estratégias de pesquisa, através das quais são motivados a toda hora a pelo menos digerir o que escutam através de exercícios pessoais” (DEMO, 1990, p. 87). Desse modo, segundo o mesmo autor, será mais fácil associar os conteúdos que devem ser dominados ao longo do ano letivo, pois serão necessários em algum momento da vida.

No retorno dos questionários aplicados em casa, solicitamos que as crianças elaborassem um cartaz tendo como base duas perguntas, a partir das quais deveriam ser sistematizadas as respostas mais relevantes obtidas na entrevista: Como a água, para beber, deve ser? De onde vem a água que é consumida em sua casa? Você conhece os estados físicos da água? Você cuida para não desperdiçar água? O que podemos fazer para cuidar da água? Na Figura 2, é possível visualizar a comunicação dos resultados, cujo cartaz foi elaborado pelas crianças, contando com nosso auxílio.

Figura 2 - Respostas sobre a água



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

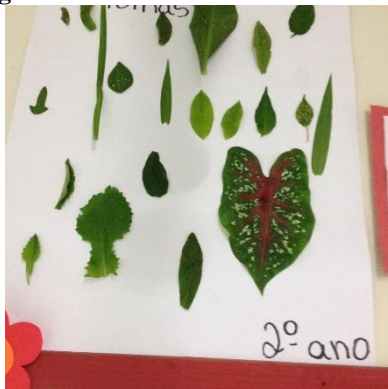
Podemos dizer, com Demo, que a riqueza da produção das crianças expressa que:

[...] a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se da oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores (DEMO, 2007, p. 8).

No último dia da docência, as crianças montaram um cartaz que representou o conceito de simetria, tendo como recurso as folhas coletadas durante a pesquisa de campo. Ciência e encantamento foi o que revelou a pesquisa e o conceito de simetria foi

compreendido. Todas ficaram encantadas quando compreenderam a simetria das folhas coletadas a partir da observação, da comparação e da reflexão. Isso as levou, também, a perceber que nem tudo é simétrico. Isso porque, algumas folhas não tinham esse princípio e, então, as crianças sentiram-se motivadas a partilhar o conhecimento adquirido. Um único porém que ficou quanto a essa atividade foi o tempo limitado para o estágio, pois, se dependêssemos da empolgação das crianças, poderíamos estender as aulas para que todos os desejos e expectativas das crianças fossem atendidos. Na Figura 3, apresentamos o cartaz produzido por meio de colagem das folhas simétricas encontradas na aula de campo.

Figura 3 - Cartaz com folhas simétricas



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Após a realização das atividades propostas no planejamento, organizamos a socialização dos trabalhos com as demais turmas do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, do período vespertino. As produções reafirmaram os posicionamentos dos autores que fundamentam a teorização sobre a prática da pesquisa escolar, de que se tem falado muito sobre a pesquisa, principalmente a partir do momento em que as tecnologias passaram a ser mais acessíveis para todos, porém, ainda se tem uma visão distorcida do que seja o ato de pesquisar e de como isso pode implicar ganhos significativos no processo de aprendizagem.

As discussões durante as aulas do curso de pedagogia, quando socializamos nosso estágio com os/as colegas de curso nos permitiram compreender que para muitos/as professores/as ainda é bastante complexo fazer pesquisa nas escolas. Para que essa concepção mude, entendemos como fundamental “[...] tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano, no professor e no aluno, desde logo para desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial” (DEMO, 2007, p. 12).

Consideramos a importância de entendermos que “[...] o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (DEMO, 2007, p. 1). Sabemos, na prática, que a partir do momento

que a pesquisa é inserida na prática pedagógica, os/as estudantes, gradativamente, vão compreendendo a importância dessa prática e desenvolvem o gosto por desenvolver diversas formas de pesquisa. Como ficou demonstrado, se valer da pesquisa como princípio educativo contribui para a participação ativa das crianças no processo de apropriação do conhecimento.

Considerações finais

O estágio realizado com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino fundamental foi muito gratificante. Foi possível nos certificarmos do que desejamos para nosso futuro como professores/as. O fato de sermos bem recebidos/as na instituição de ensino que nos acolheu como estagiários/as, o interesse das crianças em realizar todas as atividades propostas no decorrer da nossa prática pedagógica reafirmou nossa opção pelo curso de Pedagogia, para alguns/as de nós, um desejo manifestado desde a infância.

Durante o estágio foi possível perceber a importância de vivenciar a prática pedagógica com crianças mediada pela pesquisa, apesar de, ainda, essa metodologia não ser tratada com fundamental por parte dos/as professores/as que atuam no Ensino Fundamental. Plantamos, no entanto, a semente, quando comprovamos que pesquisar é possível e viável. Foi o que nos mostraram as crianças com as quais trabalhamos quando se encantaram com cada detalhe explorado durante as atividades de coleta de dados, na reelaboração do conhecimento construído em conjunto e na elaboração das apresentações dos resultados alcançados por meio de pesquisas.

Entendemos como ponto chave para um aprendizado conjunto a confiança na capacidade que os/as estudantes têm para aprender, desde que seja considerada a realidade de cada um. Conforme entende Chalita (2004, p.12), “[...] triste é o educador que já não acredita mais na capacidade de aprendizado, que não se debruça para examinar melhor a peculiaridade de cada aprendiz”.

Compreendemos que a formação da nossa identidade está relacionada também com a profissão. Relativamente ao/a professor/a, essa formação ocorre a partir do momento que ele/a, no exercício de sua função, ou antes mesmo, ainda no processo formativo, na graduação, ou seja, quando se identifica com determinada área ou está inserido nela.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. **Lei nº3.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 142p.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores associados, 2007.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez editora, 1990.

FERNANDES, C. C. A pesquisa em sala de aula como instrumento pedagógico: da realidade ao concreto-pensado. **Perspectivas em Diálogo. Revista de Educação e Sociedade**, v. 2, n. 4, p. 18-35, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

KUHLTHAU, C. C. **Como orientar pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão! Do espaço do castigo, ao centro do fazer educativo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

FILOSOFANDO COM AS CRIANÇAS: A ARTE DE VALORIZAÇÃO DA VIDA

*Juliana Cecília Sestrem
Jordelina Beatriz Anacleto Voos*

Considerações Iniciais

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia constituiu-se de uma vivência obrigatória, que tem como objetivo principal articular a teoria acadêmica com a prática da profissão, visando a inserção do/a estudante de graduação em seu campo profissional. Essa construção da identidade profissional docente, além de apontar para uma aproximação real de atuação, foca no desenvolvimento crítico da observação e não numa mera cópia de métodos existentes, permitindo, ao/à estudante, superar a realidade encontrada a partir de um olhar investigativo.

Nesse sentido, sendo um campo de conhecimento explorado pelo/a estudante de graduação, através da reflexão da realidade, “[...] o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45), superando, portanto, a ideia “[...] de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo”, para “[...] integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”.

O estágio é regulamentado pela legislação que defende os direitos e deveres dos/as estudantes de cursos de licenciatura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Internamente, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, essa etapa da formação de professores/as tem como base o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado de 2009.

Como sabemos, o curso de Pedagogia destaca-se pelo domínio de conhecimentos relacionados à infância, logo, para desenvolver as habilidades específicas para lidar com essa fase, o estágio é de suma importância. A concepção que se tem de infância está diretamente relacionada a acontecimentos históricos e sociais que marcaram as diferentes sociedades ao longo do tempo. Após constantes transformações, hoje, de acordo com Kramer (2007), a infância é

[...] entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade (KRAMER, 2007, p. 13).

Tendo em vista essa definição e considerando a legislação atual que torna obrigatório o Ensino Fundamental de Nove Anos, faz-se necessário pensar no contexto estudantil das crianças, pois, ao ingressar no Primeiro Ano escolar do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, sua realidade educativa se modificou severamente daquela vivenciada na Educação Infantil. Desse modo, suas ações foram condicionadas à formação social e cultural por meio do conhecimento científico, o que até então era praticado tendo como princípio a ludicidade.

No que se refere ao/à professor/a, em sua tentativa de estimular a criança a desvendar e tomar consciência de seu novo espaço educativo, entendemos que esse/a profissional precisa, em primeiro lugar, considerar a singularidade da criança, atentando para suas condições culturais, econômicas e sociais. Somente após essa análise, se pode lançar propostas que façam a inserção dessa criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental algo que se fortaleça ao longo do processo de escolarização.

Os fatores relacionados, podemos dizer, fundamentaram a trajetória do estágio realizado no Colégio Cenecista José Elias Moreira. A opção por esse campo se deu, entre outros fatores, ao fato de estagiária atuar nessa instituição de ensino, caminho que tornou o campo de estágio mais acessível. É importante ressaltar, também, que o referido colégio oferece as condições necessárias, em termos de suporte e infraestrutura, para desenvolver as capacidades/habilidades da estagiária, possibilitando o acesso à carreira profissional docente.

Dentre as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, no ano de 2015, destacamos a observação de toda a estrutura física da instituição realizada no período do mês de agosto; a observação da prática pedagógica dos docentes das séries iniciais durante o mês de setembro; as atividades de inserção durante todo o período de estágio e, por fim, as atividades de docência, desenvolvidas no mês de novembro.

O olhar sobre a prática educacional

A observação como olhar qualificado da realidade foi o passo inicial para a inserção no campo de estágio, possibilitando-nos entender o funcionamento das diversas áreas e pessoas ligadas à instituição. Ainda, ao observar, pudemos sistematizar os conhecimentos e coletarmos dados que serviram como base para planejar e organizar a prática pedagógica de estágio.

Conforme Pimenta e Lima (2011, p. 111), ressaltando a questão da observação como um meio de aprender o que é ser professor/a, “[...] os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os

modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”, dando início ao seu processo de construção da identidade de professor/a.

Durante a prática pedagógica, foram observados aspectos relacionados com a atuação dos/as professores/as e sua relação com as crianças, como, por exemplo: as entradas, saídas, as atitudes das crianças na hora do lanche, as interações com outras crianças e adultos, os turnos, a quantidade de turmas e a organização didático-pedagógica.

Sendo a observação uma investigação da realidade com foco nas possibilidades, durante esse processo, de agosto a setembro, a observação da prática pedagógica dos/as professores/as aconteceu no período vespertino, nas turmas de 1º ao 5º ano da escola que nos acolheu para o estágio. Por meio da observação da prática pedagógica, foi possível compreender a realidade das crianças e nos inserirmos em seu meio social.

A observação teve início no Primeiro Ano. Chamou a atenção o ambiente da sala, diferente das demais turmas. Estava adaptado para a faixa etária das crianças, com mobiliário diferenciado, mesas organizadas em duplas e um pouco menores do que as mesas das outras salas de aula. A turma era composta por vinte e cinco estudantes e contava com horário específico para brincadeiras no parque, aspecto não observado nas turmas de Segundo ao Quinto Ano.

No que diz respeito aos materiais didático-pedagógicos, todas as crianças de 1º ao 5º ano utilizavam apostilas da própria rede CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, além de cadernos para registros individuais, conforme os componentes específicos do currículo.

A maioria das professoras exigia atividades extraclasse, a serem realizadas com monitoramento dos pais ou responsáveis pela criança, todos os dias, exceto às sextas-feiras. As crianças realizavam bastante produção textual, muitas dobraduras e recortes com folhas coloridas, exercícios de concentração e caça ao dicionário. Observamos que a aprendizagem era estimulada através de textos, gêneros, contos e histórias, além de identificarmos preocupação e cuidado por parte dos/as professores/as com o desenvolvimento da autonomia da criança. Notamos, ainda, que as crianças gostavam de ouvir histórias, imaginar e fantasiar. As professoras valiam-se desse interesse para estimular a construção do conhecimento por parte das crianças. Do Segundo ao Quinto Ano, a configuração das salas era outra. Os espaços possuíam cadeiras organizadas em fileiras, tradicionalmente, como no modelo jesuítico, letras e desenhos representando o alfabeto na parede acima do quadro, armários para organização de pertences, enfeites nas paredes laterais e jogos educativos no final da sala, em espaço reservado. As salas, amplas, comportavam cerca de vinte e cinco a trinta crianças cada uma.

As especificidades nas técnicas pessoais das professoras foi considerado aspecto fundamental a se destacar, dentre elas, habilidade, competência, paciência e afeto com as crianças. Com muita energia, dedicação, segurança e organização, as professoras conseguiam o domínio da turma e, também, cativar e conquistar a atenção e respeito dos/as estudantes. Favorecidas pelas relações interpessoais, demonstrando conhecimento do que ensinavam, facilitavam o aprendizado das crianças. Para tanto, utilizam diversas dinâmicas para interagir com os/as estudantes e as práticas eram todas planejadas com comprometimento.

O intervalo era diferenciado apenas para a turma do Primeiro Ano, sendo realizado na Praça das Palmeiras, ambiente fechado e monitorado por auxiliares. As demais turmas podiam lanchar pelo colégio, também com a presença de monitores para auxiliar e cuidar dos/as estudantes no momento do recreio. Contudo, um fato comum foi observado em todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino fundamental - a curiosidade das crianças, a vontade de aprender, muito falantes, criativas e emotivas. Foi prazeroso observá-las. Podemos dizer que essa vivência contribuiu significativamente a junção de valores pessoais e profissionais necessários à formação universitária.

A experiência de filosofar narrando fábulas às crianças

Com a conclusão bem-sucedida do período de observação, iniciamos o processo de intervenção, ou seja, a prática pedagógica. Cabe lembrar que durante a observação e a inserção, a vivência de valores não nos pareceu evidente entre as crianças. Para manter um bom convívio e também desenvolver essa vivência, entendemos necessário desenvolvermos um projeto que tivesse por base o pensar reflexivo, para favorecer essa prática especialmente na escola.

Entendemos como fundamental o desenvolvimento de uma educação para a convivência democrática, de sujeitos com atitudes reflexivas, que respeitem as diferenças, expressem sentimentos verdadeiros e tenham opiniões próprias. Também consideramos que cabe ao/à professor/a instigar o “pensar e o agir”, na perspectiva da formação de cidadãos/ãs capazes de analisar, discutir, interpretar, ouvir, dialogar, esclarecer e questionar. Esse exercício, na prática, desenvolve o “pensar reflexivo”.

Para isso, o/a professor/a precisa buscar, nos fundamentos da filosofia, elementos que o possibilitem desenvolver, com as crianças, a atitude filosófica, ou seja, uma atitude investigativa e interrogativa, que lhes estimule o questionamento e a dúvida, interrogando a si mesmo, o mundo e as verdades.

A filosofia não pode ser ensinada, mas pode-se ensinar com filosofia. E ensinar com filosofia é educar. A filosofia é um saber das relações, dos limites e de além deles. Educar as crianças com esse propósito é apresentar a filosofia para uma geração presente. Educar também está relacionado com os valores. Isto é, integrar o/a estudante em uma cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de um grupo, na sociedade.

Para o desenvolvimento de uma educação para a vivência de valores, o melhor caminho é aquele que se fundamenta no respeito mútuo e no diálogo interativo entre professor/a, criança e família, por meio de atividades e recursos didático-pedagógicos. Para isso, faz-se necessário propor atividades que oportunizem dialogar, inventar, descobrir, pesquisar, refletir e indagar, valendo-se de músicas, filmes e outros recursos, de abordagem interdisciplinar, que enriqueçam o trabalho dentro da escola.

Como forma de viabilizar a possibilidade de conhecimento e a formação profissional, a pesquisa fundamentou-se na abordagem de conotação qualitativa. Com o objetivo de apresentar a filosofia como possibilidade de construção de valores dentro da escola, a estagiária realizou entrevistas semiestruturadas com professoras do Primeiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental.

Todas as entrevistadas eram professoras, mulheres. Quando questionadas sobre a responsabilidade da formação de valores das crianças, as respostas foram diversas. Para a análise, as respostas foram sintetizadas e estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das entrevistas

Nome	Questão 1: O professor tem a responsabilidade da formação moral, de valores do aluno?
Profª. A	Não, professor, comunidade escolar, família e demais instituições das quais as crianças participam, todos juntos são responsáveis por esta formação.
Profª. B	Não, assim que a criança entra na escola, o professor irá contribuir para esta formação, mas a base deve vir da família.
Profª. C	Jamais! Na escola trabalhamos muito com os valores, mas estes devem iniciar e serem incentivados em casa com palavras e exemplos.
Profª. D	Não. Penso que todos são responsáveis na construção de valores com as crianças, visto que elas têm uma vida, fora da escola. Ao professor, cabe o papel de internalizar regras de convivência, apresentar o valor da amizade, da honestidade, por exemplo, trazendo para sua prática ações positivas.
Profª. E	Não. A responsabilidade é da família. A escola pode contribuir positivamente.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2015).

Observa-se unanimidade nas respostas. Professor/a, comunidade escolar, família e demais instituições das quais as crianças participam, juntos/as, é que são responsáveis por essa formação. Ao/À professor/a cabe o papel de internalizar convivência, apresentar o valor da amizade, da honestidade, por exemplo, trazendo para sua prática as ações positivas.

Nos dizeres das professoras, não foi citado a filosofia como possibilidade de intervenção para pensar uma prática pedagógica que enfatize a prática do pensar, a relação consigo e com o/a outro/a. Também não foi considerado que se trata de um momento de conflitos e de negociações entre gerações, áreas de conhecimentos, conteúdos e metodologias que compõem a essência da formação humana.

Ao se referir à educação de valores, o ideal é que ocorra uma reflexão por parte de todos/as. Há como educar sem reflexão? Foi esta a segunda pergunta feita às professoras.

Quadro 2: Síntese das entrevistas

Nome	Questão 2: Ao se referir à educação de valores, o ideal é que ocorra uma reflexão por parte de todos, há como ter educação sem reflexão?
Profª. A	Não. A educação que acreditamos talvez uma educação da repetição. A educação verdadeiramente se faz na ação – reflexão – ação.
Profª. B	Não. É necessária uma reflexão contínua, pois a educação se transforma diariamente, precisamos cuidar para não deixar que os valores se percam no meio deste ritmo acelerado que vivemos.
Profª. C	Pela reflexão, atitudes e diálogo os valores ficam mais fortes.
Profª. D	Não, porque o ato educacional depende da ação reflexiva para se pautar, fundamentar desenvolvendo-se enquanto prática efetiva.
Profª. E	Para que haja educação, além de reflexão, também precisa de bons exemplos, problematização, mediação, coerência entre a fala e os atos, criação de hábitos.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2015).

Todas as entrevistadas expuseram suas opiniões, assinalando que não há como ter educação sem reflexão, considerando necessária uma reflexão contínua e de cuidado para não deixar que os valores se percam no ritmo acelerado que vivemos. Nesse sentido, o conhecimento filosófico volta-se, também, para o estudo da consciência em seus vários aspectos: percepção, imaginação, memória, linguagem, inteligência, experiência, atitude, vontade, desejo e paixão. Ao tratar esses temas com as crianças, são estabelecidas relações entre o eu e o/a outro/a, o eu e o mundo.

A terceira pergunta referia-se à escola onde as professoras lecionavam e a preocupação de educar para a cidadania.

Quadro 3 - Síntese das entrevistas

Nome	Questão 3: A escola em que exerce a função de professor tem a preocupação de educar cidadãos, segundo os reais valores que necessitam?
Profª. A	Sim, percebemos através dos projetos desenvolvidos, principalmente aqueles voltados a solidariedade.
Profª. B	Sim, procuramos preparar nossos alunos para a vida, conscientizando os de que para se viver em harmonia precisamos olhar para o outro com o coração.
Profª. C	Sim! Procuramos desenvolver trabalhos sociais, realizar momentos de reflexão e incentivar atitudes que reforcem valores.
Profª. D	Sim, sempre buscamos por meio de atividades de rotina ou da prática pedagógica passar os valores necessários de acordo com determinada situação.
Profª. E	Tem a preocupação, mas não sabe até onde alcança.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2015).

As entrevistadas, de modo geral, responderam que sim, ou seja, procuravam preparar as crianças para a vida, conscientizando-as de que, para se viver em harmonia, precisamos olhar para o/a outro/a com o coração.

Logo em seguida, foi questionado quais atividades eram promovidas para que ocorresse esse trabalho. As respostas estão sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Síntese das entrevistas

Nome	Questão 4: Quais os tipos de atividades são proposta na escola para que ocorra este trabalho?
Profª. A	Temos, mensalmente a sessão cívica, que enfoca temas envolvendo a cidadania, solidariedade, etc. Também através de projeto
Profª. B	Trabalhamos com diversos projetos sociais, onde a criança tem a oportunidade de vivenciar realidades diferentes da sua, aprendendo a valorizar e respeitar o outro.
Profª. C	Projetos sociais, ação entre amigos, atividades envolvendo a interdisciplinaridade.
Profª. D	Rodas de conversas, construção de cartazes, brincadeiras que envolvam todos, trabalhando coletivamente e a cooperatividade. E exposições livres.
Profª. E	Aulas de filosofia, projeto: “Aprender a pensar”, conversas em sala sobre textos ou sobre fatos ocorridos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Na escola onde fizemos nossa intervenção, acontece, mensalmente, a sessão cívica, que enfoca temas relacionados à cidadania e solidariedade, permitindo diversos projetos sociais a partir dos quais a criança tem oportunidade de vivenciar realidades diferentes da sua, aprendendo a valorizar e a respeitar o/a outro/a como, por exemplo: ação entre amigos; atividades envolvendo a interdisciplinaridade; rodas de conversas; construção de cartazes; brincadeiras que envolvam todos/as, trabalhando coletivamente, e a cooperatividade; aulas de filosofia; projetos e conversas em sala sobre textos ou fatos ocorridos recentemente.

Na questão 5, perguntamos às professoras se as crianças reconhecem e se preocupam com valores para uma boa convivência.

Quadro 5 - Síntese das entrevistas

Nome	Questão 5: Você percebe que os alunos atualmente reconhecem e se preocupam com esses valores para uma boa convivência?
Profª. A	Percebo que este é um tema que vem perdendo valor, culturalmente o desenvolvimento cognitivo e intelectual tem maior enfoque dentro da família. Mas ao propormos estes trabalhos as famílias e as crianças reconhecem o valor e a importância.
Profª. B	Sim, a maioria das crianças consegue ver o outro de maneira igual.
Profª. C	Noto que com tanto incentivo, eles se tornam mais sensíveis e dispostos a fazer o bem ao outro.
Profª. D	Penso que eles conhecem tais valores, mas muitas vezes, dependendo da situação esquecem.
Profª. E	Reconhecem regras de convivência e combinados, boas maneiras, etc. Mas poucos se comportam segundo esses valores. Sabem, mas não praticam.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2015).

Para as professoras, trata-se de um tema que vem perdendo valor, culturalmente. O desenvolvimento cognitivo e intelectual tem maior enfoque dentro da família, mas quando são propostas atividades dessa natureza na escola, as famílias e as crianças reconhecem o seu

valor e a sua importância. Contudo, poucas são as crianças que demonstram atitudes de acordo com valores das atividades que as fundamentam, na prática, ficando, muitas vezes, apenas no plano discursivo.

Quando se perdem as certezas cotidianas e as ciências e as artes ainda não oferecem nada que substitua as que se perderam, encontra-se na Filosofia as respostas para pensar um mundo em transição, naquele instante em que a realidade natural do mundo das coisas e a história do mundo dos homens tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas. Quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer, e as ciências e as artes ainda não encontraram o que pensar e dizer, cada vez mais se faz necessário, para o/a professor/a, ocupar-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticos, políticos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com as transformações históricas dos conceitos, das ideias e dos valores.

A docência – uma experiência muito especial

A partir das respostas das professoras, estabelecemos como objetivo proporcionar às crianças momentos de aprendizagem, desenvolvendo atividades práticas, reflexivas e conscientes sobre valores, englobando todas os componentes curriculares, respeitando, contudo, a programação da professora regente de classe.

O planejamento foi elaborado de maneira que as crianças refletissem sobre a vida e sobre valores, observassem suas atitudes e as do grupo, tendo como referência as seguintes atividades: montagem de palavras a partir de sílabas; pesquisa, em revistas, de imagens que mostrassem valores; audição de música e de história; expressão por meio de modelagem com massinha; brincadeira com o jogo de trilha e outras participações em momentos lúdicos. Os recursos utilizados foram organizados antecipadamente, antecedendo cada dia de aplicação.

A docência foi realizada na semana de 9 a 12 de novembro, na turma do Primeiro Ano. As crianças foram bem receptivas e ficaram empolgadas com o tema proposto para as aulas práticas.

Inicialmente, as crianças foram separadas em cinco grupos. Cada grupo recebeu sílabas de palavras representando a escrita dos valores: Amizade, Responsabilidade, Respeito, Cooperação e Diálogo.

Cada grupo, ao fazer a montagem das palavras, ia descobrindo os valores relacionados. As crianças ficaram muito animadas durante a atividade em face das descobertas, pois recebiam, apenas, as sílabas. Somente ao montar a palavra é que descobriam o que estava escrito. Depois de cada grupo ter descoberto suas palavras e o significado (valores), conversaram sobre eles. Após a conversação, a acadêmica entregou o dicionário de língua portuguesa para cada equipe, que deveria pesquisar o significado de cada palavra do seu grupo para confirmar o que haviam conversado.

Após a pesquisa, um integrante de cada equipe leu para a turma o significado da palavra, para que todas as crianças compreendessem o sentido da atividade e o que representava a conversação sobre aqueles valores específicos.

Foi uma atividade diferente para a turma e, por meio dela, as crianças tiveram o primeiro contato com o dicionário. A estagiária explicou cada passo para que elas encontrassem as palavras e, quando localizavam o que lhes fora solicitado, a alegria tomava conta das equipes. Após a leitura das palavras encontradas no dicionário de língua portuguesa, as crianças procuraram, em revistas, imagens que expressassem os valores trabalhados para compor cartazes. E estes ficaram lindos, cheios de cores e imagens significativas, o que nos deu a certeza de que as crianças entenderam a proposta, certeza expressa também na realização das atividades com muito empenho, valorizando cada etapa.

Na sequência, fizemos um círculo no fundo da sala para conversarmos sobre o que fora tratado nas atividades. As respostas foram surgindo e a discussão fluiu sobre a compreensão de valores conforme os ciclos da vida. As crianças lembraram de fases dos seus primeiros anos de infância e quais eram suas atitudes e, aos poucos, foram observando as mudanças com a passagem dos anos até chegarem à idade que tinham no momento que discutíamos sobre valores. Assim estimuladas, refletiram sobre os valores que precisam cultivar em suas vidas para que possam viver bem e felizes consigo e com as pessoas que estão ao seu redor.

Outra atividade marcante foi a contação da história da Margarida Friorenta, de Fernanda Lopes de Almeida, ilustrada por Lila Figueiredo (2005). Essa narrativa foi usada para lembrar que o maior valor que o ser humano precisa ter na vida é o amor. Depois da leitura, cada um/a abraçou um/a colega para sentir amor, o que faltava à Margarida friorenta, para ela se esquentar.

No caderno de produção textual, as crianças representaram, por meio do desenho, a casa onde viviam, usando também a técnica de recorte-colagem para demarcar o contorno, e escreveram, no interior da casa, os valores que cultivavam com seus familiares.

Continuando o processo de docência, abordamos o conteúdo relacionado ao assunto da apostila utilizada pela turma: direitos e deveres das crianças durante o desenvolvimento do ciclo da vida. As crianças representaram por meio de desenhos, em dois espaços já demarcados, a conversa sobre os direitos e os deveres. Cada uma escolheu o que queria representar no espaço de sua apostila. Os desenhos foram significativos e as crianças, pelas suas representações, demonstraram seu entendimento do que lhes foi proposto.

No horário de atividade na biblioteca foi contada a história “Maria vai com as outras”, de Sylvia Orthof (2001). A partir dessa narrativa emergiu a reflexão sobre os próprios valores. As crianças também compreenderam que devem ser quem realmente são e não o que outras pessoas querem que sejam. Foi um momento de muita discussão, de manifestação de ideias e de participação. Em seguida, retornamos à sala de aula, onde recordamos o que ouvimos, conversamos e produzimos durante a semana, momento que nos deixou felizes, ao percebermos que as crianças reagiram de forma participativa, foram dedicadas e produtivas e demonstraram ter se apropriado dos conceitos e dos conteúdos tratados.

Para materializar o que manifestaram oralmente, com massinha de modelar, as crianças expressaram sentimentos relacionados aos trabalhos realizados até aquele momento. Cada criança recebeu uma caixa desse material pedagógico para construir suas esculturas. Elas ficaram realizadas quando souberam que seria uma caixa para cada criança e logo iniciaram suas produções, com a imaginação rolando solta. O trabalho final ficou tão belo, que o expusemos no corredor, entre as salas, para que estudantes de outras turmas pudessem apreciar o que nossas crianças fizeram. Todos/as que passavam pelo corredor elogiavam as atividades, o que deixava as crianças ainda mais felizes.

Na atividade no laboratório de informática, as crianças, em duplas, jogaram o “jogo do detetive” no *site* da escola. A proposta de jogarem em duplas teve como objetivo praticar os valores apresentados durante a semana. As duplas descobriram as palavras propostas pelo jogo, mostrando cooperação entre as duplas, concretizando, assim, a proposta da docência.

Voltando à sala de aula, ouviram a música “Era uma vez”, na voz de Sandy e Junior. A letra da música possibilita a reflexão sobre valores que se deve preservar. No quadro na sala de aula, a estagiária colou um cartaz no qual “faltavam” algumas palavras (valores) que apareciam na música. As crianças descobriram quais palavras faltavam e completaram a letra da música no cartaz e, em seguida, ilustraram cada uma das palavras encontradas. O cartaz ficou lindo!

Como cada criança recebeu a letra da música impressa, mas com supressão de algumas palavras, também realizaram a atividade individualmente, depois ilustraram a letra da música

e colaram sua produção no caderno de atividades. Na Figura 1, o registro do trabalho que realizaram.

Figura 1 - Ilustração da música “Era uma vez!”

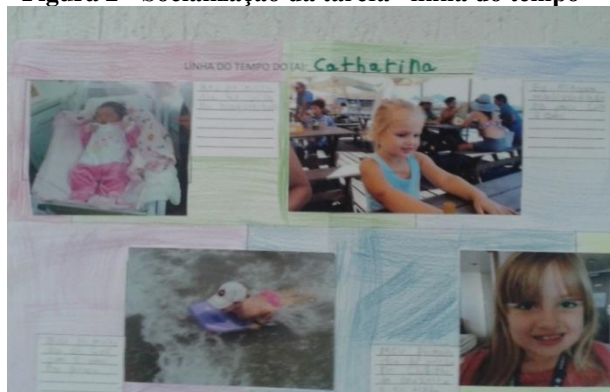


Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Após a finalização do cartaz, promovemos um momento de interação com o jogo de trilha elaborado pela estagiária, a que nomeou “Jogo dos Valores”. Para essa atividade, as crianças foram para a quadra descoberta da instituição, onde a estagiária as dividiu em cinco grupos. Depois, foi entregue um jogo para cada equipe, com o tabuleiro da trilha, um dado e cinco peças, um para cada jogador/a. As crianças decidiram entre elas a ordem do jogo e jogavam o dado para saber quantas casas deviam avançar ou retroceder. Observamos que as gostaram muito de sair da sala de aula e ir para outro espaço. À medida que jogavam, seguindo as regras do jogo, observávamos que a vivência de valores ia se consolidando.

Por seguinte, propusemos como tarefa de casa, para ser realizada com os pais, a elaboração de uma linha do tempo, demarcando os momentos valiosos de suas vidas até o presente. Na Figura 2, verifica-se que as tarefas foram realizadas com o empenho e dedicação das crianças e de suas famílias, demonstrando, assim, que valorizaram a atividade.

Figura 2 - Socialização da tarefa “linha do tempo”



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

No momento da socialização, ficou evidente que as crianças estavam ansiosas para mostrar suas produções. Todas socializaram com a turma os marcos importantes de suas vidas, contando aos/às amigos/as momentos especiais vivenciados e, o mais importante, o valor imensurável da vida de cada uma.

Para finalizar a semana de intervenção e socializar com toda a escola os resultados das vivências e dos momentos de amizade, responsabilidade, respeito, cooperação e diálogo, foi montada uma exposição no corredor das salas dos 1º Anos. Os cartazes, as esculturas, a linha do tempo, as ilustrações da música integraram a exposição. O corredor ficou repleto de cores e todos/as os/as envolvidos/as receberam muitos elogios de pais/mães, estudantes das outras turmas e dos/as funcionários/as. O registro na Figura 3 revela o quanto as crianças foram criativas e produtivas.

Figura 3 – Socialização/Exposição das atividades da semana de intervenção



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Considerações finais

No processo formativo para a docência são vivenciadas experiências instigantes e enriquecedoras que concretizam o estágio como etapa necessária e o primeiro contato com uma sala de aula, quando o/a estagiário/a assume uma turma e coloca em prática o que foi construído ao longo do curso de Pedagogia. Esta articulação teórico-prática torna ainda mais forte a certeza do querer ser professor/a. Podemos dizer que o estágio possibilitou desenvolver esse olhar sobre a prática educacional para que, a partir disso, se ampliassem as possibilidades de criar situações inusitadas e diferenciadas.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender, continuamente, como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o/a professor/a se torne um/a agente capaz de gerir o

próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e ser participativo/a no espaço escolar.

A opção por cursar Pedagogia foi voluntária, mas não sabíamos que já no estágio teríamos a certeza de termos feito a escolha que nos tornaria, de fato, realizados/as. Assim, o processo de intervenção consolidou a riqueza de experiências, as observações, os olhares, a identidade profissional de cada professor/a da instituição e o campo de estágio tornou seguro o caminho a percorrer. Além disso, os planejamentos, a organização do ambiente onde atuamos nos mostrou que realmente é preciso elaborar, pensar, utilizar diferentes recursos, espaços e criatividade para podermos mediar os conhecimentos com as crianças de maneira prazerosa.

Referências

ALMEIDA, F. L. **A margarida friorenta**. São Paulo: Ática, 2005.

CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS da Comunidade – CNEC. **Apostila Sistema de Ensino CNEC: Compromisso com a vida**. 1º ano Ensino Fundamental, v. 1, Caderno 1. Editora Cenecista Doutor José Ferreira. Edição renovada, 2015.

CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS da Comunidade. Colégio Cenecista José Elias Moreira. **Projeto Político Pedagógico**. Joinville, 2012. Disponível em: <<http://www.eliasmoreira.com.br/elias/index.php>>. Acesso em: 25 nov. 2015. CNEC.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007.

ORTHOF, S. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Docência em formação, saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 6 ANOS

*Ricardo Vecki
Jordelina Beatriz Anacleto Voos*

Introdução

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o desenvolvimento da capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, DCN, 2013, p. 17). Este é o foco deste artigo, centrado especialmente na corporeidade e no movimento da criança na Educação Infantil, considerando a importância da Educação Física no currículo desta etapa da Educação Básica, em face da ampliação da obrigatoriedade de escolarização dos 4 aos 17 anos. Considerou-se, ainda, a necessidade de conscientização das crianças pequenas para a realização de atividades físicas em virtude do sedentarismo infantil. Com o uso, sem controle, da tecnologia, elas passam a maior parte do tempo de lazer jogando no celular, nos *tablet*, no computador, do que realizando atividades de brincar e se movimentar, como defende Santos (2007).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento oficial do Ministério da Educação, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Nesse sentido, cabe à disciplina de Educação Física, constituída de três blocos - jogos, ginásticas, esportes e lutas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo -, assegurar às crianças “[...] um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros” (BNCC, 2017, p. 171).

Para dar conta do que está proposto, torna-se primordial a atuação do/a pedagogo/a e do/a professor/a de Educação Física, sendo que essa atuação não pode acontecer de forma isolada. O planejamento das aprendizagens essenciais nos diversos campos de experiências, tomando, por exemplo, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, exigirá desses/as profissionais, além da interlocução, a constituição de uma prática pedagógica que priorize o desenvolvimento integral da criança.

Durante o Estágio Curricular Supervisionado, na etapa de observação, foi possível identificar a prática de atividades físicas na Educação Infantil como um dos eixos estruturantes do currículo. Porém, não ficou evidente que essas práticas estivessem vinculadas a processos gerais que as constituem: as linguagens, a interação, os jogos e as brincadeiras. O que ficou aparente foi uma sobreposição de atividades: de brincar; livres; de cuidado (alimentação, descanso e higiene); e atividades de ensinar/aprender, denominadas de pedagógicas, abarcando: contação de histórias, oralidade e escrita, jogos dirigidos, colagens, desenhos, entre outras de dimensão cognitiva.

Ainda, descrevendo a observação, foi identificada a centralidade da dimensão corporal nessas ações. O corpo está na base de toda experiência do sujeito, nesse caso, na experiência das crianças. Como afirma Fingerson (2009), para pensar uma proposta para a educação das crianças, é necessário compreender a vida corporificada. Tanto o/a pedagogo/a quanto o/a professor/a da disciplina de Educação Física devem atentar para o que se manifesta nas falas, nos desenhos, na sociabilidade, na sensorialidade, nos movimentos, nos gestos, enfim, no corpo e nas suas expressões.

No dizer de Freire (1989, p. 20), “[...] o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal”.

Diante desse contexto, surgiu a seguinte questão: no cotidiano da Educação Infantil, como o/a professor/a de Educação Física, em articulação com o/a pedagogo/a, pode contribuir para trazer à tona a relevância da corporeidade e do movimento das crianças no planejamento das ações pedagógicas?

Antes, porém, de nos lançarmos na aventura da investigação, foi necessário estabelecer um caminho, tendo como referência o percurso já trilhado por pesquisadores/as mais experientes, desconstruindo e reconstruindo conceitos acerca dos estudos sobre a educação física, pois persiste a ideia de que as atividades de Educação Física representam apenas um momento de brincadeira e de descontração, que é menos importante do que as demais disciplinas do currículo.

A distância entre o saber e o fazer do/a pedagogo/a e do professor de Educação Física também deve ser rompida para dar conta do compromisso maior do que as especificidades, a difícil tarefa de educar e cuidar as crianças pequenas.

Dessa forma, o trabalho teve como objetivo central ampliar a interlocução do/a pedagogo/a com o/a professor/a de Educação Física para compreender as necessidades das crianças da Educação Infantil em relação à corporeidade e ao movimento.

Metodologia

A opção pela proposta de abordagem qualitativa fundamentou-se no decorrer das etapas iniciais do estágio, quais sejam, a observação e a inserção do estagiário no campo da prática pedagógica. Mediante a pesquisa bibliográfica e o olhar crítico sobre a realidade, o estudo foi tomando corpo e os procedimentos para a prática investigativa tornaram-se mais claros. Assim, o estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, cujo Centro de Educação Infantil – CEI, de Joinville, tornou-se o universo e o *locus*.

Conforme Santos (2002, p. 26-27): “A pesquisa de campo é aquela que recolhe dados in natura, como percebidos pelo pesquisador. Normalmente, a pesquisa de campo se faz por observação direta, levantamento ou estudo de caso”. Através desse tipo de pesquisa é possível levantar informações, por meio de entrevistas e na observação de fatos do dia a dia, com relato de todo o processo observado para análise posterior.

A observação foi uma das principais técnicas de investigação utilizadas, porque permite a aproximação do pesquisador com o objeto do estudo no momento da coleta de dados, especialmente com crianças pequenas. Segundo Triviños (1987, p. 153):

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar um “fenômeno natural” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.

Os pesquisadores qualitativos “[...] recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Estes, buscam o entendimento dos porquês de cada coisa, definindo o que convém ser feito, porém, sem quantificar valores, pois não há forma de medida para as análises.

As técnicas da abordagem de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à metodologia (a técnica), à forma e aos objetivos. A pesquisa qualitativa tem características específicas de identificação, quais sejam:

- a) existe a relação direta entre o ambiente natural e o pesquisador;
- b) define-se pelo amplo caráter descritivo;
- c) apresenta a preocupação do pesquisador: observar o significado que as pessoas dão às coisas e à vida;
- d) pode ser vista como uma pesquisa indutiva.

As crianças, a professora regente e a professora de Educação Física do CEI foram os sujeitos da investigação. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, com base em roteiro pré-estabelecido. Os dados referentes às crianças

foram coletados em rodas de conversa, por observação e registro fotográfico. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo, técnica defendida por Bardin (2009), e os dados foram organizados com o apoio da estatística descritiva, e apresentados em forma de gráficos para dar visibilidade aos resultados.

Caracterização da educação física

Assim como no corpo se inscreve a história de cada sujeito, a Educação Física também se inscreve na história desde tempo imemoriais, pois contempla, na constituição do humano, o estudo do corpo e do movimento. Com relação à aplicação desse conhecimento na área educacional, de acordo com cada momento da história da educação, tendências e vertentes foram, também, emergindo. Especialmente no cenário da educação brasileira, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 21):

No século XX, a Educação Física escolar sofreu, no Brasil, influências decorrentes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Assim, até a década de 50, a Educação Física ora sofreu influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (por exemplo, o higienismo), de interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (por exemplo, a vertente Escolanovista na década de 50).

De acordo com Melo (1999), a história da Educação Física encontrou institucionalização no Brasil Imperial de meados de 1822 a 1889, quando a atividade física ganhou espaço nas Leis e Decretos acerca da Educação Física e Desportos. Foi desse modo que a Educação Física brasileira transpôs os muros da escola, trazendo características da ideologia positivista.

Conforme Gallardo (2000), a Educação Física Escolar de primeiro e segundo graus ganha espaço ao ser vista como área de atividade, com objetivos de despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do/a estudante, tudo transcrito na Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 5692/71. Desta forma, é perceptível que se considerava a aptidão física de forma primordial no planejamento e avaliações a serem aplicados nas aulas. Esses rumos vão mudando somente nas décadas de 1970 e 1980, quando, de acordo com Soares (1995), movimentos renovadores se fazem presentes em território nacional. Nessa fase, os militares vão perdendo espaço para os profissionais de Educação Física e esse é um marco na evolução e história da Educação Física no Brasil. No início dos anos 1970, foi trazida ao Brasil uma corrente denominada psicomotricidade, desenvolvida inicialmente para recuperar mutilados de guerra sob a tentativa de resgatar sua imagem corporal. Depois, se estendeu a outras áreas, dentre elas, a Educação Física. Para Gallardo:

Baseada na interdependência entre desenvolvimento cognitivo e motor, a psicomotricidade surge como crítica ao dualismo corpo-mente predominante na Educação Física Escolar, fundamentando suas ações nos jogos de movimento e de exercitação. O trabalho profissional passa a organizar-se em torno do desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço temporal e esquema corporal, buscando integrar homem e espaço, corpo e alma. O desenvolvimento psicomotor torna-se pré-requisito para a aquisição de conteúdos cognitivos, e a educação do movimento dá lugar a educação pelo movimento (GALLARDO, 1998, p. 22).

Dessa forma, percebe-se fortemente que a Educação Física escolar foi sendo moldada conforme as necessidades identificadas pela sociedade. Guiraldelli Junior (1991, p.16) apresenta cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós 64); e a Educação Física Popular. Essas tendências estão mais ou menos incorporadas e ou presentes no currículo da Educação Básica, consequentemente, na prática dos/as professores/as.

Resquícios dessas tendências ainda existem e configuram não só as práticas, mas a teorização da pedagogia. Darido (2004), ao citar as tendências pedagógicas em Educação Física, explica como os pressupostos pedagógicos caracterizam uma determinada concepção defendida e adotada por professores/as em sua prática, ou seja, comportamentos e atitudes, formas de trabalho e outros aspectos. Entretanto, deve-se discutir qual a concepção que contempla os pressupostos da Pedagogia da Infância, uma vez que a Educação Física tem assegurado o seu espaço no currículo da Educação Infantil, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu Art. 26 § 3º, prescreve: “[...] a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]”. Desta forma, fica definida a obrigatoriedade e devida importância da Educação Física, bem como, a necessidade de ajustes de acordo com as faixas etárias.

As formas e conteúdos passam a seguir uma sequência essencial no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor proposta por Gallahue (1982 apud DARIDO, 2003, p. 05) na seguinte ordem de fases:

[...] dos movimentos fetais; dos movimentos espontâneos e reflexos; de movimentos rudimentares; dos movimentos fundamentais; de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas).

Outros tipos de movimentos mais específicos que sofrem influência da cultura estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e de outras atividades. Uma questão relevante trata da adequação dos movimentos experienciados com a faixa etária determinada, mas levando em conta o desempenho individual, pois cada criança apresenta características diferentes em seu processo de desenvolvimento.

A criança e o movimento

Alguns autores defendem que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, portanto as aulas, necessariamente, precisam ter movimento, sem ter foco específico nas relações sociais, pois manter o foco na aprendizagem do movimento facilita outras aprendizagens e outras relações através da interação e da diversidade de experiências vividas pelas crianças no cotidiano. Netto (2006) defende esse posicionamento ao afirmar que a vida do ser humano é movimento e a aprendizagem de habilidades motoras auxilia os indivíduos a resolverem situações do cotidiano. Nessa perspectiva, as atividades propostas e executadas em um programa de educação física devem possibilitar, às crianças, diversos aprendizados sobre como, onde e quando realizar os devidos movimentos, porém, de maneira lúdica.

O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, especialmente nas vivências infantis, conforme Almeida (2017), que trata da cultura corporal, do movimento, da expressão e da ludicidade. No escopo da ludicidade, o jogo é uma possibilidade efetiva de aprendizados, conforme atestado, há muito, por Piaget, para quem:

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia correta, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção (PIAGET, 1972, p. 156).

Assim, os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, “[...] a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”. Como retificado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 19):

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

O jogo com sentido, com objetivo, pode ser muito produtivo, por remeter a ações e situações do indivíduo com a realidade, podendo gerar, além do envolvimento, motivação, criatividade e inovação. Souza (2006) considera o jogo importante para o desenvolvimento de uma criança, apresentando a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente. Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 19), “[...] os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças”.

Conforme Baquero (1998), a brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, na qual a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social. Nas brincadeiras deve ser considerada, também, a questão da cultura e do perfil da criança, pois cada uma é única e possui um jeito e uma cultura próprios. Com as brincadeiras, ela chega muito mais próximo da realidade, conseguindo ampliar sua visão para as dificuldades e necessidades desse mundo tão desconhecido, podendo ter suas habilidades potencializadas.

Kishimoto (2002) afirma que o brinquedo é diferente do jogo. Brinquedo é uma ligação íntima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Ainda, segundo Ferreira (2003), brinquedo é “[...] objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira”, estimulando, assim, representações e expressões de figuras que recordam ou representam a realidade.

Vygotsky (1998) relatou o papel do brinquedo como suporte da brincadeira, tendo uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois promove uma situação de transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados, portanto, um auxilia o outro, ou seja, a brincadeira conta com a ajuda do brinquedo para promover ações de transição. Assim, ao discutir o papel do brinquedo, Vygotsky refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, de escolinha ou com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Segundo Craidy e Kaercher (2001), para Vygotsky, quando uma criança coloca várias cadeiras uma atrás da outra e diz que é um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, e essa capacidade representa passo importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Em outras palavras, brincando, a criança exercita inteligência em potencial. Então, à luz dessa referência, tanto o/ professor/a de Educação Física quanto o/a regente podem pensar atividades que ensejem o brincar, o cuidar e o educar, cuja ênfase estaria na construção social do movimento, onde o corpo é uma espécie do retrato das práticas sociais.

O cuidar, o educar e o brincar

Nessa altura, cabe alertar o/a professor/a de Educação Física para a tríade que sustenta o fazer dos/as professores/as da Educação Infantil: o cuidar, o educar e o brincar com as crianças de 0 a 5 anos, sendo necessário romper com as concepções meramente assistencialistas. Para tanto, é imprescindível perceber a indissociabilidade das ações do brincar, do cuidar e do educar.

Essas ações são importantes para a formação social, intelectual e emocional da criança, mas em especial o brincar, que reflete as aprendizagens acerca da vida, do mundo e do outro, porque todo o processo educacional fundamenta-se no conhecer, no fazer, no conviver e no vir a ser. E todos esses aspectos deverão ser contemplados no brincar, no educar e no cuidar na Educação Infantil. Cabe lembrar que educar, cuidar e brincar são direitos da criança pequena, garantidos desde a Constituição Brasileira de 1988. Resgatando conceitos, sob o ponto de vista de Oliveira (2000), brincar não significa apenas recrear-se, mas sim desenvolver-se integralmente. O/a professor/a deve compreender que essa é uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo e com o mundo, ou seja, as trocas que ocorrem proporcionam experiência, aprendizado, impulsionam o desenvolvimento e contribuem para a socialização, conseqüentemente, para a interação com outras crianças e adultos.

Segundo Antunes (2003), o professor de Educação Física precisa desenvolver, também, um olhar sensível e atento para as ações de brincadeira, especialmente para os jogos dirigidos, pois, ao mesmo tempo que significam divertimento, brincadeira, passatempo, também podem ser entendidos apenas como competição. Para o autor, os jogos infantis podem até ensinar competição, mas visando sempre um estímulo para a cooperação, a solidariedade e a relação interpessoal. Complementando, Paulo Freire (2002) chama a atenção de que é no ambiente da escola que as crianças arrumam amigos e se dedicam no que melhor sabem fazer, brincar. E que de modo geral, pouca importância se dá à relação entre as atividades que dizem respeito aos jogos e as brincadeiras e aquelas outras, ditas pedagógicas, realizadas especificamente por pedagogos/as. Nesse sentido, caberia ao/a professor/a de Educação Física as ações voltadas ao brincar, e ao/a pedagogo/a, as demais ações do cuidar e do educar. Por essa razão, a “[...] relação entre a educação física e os conceitos de outras disciplinas é muito estreita, é muito pouco percebida” (FREIRE, 2002, p. 184).

No que tange ao brincar, remetendo à concepção histórica sociocultural, a criança é um sujeito “[...] integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e,

ao mesmo tempo, transformando-o” (GALLARDO, 1998, p. 24). Entendemos que essa concepção deve ser internalizada em relação à prática da Educação Física.

Da mesma forma, cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo-se uma visão integrada do desenvolvimento da criança, respeitando a diversidade e as peculiaridades da infância. O professor de Educação Física deve estar em permanente estado de observação e vigilância, para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos segmentados e de maneira compartimentada. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação do adulto, educador, como forma de proporcionar atividades que promovam, realmente, o desenvolvimento integral, nos exercícios de ser criança e viver plenamente a sua infância, mediados pelo tempo do lúdico, coerente com o que escreve Kramer e Leite (1998).

No que concerne à questão da Educação Física, não basta enfrentar concepções que não respondem pela problemática apresentada, a fragmentação do currículo, ou implementar propostas de cunho mais crítico, mas, sim, pensar no processo de aprendizagem das crianças como direito e como tarefa de formação humana integral.

Apresentação e discussão dos resultados

Retomando o contexto como cenário e o problema como fio condutor da investigação, nesse espaço procura-se responder: no cotidiano da Educação Infantil, como o/a professor/a de Educação Física, em articulação com o/a professor/a regente, pode contribuir para trazer à tona a relevância da corporeidade e do movimento das crianças no planejamento das ações pedagógicas?

Para a coleta de dados, de acordo com a técnica de observação, os aspectos físicos, os aspectos emocionais e os aspectos cognitivos constavam do roteiro. Porém, durante a permanência no campo, em processo de observação das crianças, a sociabilidade tornou-se o aspecto mais evidente. Vinte crianças, do pré-escolar (dos 4 aos 5/6 anos) participaram da pesquisa e foram observadas nos momentos das atividades propostas pelo professor pedagogo e pelo professor de Educação Física.

A seguir, descreve-se os resultados da pesquisa.

O primeiro item do roteiro tratava da interação da criança com as demais pessoas de convívio do Centro de Educação Infantil – CEI. Conforme nossas observações, as crianças

observadas possuíam grau de convivência e interação mediano. Geralmente, as atividades educativas estavam concentradas em espaços específicos e limitadas às turmas de acordo com a faixa etária.

O item seguinte abordava o respeito aos/às colegas, às regras e aos combinados. De acordo com os resultados expressos no Gráfico 1, a maior parte das crianças observadas demonstrava respeito com colegas, regras e combinados, porém, algumas apresentaram dificuldades. Pode-se inferir que não é uma questão somente do contexto do CEI. Como citado, as crianças trazem marcas das práticas sociais que vivenciam. No caso em questão, o respeito ao que era delimitado pouco significava para as crianças.

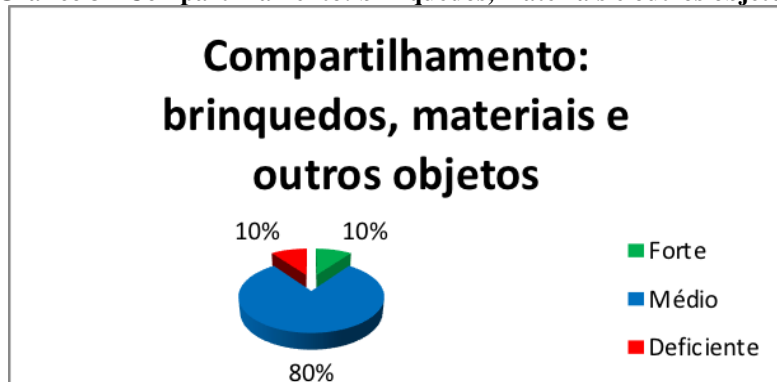
Gráfico 1 - Respeito: colegas, regras e combinados



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Com relação ao compartilhamento de brinquedos, materiais e outros objetos, a maioria das crianças tinha internalizados os valores de cooperação, colaboração e até de auxílio. Porém, algumas ainda apresentavam traços de egocentrismo, característica dessa fase da vida. Investigando as atividades dessas crianças, durante o período que não frequentavam o CEI, constatou-se que brincavam sozinhas utilizando o computador e o celular. Pode-se inferir, também, que a característica da família, com filho/a único/a, influenciava nas atitudes dessas crianças, que não haviam aprendido, ainda, a compartilhar.

Gráfico 3 - Compartilhamento: brinquedos, materiais e outros objetos



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Nos momentos que as atividades envolviam os relatos de fatos e opiniões, o traço distintivo de algumas crianças foi o de recolhimento. Elas pouco se manifestaram, mesmo estimuladas pelas professoras e por colegas. A singularidade do contexto em que viviam essas crianças deveria constituir-se objeto de estudo, pois, são processos relacionados ao convívio que não permitem dar visibilidade à expressão.

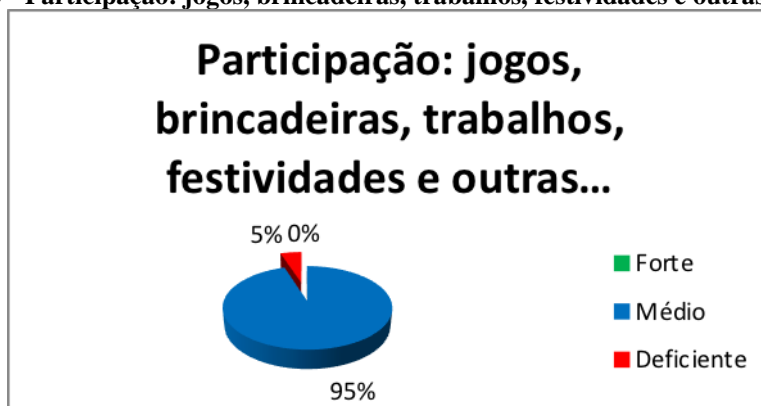
Gráfico 4 - Relatos: acontecimentos do cotidiano, manifestação de opiniões



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

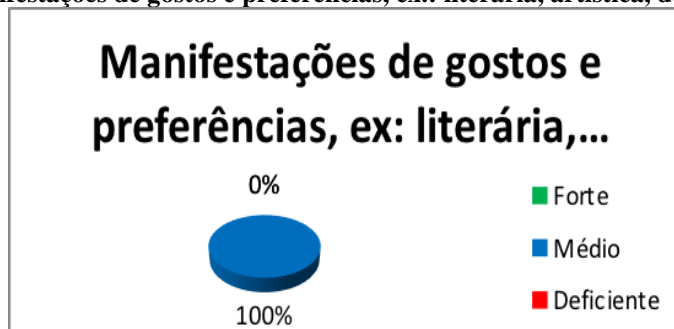
Com relação à participação das crianças em atividades mais interativas, o resultado foi muito expressivo. Foi possível observar, além do interesse, a empolgação, marcadamente naquelas atividades mais aceitas, como se fossem as escolhidas pelas crianças. Na ordem de preferência, os jogos, as brincadeiras espontâneas e a participação nas festividades. No Gráfico 5, pode-se visualizar esse registro.

Gráfico 5 - Participação: jogos, brincadeiras, trabalhos, festividades e outras atividades



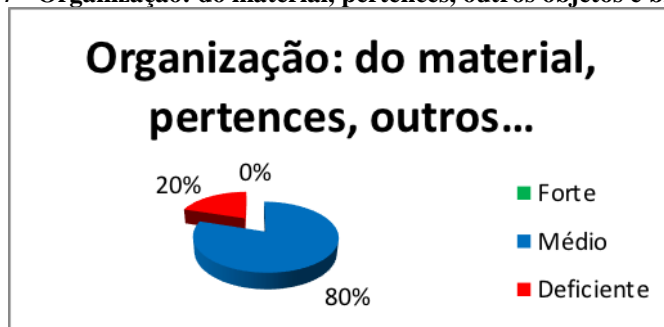
Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Sobre a manifestação de gostos e preferências, no Gráfico 6 evidencia-se que as crianças, à época desta pesquisa, ainda não revelavam preferências acentuadas por atividades específicas e de acordo com o que se estava investigando. Participavam indiscriminadamente de atividades artísticas, literárias, desportivas (jogos, com regras, dirigidos) e musicais.

Gráfico 6: Manifestações de gostos e preferências, ex.: literária, artística, desportiva, musical

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Com o intuito de observar os hábitos, as habilidades e atitudes das crianças referentes à organização, percebeu-se que a maioria das crianças compreendia e realizava a ação como um processo já internalizado no cotidiano das práticas desenvolvidas na sala de referência da turma, conforme se observa no Gráfico 7. O depoimento de uma criança foi significativo: “a professora fecha os olhos e fica com eles fechados até que tudo esteja organizado e então ela pergunta: nossa sala já está linda? Posso abrir os olhos? Se tudo estiver de acordo elas respondem juntas, sim!” Nesse sentido, outras manifestações das crianças denotaram que as suas famílias também exigiam delas essa habilidade, entre outras necessárias à vida social.

Gráfico 7 - Organização: do material, pertences, outros objetos e brinquedos

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Tendo como referência os resultados da pesquisa, foi planejada a intervenção, em articulação com a pedagoga e a professora de Educação Física. Durante as atividades, algumas crianças necessitaram de atenção especial com relação à interação com os/as colegas e professores/as, respeito aos/as colegas, regras e combinados, como também relativas ao compartilhamento de brinquedos e materiais. Entretanto, participaram de todas as atividades propostas que envolviam brincadeiras e jogos dirigidos.

Nas atividades colaborativas e de interação, as crianças discutiram sobre o respeito ao próximo e a atenção aos/as colegas. Nesse sentido, as crianças passaram a se conhecer e conhecer melhor os/as colegas, inclusive apontando as suas qualidades nos momentos de conversa, marcados pela sociabilidade e o afeto.

A experiência da intervenção docente compartilhada foi muito importante na terceira etapa do estágio. Foi possível, ao articular teoria e prática, perceber que o profissional de Educação Física pode, através da sua atuação planejada, proporcionar às crianças aprendizagens significativas. A interlocução com a pedagoga também pode ser um grande diferencial nesse aspecto. Mesmo com formação diferenciada, juntos, podem trocar ideias e interagir, tendo como pano de fundo o currículo, problematizando as práticas, dando sentido às intervenções pedagógicas, reconhecendo que superar a fragmentação é uma tarefa urgente e necessária. Isso porque, as crianças têm direito a uma educação integral e de qualidade.

Considerações finais

Com a vivência do Estágio Curricular supervisionado foi possível refletir sobre a importância da interlocução entre o/a professor/a de Educação Física e o/a pedagogo/a, bem como sobre a articulação entre a teoria e a prática vivenciadas no decorrer do curso de Educação Física. Todo o processo foi fundamentado na literatura pertinente, na interpretação do referencial teórico e das conversas com a pedagoga, com as crianças e profissionais da educação atuantes no ambiente escolar, fruto das reflexões que surgiram durante o processo de investigação.

Segundo Libâneo (1994, p.7), o trabalho docente, também chamado de atividade pedagógica, tem como objetivos primordiais:

Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; orientar as tarefas de ensino para o objetivo educativo de formação da personalidade, isto é, ajudar aos alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real.

Por isso, a importância da formação dos/as professores/as pautada em aprendizagens que contribuam para dar sentido e significado à educação, especialmente à educação de crianças pequenas. Em alguns momentos do estágio apareceram sentimentos de medo, insegurança e receio de não conseguir dar conta da nobre tarefa. Mas com o apoio e o incentivo de pessoas do convívio e de profissionais das instituições, CEI e UNIVILLE, foi possível concluir todas as etapas e vencer ao desafio.

A vivência dentro de uma instituição de Educação Infantil possibilitou a aproximação com a realidade, como futuro profissional, e contribuiu para entender que o caminho foi apenas iniciado. Os objetivos traçados no início do desenvolvimento deste artigo foram

alcançados. Foi possível desenvolver a interlocução do/a pedagogo/a com o/a professor/a de Educação Física para o estímulo dos movimentos expressivos na Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos de idade, sendo que este último foi evidenciado na prática, mediante os registros.

Referências

- ALMEIDA, A. **A ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br>>. Acesso em: ago. 2017.
- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 4. ed. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (rev. e atual.) Portugal: Edições 70. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.
- FERREIRA, M. C. R. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio - Educação Infantil**, n. 10-12, abr./jul. 2003.
- FINGERSON, Laura. Corpos de crianças. In: **O manual de Palgrave de estudos da infância**. Palgrave Macmillan, Londres, 2009. p. 217-227.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York: John Willey & Sons, 1982.

GALLARDO, J. S. **Educação Física**: contribuições à formação profissional. 3.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVEÑA, C. **Didática de Educação Física**. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**. Papyrus Editora, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, V. A. **História da educação física e do esporte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, A. R. **Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua**. Dissertação de Mestrado (não-publicada) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, PA., 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1987 e 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO TEMA ARTICULADOR DAS PRÁTICAS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Charlene Nurnberg

Esther Bahr Pessôa

Solange Marques Domingos Manarin

Tábata Laís de Miranda

Reflexões preliminares

A questão do consumo está muito presente no cotidiano de todas as pessoas. Cada vez mais, percebe-se que até mesmo as crianças são bombardeadas pela mídia, com propagandas de todo tipo que apelam para que consumam muito mais do que o necessário. Entende-se, portanto, que conscientizá-las desde pequenas à boa administração do dinheiro é de extrema importância. Nesse contexto, a Educação Financeira vem ganhando força como uma alternativa para desenvolver o espírito crítico das crianças em assuntos relacionados a questões financeiras. Podemos entender Educação Financeira como

[...] um processo de transmissão de conhecimento que permite o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, para que eles possam tomar decisões fundamentadas e seguras, melhorando o gerenciamento de suas finanças pessoais. Quando aprimoram tais capacidades, os indivíduos tornam-se mais integrados à sociedade e mais atuantes no âmbito financeiro, ampliando o seu bem-estar (SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007, p.1122).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental incluem a Educação Financeira em suas preocupações, ainda que não a nomeiem como tal. Quando este documento aborda os temas transversais, destaca que

Temas relacionados à educação do consumidor, por exemplo, são contextos privilegiados para o desenvolvimento de conteúdos relativos a medida, porcentagem, sistema monetário, e, desse modo, podem merecer especial atenção no planejamento de Matemática (BRASIL, 1997, p. 28).

Ser capaz de utilizar o próprio dinheiro com autonomia e de forma consciente faz parte do ser plenamente cidadão e de ser capaz de atuar criticamente em uma sociedade democrática. Nesse sentido, práticas de Educação Financeira no Ensino Fundamental podem ser de grande valor.

Levando em conta esses aspectos, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada ao longo do Estágio Curricular Supervisionado, na modalidade Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estágio foi realizado em uma instituição da rede municipal de ensino de Joinville, Santa Catarina. A prática do estágio foi realizada ao longo do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, em 2015.

O período de estágio foi dividido em três etapas, sendo elas: observação, inserção e intervenção. A primeira etapa envolveu a observação da instituição quanto a seus aspectos físicos, pedagógicos, materiais e financeiros, bem como o seu contexto sócio-cultural-econômico. Além disso, também foram realizadas observações em sala de aula, acompanhando a rotina das crianças e levando em consideração: o ambiente físico, os sujeitos envolvidos na interação de sala de aula - professor/crianças, as atividades desenvolvidas - processo desenvolvimento/aprendizagem, relação professor/criança, criança/criança, criança/professor, metodologia, dinâmicas, comunicação, postura, avaliação -, as outras atividades, como recreio, aulas de campo etc.

Concluído o período de observação, iniciaram-se a participação e a inserção na Instituição onde as estagiárias propuseram atividades e participaram daquelas que faziam parte do cotidiano escolar.

A etapa final do estágio foi a de intervenção/docência, quando as estagiárias tiveram a oportunidade de vivenciar a atividade docente de uma forma mais direta. Ela se dividiu em duas sub-etapas: a prática investigativa e a prática pedagógica e teve por objetivo propiciar às estagiárias a reflexão sobre a própria práxis, representando, assim, um momento rico para a formação de sua identidade profissional. Etapa esta que deu origem ao presente artigo.

A prática investigativa teve início durante a observação e continuou através da pesquisa realizada, que teve como objetivo investigar se o currículo da instituição incluía o tema “Educação Financeira”. Optou-se por realizar a pesquisa segundo a abordagem qualitativa, pois o objetivo da prática investigativa desse período de estágio é reconhecer necessidades e interesses das crianças e da instituição de ensino.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram as professoras e os/as estudantes das turmas onde foi desenvolvida a prática pedagógica do estágio: uma turma de 4º ano e as três turmas de 5º ano. Como instrumento de pesquisa, foram aplicados questionários com as professoras e foram realizadas rodas de conversa com as crianças, seguindo um roteiro pré-estabelecido.

A importância da Educação Financeira: uma breve revisão bibliográfica

O artigo 4º, inciso I, da LDB 9394/96 define o Ensino Fundamental como etapa da educação básica obrigatória e gratuita, sendo dever do Estado oferecê-la a todos os cidadãos em idade compatível.

Sob essa orientação, o Ensino Fundamental deve se constituir espaço privilegiado para a formação de cidadãos/ãs autônomos/as, críticos/as e participativos/as. À medida que o

mundo se transforma, a educação também passa por mudanças. Não é mais suficiente ensinar habilidades específicas necessárias para o mercado de trabalho, pois ele se transforma muito rapidamente. Ao invés disso, o Ensino Fundamental deve proporcionar às crianças e adolescentes capacidades mais amplas, como a habilidade de lidar com diferentes linguagens e tecnologias, e a capacidade de aprender permanentemente, de forma a se manterem atualizadas em um mundo em constante evolução.

Além disso, é importante que os conteúdos a serem mediados estejam em consonância com as questões sociais que permeiam a vida dos/as estudantes. Sendo assim, os conteúdos devem se constituir instrumentos que possibilitem aos/as estudantes o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática, tornando-lhes possível questionar aquilo que lhes é colocado como verdade, posicionar-se contra imposições de dogmas e reagir à petrificação de valores. O Parecer CNE/CEB nº 04/1998 corrobora esta ideia ao afirmar que as diretrizes nacionais devem respeitar as particularidades dos currículos municipais e estaduais.

As séries iniciais do Ensino Fundamental, portanto, colocam-se como ambiente valioso para a construção da cidadania e para a capacitação dos indivíduos para agirem criticamente em seu contexto histórico, social e cultural.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 02/1998, a base nacional comum à qual todos/as os/as estudantes do país devem ter acesso durante a etapa do Ensino Fundamental inclui vários assuntos relacionados à vida cidadã, bem como as áreas do conhecimento: língua portuguesa, língua materna (para populações indígenas e migrantes), matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa. Ressaltando que estas áreas do conhecimento não devem ser trabalhadas separadamente, mas, sim, de forma interdisciplinar. Dentre as áreas do conhecimento destaca-se, aqui, a matemática, defendendo que

[...] as práticas matemáticas socialmente compartilhadas delimitam os objetivos de longo-prazo a serem formulados para os alunos. É oportuno ressaltar que tais objetivos são potencialmente revisáveis e os professores podem planejar o ensino a partir deles e, ao mesmo tempo, considerar as possibilidades dos alunos. (GOLBERT, 1999, p. 29).

O ensino de matemática deve partir da realidade das crianças, ampliando as perspectivas delas e abordando um conhecimento científico, crítico e relevante. Um exemplo de conteúdo que tem relevância prática na vida das crianças é a educação financeira. Neste sentido, pode-se dizer que a perspectiva da Etnomatemática tem muito a contribuir para um ensino de matemática que busque uma aprendizagem contextualizada e relevante para a

prática cotidiana das crianças. O fundador do Programa Etnomatemática foi Ubiratan D'Ambrósio. Apesar de ter sido influenciado por diversos pensadores e ter se construído ao longo de um processo, pode-se marcar o surgimento deste programa no ano de 1975, no Brasil (VIEIRA, 2008). Os princípios da Educação Etnomatemática

Manifestam interesse pedagógico, científico, social e humano, buscando romper uma ordem de conhecimento instituída à margem da harmonia/alegria/bem estar sociocultural, cujas normas violentamente cegas e impositivas tendem a esmagar simultaneamente comunicação/solidariedade/esperança humana a Etnomatemática se descentraliza das referências habituais a um currículo uniforme ao qual a população escolar é obrigada a se conformar. Está consciente da necessidade de formar jovens capazes de se integrarem num mundo globalizante, mais uno e mais justo, mas sem os amputar dos valores socioculturais específicos do meio no qual se inserem (VERGANI, 2007, p.7).

Incluída nesta preocupação, está a premissa de que o ensino de matemática não pode se dar de forma descontextualizada e distante da realidade, devendo respeitar as particularidades de cada contexto, bem como de cada criança dentro deste contexto. Segundo Oliveira (2002), ao incluir o mundo real nas aulas de matemática, o aprendizado dos conteúdos deixa de ser um fim em si mesmo e passa a colaborar para o desenvolvimento da capacidade de analisar matematicamente situações reais, permitindo, assim, respostas adequadas a diferentes problemas do cotidiano.

Quando falamos sobre um ensino de matemática relacionado ao cotidiano das crianças, a matemática financeira aparece como uma área relevante. Vivemos em uma sociedade capitalista, onde a questão do consumo está muito presente na vida de todas as pessoas. Sendo assim, a educação financeira é uma área abrangente e que possibilita múltiplas relações interdisciplinares, bem como possui grande aplicabilidade na vida cotidiana.

Ser capaz de utilizar seu próprio dinheiro com autonomia e de forma consciente faz parte de ser plenamente cidadão/ã e de ser capaz de atuar criticamente em uma sociedade democrática. Nesse sentido, práticas de educação financeira podem ser de grande valor. A educação financeira pode ser entendida como

[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e produtos financeiros. Com informação, formação e orientação claras, as pessoas adquirem os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos a elas associados e, então, façam escolhas bem embasadas, saibam onde procurar ajuda e adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, a Educação Financeira é um processo que contribui, de modo consistente, para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (BANCO CENTRAL DO BRASIL, n.p./n.d.).

No Brasil, a necessidade da Educação Financeira possui também relação com a história recente do nosso país. Savoia, Saito e Santana (2007) afirmam que durante o longo período de inflação, a população em geral não utilizava planejamentos financeiros de longo prazo. Isto se tornou uma possibilidade após a abertura econômica e a estabilização da moeda, ou seja, a partir da década de 1990. A partir daí, os serviços financeiros se tornaram mais complexos, fazendo com que maior conhecimento fosse necessário para uma atuação consciente em relação às decisões financeiras de cada cidadão.

No entanto, esse processo não foi acompanhado por uma política institucionalizada de Educação Financeira, o que acarretou diversos problemas, como altas taxas de endividamento por parte da população. Segundo Savoia, Saito e Santana (2007), não há obrigatoriedade do ensino de educação financeira na Educação Básica, apesar de haver recomendações oficiais do MEC em relação a isso. Campos (2012) destaca o Projeto de Lei nº 3401/2004, que propunha a criação de uma disciplina denominada Educação Financeira, que seria obrigatória nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio. Este Projeto de Lei passou por modificações, transformando-se na proposta de que a Educação Financeira seja integrada ao conteúdo de Matemática nessas mesmas séries.

Pode-se ver que a referida Lei não trata das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, isso vai de encontro à recomendação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citada por Savoia, Saito e Santana (2007), ao afirmar que a inserção das pessoas no processo de educação financeira deve se dar precocemente.

De acordo com publicação do Banco Central do Brasil (2010), o nível de Educação Financeira da população brasileira é muito baixo e isso pode ser observado, por exemplo, no fato de que $\frac{1}{4}$ da população possui restrições cadastrais na praça. Savoia, Saito, Santana (2007) afirmam que a principal dificuldade das pessoas em relação à questão financeira é planejar em longo prazo e reavaliar suas decisões de compra. Em resposta a isso, o Governo Federal instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), através do Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre como administrar suas finanças da melhor forma possível.

Embora no Decreto citado a Educação Financeira esteja voltada para jovens e adultos, o processo de Educação Financeira deve se iniciar ainda na infância, até porque é nessa idade que se desenvolvem muitos dos hábitos que acompanharão o indivíduo por toda a vida. Além disso, as crianças também estão inseridas na sociedade de consumo em que todos/as vivemos e precisam ser estimuladas a desenvolver uma postura crítica diante desta sociedade, o que nem sempre acontece.

Dessa forma, podemos afirmar que a Educação Financeira é extremamente relevante, por se tratar de um conteúdo próximo à realidade das crianças, e que tem aplicações reais na sua vida cotidiana, além de propiciar uma experiência importante e contextualizada de ensino e aprendizagem.

Considera-se que a inclusão da Educação Financeira já no início da escolarização é um caminho para o combate a uma dificuldade levantada por Campos (2012), que afirma ser problemático o fato de que a maioria das políticas de Educação Financeira desenvolvidas no Brasil até o momento se restringe a determinados setores da sociedade. Com a busca pela universalização do acesso à Educação Básica, desenvolver a Educação Financeira dentro da escola pode ser uma forma de democratizar o acesso à mesma. As crianças tendem a levar os conhecimentos adquiridos no contexto escolar para suas casas, ampliando o alcance desta medida de Educação Financeira.

Tomando por base a bibliografia citada e as observações realizadas ao longo da primeira etapa do processo de estágio, elaboramos a pesquisa aqui registrada, buscando identificar se o currículo da instituição educacional onde realizamos o estágio abordava o tema “Educação Financeira” com as crianças.

O que dizem as professoras e as crianças

Após as etapas de observação e inserção, desenhamos a pesquisa a ser desenvolvida na etapa de intervenção. A pesquisa é de fundamental importância para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois auxilia o/a professor/a a avaliar a realidade na qual está inserido/a, buscando propostas relevantes para o cotidiano das crianças.

A pesquisa desenvolvida teve por objetivo investigar se o Currículo da Instituição incluía o tema “Educação Financeira”. Para isso, foram definidas algumas etapas a serem percorridas: verificar se entre os temas abordados com as crianças envolvidas no projeto a educação financeira era tratada e de que forma; identificar quais as informações e os conhecimentos que as crianças possuíam sobre esse assunto; contribuir para a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da Educação Financeira. A abordagem adotada foi a qualitativa, por se adequar melhor aos objetivos estabelecidos.

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa tem como características principais o caráter descritivo, a proximidade com o objeto de estudo, a interação entre pesquisador/a e pesquisado/a, a ausência de instrumental estatístico, entre outros. O seu foco está em como e

porque determinados fenômenos ocorrem, e não na frequência ou na quantidade de ocorrências. A análise utilizada nesse método é predominantemente fenomenológica.

Alguns aspectos da pesquisa qualitativa que são especialmente úteis na identificação do tema para a elaboração do projeto são destacados por Triviños (2007). Em primeiro lugar, uma vantagem da pesquisa qualitativa é que a fonte direta de dados é o próprio ambiente natural e ela tem caráter descritivo, o que ia ao encontro da proposta de estágio. Outro aspecto a ser ressaltado é que “[...] os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (TRIVIÑOS, 2007, p.129). É fundamental que o olhar do/a professor/a esteja atento ao processo educativo, ao invés de estar focado apenas nas notas - resultado final. Pode-se dizer, portanto, que a práxis é, em sua essência, um processo de pesquisa qualitativa e, por isso, essa foi a metodologia mais adequada à etapa de estágio aqui descrita.

Os indivíduos envolvidos na pesquisa foram as professoras das turmas nas quais desenvolvemos a docência - 4º ano B, 5º ano A, 5º ano B e 5º ano C -. de uma escola da rede municipal de ensino de Joinville, Santa Catarina, bem como as próprias turmas. Como instrumentos de pesquisa, foram aplicados questionários com as professoras e a realização de rodas de conversa com as turmas, orientadas por um roteiro previamente estabelecido.

A pesquisa realizada demonstrou que as professoras consideravam a educação financeira um tema relevante e era trabalhado em sala de aula, mas, aparentemente, sem muita ênfase. As crianças demonstraram ter alguns conhecimentos sobre o assunto, ainda que de forma superficial. Foi interessante perceber como as práticas variam muito de uma casa para a outra, pois dentro de uma mesma turma surgiram respostas diferentes para os mesmos questionamentos.

As três professoras entrevistadas tinham vários anos de prática docente e possuíam formação superior, sendo que uma delas estava cursando o doutorado, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das professoras que responderam ao questionário

Idade	31 a 40	41 a 50	31 a 40
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação	Psicopedagogia	Sim	Mestre em Educação, Doutoranda em Educação
Turma(s) em que atua	4º ano B	5º ano A	5º ano B e C
Tempo de carreira no magistério	17 anos	24 anos	14 anos

Fonte: Dados primários (2015).

Ao serem questionadas em relação ao próprio conhecimento na área financeira, as professoras deram a entender que possuíam conhecimentos básicos, mas que poderiam aprofundá-los, conforme pode ser visto no Quadro 02.

Quadro 2 - Respostas dadas pelas professoras à pergunta “Você considera que os seus conhecimentos sobre questões financeiras são suficientes para o seu cotidiano?”

4º ano B	Para o meu cotidiano sim, mas penso que deveria ter outros conhecimentos ainda mais amplos como: aplicações, matemática financeira.
5º ano A	Acredito que são poucos os conhecimentos e que poderia ser mais estudado.
5º ano B e C	Sim, penso serem suficientes para o cotidiano.

Fonte: Dados primários (2015).

As respostas registradas no Quadro 3 demonstram que as professoras afirmaram já ter abordado o assunto com algumas turmas para as quais lecionaram, mas apenas uma respondeu que trabalhava o tema todos os anos, de forma sistemática, discutindo Educação Fiscal através de um material da Secretaria de Orçamento Federal (SOF).

Quadro 03: Respostas dadas pelas professoras à pergunta “Você já abordou ou costuma abordar este assunto com as suas turmas? Justifique: em caso positivo, como; em caso negativo, por que”

4º ano B	Sim, já abordei em situações de datas comerciais, sobre a importância e a necessidade de se gastar naquele momento.
5º ano A	Já abordei com algumas turmas, porém sei que devo abordar este tema com todas as turmas. Realizamos pesquisa familiar e outras atividades.
5º ano B e C	Sim, ao final do 3º trimestre do 5º ano costumamos trabalhar educação financeira a partir do Projeto de Educação Fiscal da SOF (Secretaria de Orçamento Federal).

Fonte: Dados primários (2015).

No entanto, ao serem questionadas sobre os conhecimentos das crianças em relação à Educação Financeira, as respostas delas indicaram que a maioria das crianças demonstrava poucos conhecimentos sobre o assunto. Isso pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 04: Respostas dadas pelas professoras à pergunta “Quais são os conhecimentos das crianças de suas turmas em relação à Educação Financeira?”

4º ano B	Eles costumam saber sobre o valor das coisas e se são caras ou baratas, formas de economizar para adquiri-las.
5º ano A	São muito diversificados. Alguns têm um conhecimento um pouco maior enquanto outros não têm noção.
5º ano B e C	Geralmente apresentam-se muito ligados apenas ao consumo, dinheiro é sinônimo de “gastar”.

Fonte: Dados primários (2015).

Através do Quadro 5, pode-se perceber que todas as professoras consideravam a Educação Financeira um tema muito importante a ser estudado pelas crianças, justificando essa importância com diferentes argumentos.

Quadro 05: Respostas dadas pelas professoras à pergunta “Na sua visão, qual a importância de discutir “Educação Financeira” nas séries iniciais do ensino fundamental?”

4º ano B	É importante, pois elas aprendem a se planejar financeiramente para adquirir o que
-----------------	--

	desejam.
5º ano A	De extrema importância, visto que orienta e auxilia em decisões na vida das crianças.
5º ano B e C	O tema é importante para fundamentar uma relação mais ampla com “dinheiro”, para entender a presença dele nas sociedades como moeda de troca, para ampliar conhecimentos sobre a necessidade e importância do dinheiro, para entender porque ele é associado ao consumo, o que é economizar, porque é importante planejar a vida financeira etc.

Fonte: Dados primários (2015).

As rodas de conversa com as crianças também foram bastante interessantes. Elas foram muito participativas, abertas e interessadas em discutir o tema proposto. As respostas das diferentes turmas serão apresentadas em conjunto, por terem tido um perfil bastante semelhante.

Cabe ressaltar que as crianças já conheciam as estagiárias por conta das etapas de observação e inserção. Mesmo assim, as conversas foram iniciadas com um momento de apresentação e uma breve fala sobre o estágio. Foi explicado que o assunto sobre o qual a conversa trataria tinha relação com o período de estágio, e elas se mostraram abertas e dispostas a participarem.

A primeira pergunta feita às crianças dizia respeito à utilidade do dinheiro. As respostas foram variadas, mas foram unânimes em afirmar que ele é muito importante para todos/as.

Estagiária 1: “Para que serve o dinheiro?”

Criança 1: “Para sustentar a gente.”

Criança 2: “Para comprar coisas necessárias...”

Criança 3: “Também serve para guardar no banco.”

Criança 4: “O dinheiro serve para economizar para necessidades.”

Outras respostas incluíram funções como gastar, comprar, pagar contas, pagar cursos e guardar. Em seguida, as crianças foram questionadas sobre a importância de planejar os gastos.

Criança 5: “É importante, porque se não planejar acaba gastando demais”.

Criança 6: “Tem que fazer planejamento para não gastar em coisas que não são necessárias”.

A maioria das crianças afirmou que, em suas casas, o pai, a mãe, ou ambos eram responsáveis por “cuidar do dinheiro”. Algumas afirmaram que ajudavam nesse processo. Uma menina (criança 11) afirmou que sua mãe era bancária, e por isso ela se responsabilizava por administrar o dinheiro da família.

Criança 7: “Eu ajudo a gastar o dinheiro!”

Após essa conversa introdutória, a fala foi direcionada para o conceito de Educação Financeira, com a Estagiária 2, perguntando: *Vocês já ouviram falar em Educação Financeira? Sabem o que isso significa?”*

Observamos que a maioria das crianças não sabia exatamente do que se tratava a expressão, mas o termo não lhe era totalmente estranho. Ao levantar hipóteses sobre o que poderia significar, afirmaram que tinha relação com finanças, portanto, estava relacionado com dinheiro. Além disso, surgiram respostas como:

Criança 8: “Acho que é aprender a controlar os gastos.”

Criança 9: “Aprender como administrar o dinheiro.”

Criança 10: “Educação financeira deve ser os gastos com a educação...”

Criança 11: “Educação financeira é aprender a cuidar do dinheiro e no que gastar”.

A Criança 11 também disse que, uma vez, sua mãe levou para casa um material com atividades de Educação Financeira para ela e a irmã fazerem, mostrando, assim, que teve contato anterior mais profundo com o tema. Apenas algumas crianças afirmaram que tema havia sido discutido na escola, enquanto a maioria disse que conversara sobre o assunto em casa. Um menino afirmou que ele e seu pai anotavam todos os gastos ao longo do mês, e outro disse que seus pais tinha o hábito de fazer uma planilha com os gastos e ele tinha algum envolvimento no processo. Ao serem questionadas sobre conversas a esse respeito com seus pares, algumas crianças afirmaram que discutiram em grupo como gastar certa quantia de dinheiro que haviam ganhado. Todas as outras responderam que nunca tinham discutido o assunto com seus amigos.

Várias crianças disseram que costumavam guardar um pouco do dinheiro que ganhavam, e a maioria delas afirmou que seus pais também tinham esse hábito. Algumas crianças relataram experiências com relação ao hábito de poupar e outras afirmaram que suas famílias estavam economizando para fazer viagens, e uma criança contou que usou as suas economias para ajudar a pagar a própria bicicleta. Em relação à forma de guardar o dinheiro, as crianças afirmaram desenvolver práticas como guardar no cofrinho, na capa do violão, na capinha do celular. Algumas delas relataram que depositavam o dinheiro no banco, e alguns afirmaram possuírem conta-poupança.

Uma proposta de intervenção

Baseada nas etapas de observação e inserção, bem como na pesquisa realizada, a docência foi planejada buscando despertar a consciência de que o dinheiro deve ser bem administrado, e de que todo consumo deve se dar de forma consciente. Para isso, foram estabelecidas algumas etapas a serem cumpridas, sendo elas: reconhecer a importância de planejar seus gastos e de não comprar por impulso; estimular a adoção de práticas, como pesquisa de preço, planejamento dos gastos, economia; e propiciar vivências significativas relacionadas a práticas financeiras cotidianas.

O planejamento foi feito buscando levar em conta as necessidades e a realidade das crianças, além dos conceitos a serem construídos com elas. Cabe ressaltar que “[...] a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte” (PIMENTA, 1997, p. 74). Entretanto, é preciso ter consciência de que o planejamento é complexo e dinâmico, não se tratando de algo estático. Redin relata que

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, nosso ideal de criança, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e ao mesmo tempo considere suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, desejos e necessidades (REDIN, 2007, p. 88).

Por se tratar de duas séries diferentes, foram elaborados dois planejamentos distintos: um para o 4º ano, outro para as turmas de 5º ano. Foram planejadas algumas situações significativas comuns para os dois anos, e outras que foram diferenciadas para se adequar à realidade de cada turma/ano. De forma geral, destacaram-se as seguintes situações significativas: conhecendo o orçamento de uma família; aprendendo a importância de planejar os gastos; compreendendo as diferenças entre compras à vista e a prazo; descobrindo a importância de economizar; discutindo os usos do dinheiro na família e no município; conhecendo melhor a cidade e o estado em que vivemos.

Como eixo norteador das práticas durante a semana de docência, as crianças do 4º e do 5º ano foram apresentadas a uma família fictícia, que chamamos de Família Tostão (Figura 1), sobre a qual diversas atividades foram baseadas.

Figura 1 - Família Tostão

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Em equipes, as crianças deram um nome para cada membro da família e fizeram uma descrição das características de cada um. Também em equipes, as crianças do 5º ano fizeram uma lista dos gastos que uma família tem ao longo de um mês, pensando na Família Tostão. Para isso, foi feito um resgate da roda de conversa que foi realizada nas salas de aula anteriormente. Esta lista foi posteriormente socializada, sendo escrita em um cartaz, que ficou exposto na sala. As crianças lembraram de vários gastos importantes, como água, luz, alimentação, aluguel e transporte.

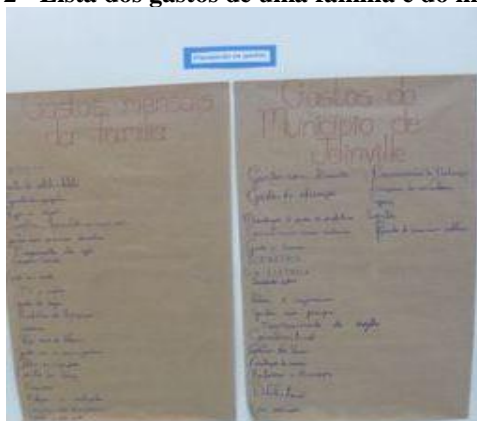
Todas as atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, buscando mostrar para as crianças que o tema proposto tinha relações com todas as disciplinas do currículo, e não apenas com a matemática. Como as turmas de 5º ano estavam estudando o estado de Santa Catarina, foi proposto que ajudassem a Família Tostão a planejar uma viagem de férias. Para isso, as crianças leram um texto sobre algumas características das diversas regiões turísticas de Santa Catarina. Após ler o texto, resolveram um jogo de palavras cruzadas sobre o assunto. Em seguida, foram questionadas sobre quais regiões conheciam e elaboraram um gráfico para definir qual seria o destino da família, e cada criança colocou um quadradinho na coluna do seu destino preferido. As crianças também foram estimuladas a perceber a importância de a família economizar ao longo do ano para conseguir viajar durante as férias. Essa oportunidade foi utilizada para conversar sobre a importância do hábito de poupar dinheiro e foi momento significativa. As crianças gostaram e se envolveram bastante. Outro tema bastante discutido com as crianças foi a influência das datas comemorativas no consumo. As crianças leram um texto sobre o tema, e, devido à época do ano, a discussão teve como foco o comércio natalino. Em duplas, procuraram em encartes de lojas possibilidades de presentes para os membros da família Tostão, levando em consideração a faixa etária das personagens. Após escolherem presentes para dois membros da família, deveriam calcular quanto custariam os presentes caso fossem comprados à vista ou a prazo. A partir dessa

atividade, foram instigadas a refletirem sobre qual a modalidade de compra mais adequada para cada situação.

As atividades desenvolvidas no 4º ano tiveram semelhanças com as do 5º ano, mas foram respeitadas as particularidades da faixa etária e os conteúdos do currículo. As crianças do 4º ano também trabalharam sobre a família Tostão, criando nomes e características para os membros da família e fazendo a lista dos gastos que geralmente fazem parte do orçamento de uma família. Como o conteúdo dessa turma estava bem voltado para as questões do município, o objetivo da lista foi também o de verificar se as crianças tinham consciência de que parte do dinheiro é gasto com impostos. Elas se lembraram de destacar estes como um dos gastos de qualquer família.

A partir disso, foi realizada uma roda de conversa e o debate foi direcionado para a questão dos impostos. As crianças foram questionadas sobre o que são impostos, para que servem, quais os impostos que conheciam, entre outras coisas. Nesse dia, buscou-se não apresentar respostas “corretas” para as perguntas, mas sim valorizar as colocações das crianças, que foram tomadas como base para a continuidade das atividades. Elas elaboraram, então, uma lista de quais os gastos que um município tem ao longo de um ano, levantando possibilidades de locais onde o dinheiro dos impostos deveria ser ou é de fato investido (Figura 2).

Figura 2 - Lista dos gastos de uma família e do município



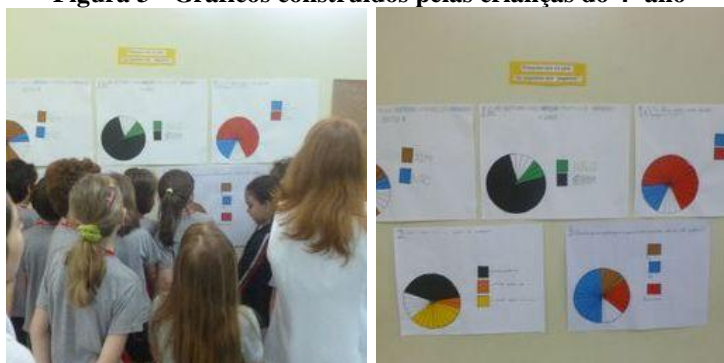
Fonte: Arquivo pessoal (2015).

As crianças copiaram do quadro um questionário que deveriam aplicar aos seus pais, em casa, referente aos impostos municipais. O questionário era bem simples, consistindo em 5 questões de múltipla escolha, as quais continham uma parte aberta, em que se solicitava a justificativa da alternativa escolhida. As crianças se mostraram bastante empolgadas com a ideia de aplicar o questionário, e algumas delas relataram, no dia seguinte, que brincaram de entrevistar os pais para preencherem o questionário.

As respostas obtidas foram socializadas em sala de aula e utilizadas para construir um gráfico de setores, no qual cada fatia representava a resposta do questionário de uma criança (Figura 3). Os gráficos foram construídos em equipes à medida que a socialização acontecia oralmente no grande grupo. As crianças que quiseram ler as respostas que seus pais deram nas questões abertas também puderam fazê-lo.

Mais tarde, os gráficos foram analisados, buscando escrever os resultados encontrados em forma de fração, quando destacou-se que o denominador de cada fração era o número total de crianças na turma e o numerador era o número de crianças que tinham dado cada resposta. À medida que os gráficos eram analisados, foi construído um texto coletivo que detalhava os dados obtidos, buscando garantir que todas as crianças compreendessem o que representavam.

Figura 3 - Gráficos construídos pelas crianças do 4º ano



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

A professora da turma havia recentemente abordado a divisão dos três poderes no país e no município. Sua fala foi utilizada para discutir o papel dos três poderes na administração do dinheiro público. Ao longo desta conversa, as crianças levantaram temas atuais e relevantes, como a questão da corrupção e do desvio de dinheiro público.

O gênero textual trabalhado com essa turma foi o anúncio classificado. As crianças realizaram individualmente a análise de um anúncio classificado e depois socializaram no grande grupo. Com base nisso, foram desafiadas a inventar um produto cuja existência considerassem boa e produzir um anúncio classificado a respeito (Figura 4).

Figura 4 - Anúncios classificados produzidos pelas crianças do 4º ano



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Os anúncios foram expostos na sala de aula e posteriormente utilizados como base para uma discussão sobre o papel da propaganda e suas potencialidades e perigos.

Reflexões finais

Segundo Pimenta (1997, p. 73), o objetivo do estágio é “[...] formar um educador como profissional competente técnico, científica, pedagógica e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população”. Em outras palavras, o estágio pode ser entendido como um momento rico para a construção da identidade profissional.

Confluir para a organização e desenvolvimento de forma profunda dos saberes em relação à profissionalização para o exercício da profissão docente é de suma importância para explorar as principais características referentes ao trabalho, seu perfil e de que forma se está inserido na classe profissional, valorizando a própria identidade. A busca por inserir-se nos movimentos sociais de forma participativa, visando colocar em ordem as informações da classe docente nos vários níveis, e a capacidade para conseguir dedicar-se a várias atividades ocupacionais e estudos voltados a profissionalização docente também é fundamental.

Discutir docência e profissionalização vai ao encontro de uma articulação de dinâmicas sociais, tanto de classe como gênero, raça ou etnia para compreender a forma de controle e suas estratégias referentes ao trabalho docente. Sabemos que a identidade do profissional docente revela algumas contradições, pois se mostra necessário repensar seu espaço como um ser intelectual, com sua autonomia e buscar motivação para qualificação das tarefas realizadas. Deste modo, a perda de status acaba sendo relacionada como desfecho do empobrecimento do rendimento docente.

Outro ponto de vista importante é o de buscar o desenvolvimento de estudos, pesquisas e investigar os saberes educacionais, pedagógicos e curriculares, tendo em vista o trabalho pedagógico, focando no que diz respeito ao estudo das consequências da prática

escolar e na composição de como se sente e pensa a respeito da identidade professor/a, visando a prática posterior, ao final da formação inicial.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser entendido como momento culminante do processo de formação inicial, em que foram postos em xeque muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Compreende-se que essa situação de enfrentamento com a realidade possibilitou às estagiárias a identificação profissional, corroborando a escolha feita ao iniciar a graduação em Pedagogia.

Referências

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **BC, CVM, Susep e Previc instituem** Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 04/1998**. Brasília: CNE, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº02/1998**. Brasília: CNE, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MAC/SEF, 1997.

CAMPOS, M. B. **Educação financeira na matemática do Ensino Fundamental: uma análise da produção de significados**. 2012, 179p. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012

GOLBERT, C. S. **Matemática nas séries iniciais: sistema decimal de numeração**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, sem. 2. 1996.

OLIVEIRA, Cl. J. Etnomatemática e educação: possibilidades e limitações de um processo pedagógico. **Reflexão e Ação - Revista do Departamento de Educação/UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1 jan./jun. 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**. v. 41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VERGANI, Teresa. **Educação etnomatemática**: o que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007.

VIEIRA, Nuno. Para uma abordagem multicultural: o Programa Etnomatemática. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, 2008.

ENTRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO INTEGRAR – FLORIANÓPOLIS/SC

*Guilherme Cardoso Estevão
Rosa E. Militz W. Martins
Luiz Martins Junior
Julice Dias*

Introdução: contextualizando a investigação

Este artigo é fruto da aplicação de um projeto de estágio desenvolvido no Projeto de Educação Comunitária Integrar¹, no primeiro semestre de 2019, vinculado à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciência Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. O objetivo desse artigo é compartilhar a experiência vivenciada nas salas de aula com os estudantes do referido Projeto.

Foram três aulas na mesma noite, com três turmas diferentes, contando com aproximadamente 30 estudantes por turma. As aulas ocorreram no Projeto Integrar, um Pré-vestibular Universitário Popular que visa oportunizar processos educativos preferencialmente às pessoas que não frequentaram o ensino regular no tempo cronológico “correto”. A população atendida pelo referido projeto é formada, em sua maioria, por adultos que trabalham, principalmente negros/as, mulheres, EJA, imigrantes e pessoas em situação de rua, configurando-se, assim, como espaço não-formal de educação. O projeto de aula em questão teve como tema a Exclusão Urbana.

Os objetivos dessa aula foram discutir como e por que ocorrem os processos de urbanização segundo Harvey (2008), e posteriormente verificar e debater como ocorreu a urbanização de Florianópolis-SC (local onde moram os/as estudantes) e seus processos de higienização conforme Santos (2009). Desejava-se fomentar o debate a partir de mapas temáticos sobre a distribuição espacial dos serviços de educação e saúde em Florianópolis, na perspectiva da aula expositiva-dialogada.

As discussões teóricas do presente artigo tomam por base o diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos, fundamentado em Santos (2012), sobre o Projeto de Educação Comunitária Integrar, baseado em Rocha (2016), e sobre uma educação transformadora e dialogada, como Freire (2015).

¹ O Projeto Integrar não possui sede própria, por isso, desenvolve suas atividades nas salas de aulas das escolas públicas. Desde o ano de 2014, as aulas acontecem no IEE – Instituto Estadual de Educação, Centro, Florianópolis/SC.

Um texto sobre educação transformadora, comunitária, para trabalhadores estudantes, que em sua maioria moram na periferia de Florianópolis-SC, serve para visibilizar essas pessoas que buscam melhorar suas condições de vida através da educação, e também para demonstrar que uma outra educação é possível. Uma educação que rompa com o *modus operandi* dessa sociedade neoliberal e capitalista em que estão inseridos esses/as trabalhadores/as estudantes.

O estudo se organiza em quatro partes. A primeira se destina a falar um pouco sobre a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), por esse ser o grande público do Pré-Universitário, e o papel da Geografia nessa modalidade de educação. Na segunda parte, discorre-se sobre o Projeto de Educação Comunitária Integrar, sua gênese, formato, ideologia e objetivos. A terceira parte aborda o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, ofertado na FAED/UDESC no curso de Geografia - Licenciatura e seu formato, caracterizado por acontecer em espaços não formais de educação. A quarta parte está reservada às conclusões do trabalho, se os objetivos propostos foram cumpridos ou não e por quê.

O Ensino de Geografia na modalidade EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica que pretende levar educação às pessoas que não tiveram acesso ao ensino formal no tempo cronológico regular devido aos mais diversos fatores, dentre eles, desigualdade social, abandono, necessidade de trabalhar na infância e falta de incentivo. A EJA, e seus idealizadores, entendem a educação como um direito intrínseco à vida, portanto, é de direito de todo ser humano ter acesso a uma educação adequada e de qualidade, que lhe proporcione se tornar efetivamente cidadão e sujeito da própria história (SANTOS, 2012).

Esta modalidade de ensino passou a ganhar maior importância com a criação de políticas públicas, a partir da década de 1990, com a Conferência Internacional CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) em Jomtien, na Tailândia, onde representantes dos mais diversos países, desenvolvidos e subdesenvolvidos, se reuniram para discutir a questão da educação. Também no plano internacional, órgãos internacionais, como PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e Banco Mundial, elaboraram um documento final que alinhava as necessidades básicas da educação, conciliando desenvolvimento econômico e educação (SANTOS, 2012).

Quando um projeto, como é a EJA, permeia o meio político, diversos interesses, principalmente econômicos, são movimentados, para bem ou para mal. Segundo Santos (2012, p. 78), “[...] no período compreendido entre a primeira Constituição (1824) e a última (1988), a EJA esteve presente e ausente nas Cartas Magnas, dependendo do movimento político e econômico vigente”. Em outras palavras, a EJA é fomentada ou desestimulada dependendo do plano político-ideológico que o Governo tem para a educação no país.

A EJA se constitui um território de resistência, voltado para educação de jovens e adultos, a quem a educação foi negada historicamente, constituindo-se, em sua maioria, por estudantes pobres e trabalhadores/as. Sendo a EJA então um lugar de lutas contra o pensamento hegemônico neoliberal, de que a educação serve para formar pessoas para o mercado de trabalho, o ensino de Geografia se faz mister, pois, ensinar Geografia criticamente é proporcionar aos/as estudantes uma tomada de consciência crítica do seu lugar e sua realidade, formando-se, assim, um/a cidadão/ã crítico/a, que não somente pensa sobre sua realidade, mas que age sobre ela e a transforma.

Essa tomada de consciência e, posteriormente, a conscientização só são possíveis na Geografia quando se conhece a realidade dos/as estudantes; quando se reconhece neles/as o direito à educação, que lhes foi negado historicamente por uma desigualdade social injusta; que esses/as estudantes/a, em sua maioria, trabalharam a vida toda para poder sustentar a si e sua casa, não sobrando tempo para se dedicarem aos estudos. Quando isso é entendido, compreende-se que

O desafio da prática docente do professor de Geografia está em buscar trazer os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, que têm uma vivência no mundo do trabalho e, desta forma, contribuir com o debate e a construção de novos conhecimentos em sala de aula (ROCHA, 2016, p. 101).

Tem-se, portanto o desafio de trazer o mundo para a sala de aula, “[...] aproximar os conteúdos geográficos da realidade dos trabalhadores estudantes, a fim de que possam fazer relações com seu cotidiano do mundo do trabalho [...]” (ROCHA, 2016, p. 102). Assim, nessa tentativa de dar sentido ao mundo através dele, a Geografia é privilegiada, pois é sua tarefa contribuir criticamente na compreensão do mundo, ensinando os conteúdos que são de seu domínio, sempre relacionando os conteúdos geográficos com a vida dos/as trabalhadores/as estudantes.

O Integrar: espaço de formação

O projeto de Educação Comunitária Integrar, fundado em 2011, nasceu a partir da dissidência de uma equipe de 24 professores/as do Cursinho Pré-vestibular Comunitário (PVC) que saíram do Projeto por discordar de questões administrativas, que eram de caráter antidemocrático, e do projeto de educação a que o PVC estava comprometido (ROCHA, 2016). A equipe de professores/as que de lá saiu, desejava fazer uma educação transformadora e romper com a norma de reproduzir uma educação mecanicista, focada em somente treinar para o vestibular. Para que isso fosse possível,

[...] um dos princípios para a realização de uma outra educação tinha como base o diálogo com os trabalhadores estudantes, pois a prática em sala de aula, ouvindo os conhecimentos prévios dos trabalhadores estudantes, criava possibilidades de novas práticas pedagógicas (ROCHA, 2016, p. 120).

Essas novas práticas pedagógicas são importantes para que haja uma aproximação entre educando/a-educador/a e vice-versa, no entanto, sem diálogo, entende-se que uma educação transformadora não é possível, pois é através dele que o conhecimento é construído.

Sendo assim, a concepção de educação que o Projeto Integrar tem não é compatível com o que Paulo Freire chama de educação bancária, onde, “[...] nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2015, p. 79). Está, portanto, mais próxima de uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído em conjunto, no diálogo verdadeiro entre educador/a e educando/a, com preocupação especial para que os conteúdos programáticos façam sentido na realidade total do/a educando/a. Quanto aos conteúdos, Freire afirma que

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno **do que** vai dialogar com estes (FREIRE, 2015, p. 115, grifo nosso).

Cientes da importância do diálogo, conforme destacado por Rocha (2016, p. 120), “[...] os professores traziam para os debates formativos as situações da sala de aula, o fazer pedagógico, para em coletivo pensar as estratégias pedagógicas de uma educação com os trabalhadores”. A partir disso, os conteúdos programáticos começaram a ser pensados em conjunto, de modo que eles pudessem fazer sentido na vida cotidiana do/a trabalhador/a estudante, fazendo com que raciocine de forma crítica sobre a própria realidade. É notório que essa mudança trouxe a ideia de lugar para o centro do debate.

O conceito de lugar abre um leque de possibilidades a serem trabalhadas na sala de aula, pois permite ao/à educando/a aprender sobre o lugar onde vive e a relacionar o espaço vivido com o resto do mundo. Em vista disso, e estando o Projeto Integrar inserido em um espaço urbano, ele “[...] busca por meio de suas práticas pedagógicas desenvolver um debate/embate sobre o cotidiano dos trabalhadores estudantes no espaço urbano” (ROCHA, 2016, p. 159). É, portanto, a partir de conceitos geográficos, como lugar e urbano, que a aula gira em torno. Não significa, porém, que esses conceitos são revisitados todo encontro, mas que, a partir da consolidação crítica desses conceitos, os demais serão apreendidos com mais facilidade, pois, sempre se tentará trabalhar, na medida do possível, com o espaço vivido dos/as estudantes.

Costurando os fios que formam a base do estágio docente no projeto integrar: aprendendo a ser professor/a de geografia

O curso de Geografia – Licenciatura ofertado no Centro de Ciência Humanas e da Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC possui três estágios curriculares supervisionados no seu desenho curricular. O primeiro deles, na quinta fase, tem como foco a observação da sala de aula e a organização do plano de estágio, uma forma de estabelecer o primeiro contato com a turma, e, durante um semestre, perceber os/as estudantes e fazer anotações sobre a aula em si. O segundo estágio, na sexta fase do curso, é focado na docência propriamente dita, assim, durante um semestre, os/estudantes do curso de licenciatura experimentam aulas e vivenciam o papel de professor/a na sala de aula cotidiana. Já o terceiro estágio, na sétima fase, possibilita a docência em espaços não formais de educação, ou seja, em espaços de educação fora da escola regular.

Sendo assim, o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III proporciona aos/às futuros/as professores/as outra vivência de Educação que raramente se experimentaria não fosse por essa oportunidade. Ele é importante, portanto, por dois motivos. O primeiro, como já dito, é para enriquecer a prática docente dos/as graduandos/as, o segundo, por levar o conhecimento acadêmico para outros lugares que não a escola regular, lugar este onde os/as educandos/as entram em contato com projetos de educação que são importantes espaços de aprendizagem da docência. Fazer educação em espaços não formais é pensar em formas diferentes de trabalhar esses conteúdos acadêmicos com estudantes que possuem a especificidade de serem trabalhadores/as, de modo que os conteúdos façam sentido na vida dessas pessoas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, garantidos pela Constituição, de terem acesso à educação pública e de qualidade.

Escolheu-se o Projeto Comunitário Integrar para fazer o estágio III pelo perfil da instituição, que é comprometida com uma educação transformadora da realidade dos/as educandos/as. Como afirma Rocha (2016, p. 170), “[...] temos então como objetivos não apenas a inserção de trabalhadores estudantes nas universidades públicas catarinenses, mas pensar uma outra sociedade possível, onde o proletariado possa viver e participar da construção dos espaços urbanos”.

É somente através da crença em uma outra educação que é possível uma transformação qualitativa da realidade dessas pessoas. Ou seja, apesar de ser um pré-universitário, o foco não é apenas na aprovação de estudantes no vestibular. Conforme destacado por Rocha (2016, p. 128), “[...] nas aulas do Projeto Integrar, não ocorre apenas a simples transposição de conteúdos, ocorre, isto sim, uma tomada de consciência crítica da realidade vivida pelos trabalhadores estudantes”. Entende-se, com isso, que a partir de uma educação em conjunto com o/a educando/a, através do diálogo e mediatizados pelo mundo, ocorrerão os processos de tomada de consciência e posteriormente de conscientização, assim, a aprovação no vestibular será consequência. Segundo Rocha (2016, p. 127-8):

O Projeto de Educação Comunitária Integrar, a fim de transformar a realidade social por meio da educação, com os trabalhadores estudantes, tem como proposta a articulação das suas ações em quatro eixos de atuação:

1º eixo – Acesso à Universidade, proporcionar curso pré-vestibular gratuito extensivo de 8 meses e semiextensivo de 4 meses, voltados aos sujeitos trabalhadores de escola pública, negros e indígenas, em situação de vulnerabilidade social, que tenham o acesso por meio das políticas de ações afirmativas (cotas), nas universidades públicas de Santa Catarina, e pelo PROUNI nas universidades privadas;

2º eixo – Permanência na Universidade por meio da GESTUS (Gestão Estudantil Universitária Integrar), que proporciona o apoio aos trabalhadores estudantes durante seu percurso formativo na graduação, visando à permanência destes, evitando o baixo rendimento acadêmico e diminuindo a exclusão universitária;

3º eixo – Formação Docente, oportunizar a experiência da prática docente na Educação Popular para o público da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), a fim de formar educadores em início de carreira, sensibilizados com a causa da educação dos trabalhadores.

4º eixo – Prática de Transformação Social, por meio dos estudantes universitários e professores do Projeto Integrar, ligar os saberes acadêmicos com as necessidades e realidades sociais das comunidades dos nossos estudantes, transformando as realidades.

Permite-se dizer, portanto, que o Projeto de Educação Comunitária Integrar acontece como processo, através de três momentos, pensando na transformação social dos sujeitos a quem foi negado historicamente o direito à educação. Assim sendo, “[...] ligando esses três eixos do Projeto Integrar - acesso (PréVestibular Integrar), permanência (GESTUS²) e

² Gestão Estudantil é um coletivo de estudantes do Projeto Integrar que lutam pela permanência estudantil nas universidades públicas.

transformação social (IntegrAÇÃO) - **buscamos sair do grau da tomada de consciência para a conscientização**” (ROCHA, 2016, p. 131, grifo nosso). Esse é o principal motivo pelo qual levou-se a tomada de decisão em aplicar o projeto de estágio nessa instituição, qual seja, o compromisso que esse grupo tem com o acesso, permanência e transformação desses/as educandos/as dentro da universidade.

Deste modo, para o cumprimento do terceiro estágio curricular, o projeto foi aplicado no INTEGRAR com a temática sobre exclusão urbana, com o objetivo de discutir os processos de urbanização e como estes são excludentes, através de mapas temáticos que abordavam a distribuição espacial dos serviços de saúde e educação oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. O tema do projeto foi decidido em reunião prévia nos planejamentos mensais com a equipe de professores/as das Ciências Humanas do Cursinho³, cujas aulas naquela semana teriam uma temática central, a Cidade, com isso, para a Geografia, ficou o tema da Exclusão Urbana.

O assunto abordado é de grande relevância para esses/as estudantes por estar cotidianamente presente na vida destes, afinal, vivem na cidade. Essa é uma metodologia de aula muito presente no Cursinho, “[...] junto com as demais disciplinas das Ciências Humanas, buscamos explorar os movimentos da cidade, lugar de vivência, convivência e trabalho dos trabalhadores estudantes” (ROCHA, p. 158). Por isso, abordar a cidade criticamente, fazê-los/as pensá-la a partir de um novo ponto de vista, é convidá-los/as a repensar a cidade e a si, pois se vive e se constrói a cidade; também se constrói o sujeito que a vive e modos diferentes de vivê-la.

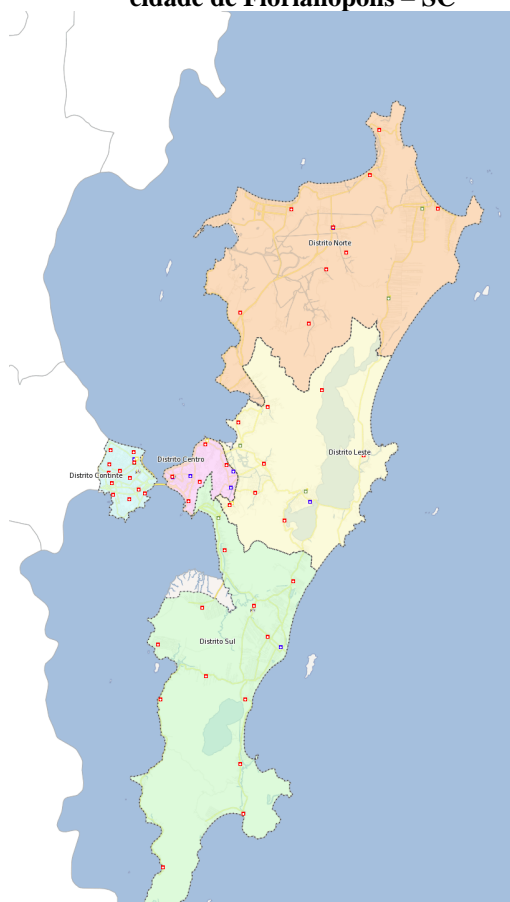
A aplicação do projeto por meio do desenvolvimento das aulas ocorreu no dia 15 de abril de 2019, uma segunda-feira, dia da semana destinado às Ciências Humanas no Cursinho. Foram três aulas de uma hora de duração em três turmas diferentes, com aproximadamente 30 estudantes por sala. A turma se caracterizava por serem estudantes da periferia de Florianópolis, a maioria negros/as, com uma distribuição parelha entre os sexos masculino e feminino, eram adultos/as que tinham uma dupla jornada, trabalhavam durante o dia e participavam das aulas do cursinho à noite. A aula foi planejada para discutir sobre os processos de urbanização segundo Harvey (2008), que a entende como uma via de absorção de Capital. Trabalhou-se também com a ideia de Direito à Cidade, desse mesmo autor, que consiste em dizer que se é o/a trabalhador/a que constrói e vive a cidade cotidianamente,

³ No Projeto de Educação Comunitária Integrar as disciplinas são separadas por área de conhecimento, pautando-se no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A saber, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

então a cidade tem de ser como o/a trabalhador/a quer, segundo seus ideais (HARVEY, 2008). Após trabalhar no campo conceitual sobre a urbanização capitalista, abordou-se o processo de urbanização de Florianópolis-SC (cidade onde esses/as trabalhadores/as estudantes vivem) com base em Santos (2009), que destrincha o processo que chamou de higienização da região central de Florianópolis.

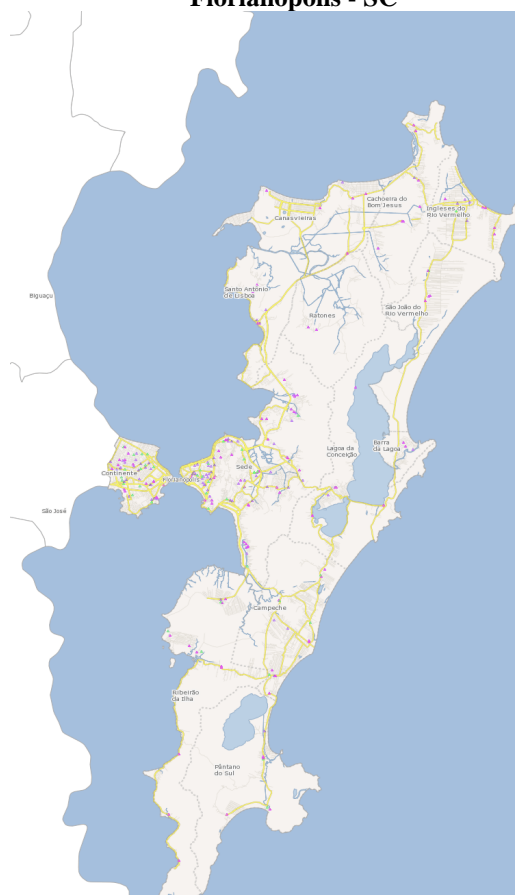
Para tratar sobre o tema da Exclusão Urbana, foram apresentados mapas temáticos da Ilha de Santa Catarina, projetados no quadro com o auxílio de um projetor multimídia, como mostram as Figuras 1 e 2, onde se observa a distribuição de postos de saúde e escolas na cidade. Foi problematizada a questão do adensamento populacional (baseado nos dados do Censo IBGE, 2010) e a distribuição dessas formas pelo espaço, se aquilo era justo ou não, se era justificável sua localização etc. Percebeu-se que esse ponto da aula foi o que gerou mais debates nas três turmas. Os/as estudantes começaram a fazer relações entre o lugar onde moravam na ilha e a espacialização desses objetos. Muitos começaram a se questionar o motivo pelo qual no norte da ilha, mesmo com um adensamento populacional considerável, os objetos espaciais, tanto escolas quanto postos de saúde, eram escassos.

Figura 1: Distribuição dos postos de saúde na cidade de Florianópolis – SC



Fonte: Geoprocessamento PMF (2019).

Figura 2: Distribuição de escolas na cidade de Florianópolis - SC



Fonte: Geoprocessamento PMF (2019).

Debateu-se, também, a questão da mobilidade urbana. Para isso, os/as estudantes trouxeram relatos das dificuldades em relação ao transporte público para se locomoverem na cidade, principalmente no trajeto casa-trabalho, trabalho-Cursinho, rotina comum a maioria. Os/as estudantes refletiram sobre qual critério as empresas e o poder público levam em conta para criar linhas de ônibus na cidade, pois, se Florianópolis fosse dividida em quatro setores (Centro, Norte, Leste e Sul), a justificativa não passaria somente pelo adensamento populacional, tendo em vista que os setores Norte e Sul, com densidade populacional parecida (IBGE, 2010), não possuíam a mesma quantidade de linhas de ônibus.

Percebeu-se, com isso, que talvez as linhas de ônibus atendam também a outros interesses, como o econômico, por exemplo. Constatou-se que no setor Leste da cidade, apesar de não ter um adensamento populacional significativo, quando comparado com os demais, as linhas de ônibus se mostravam numerosas. Provavelmente por causa da importância do comércio que aquela área tem e do turismo nas praias localizadas naquela região.

Todas essas discussões e “conclusões” ajudaram enriquecer as aulas e contribuíram para sanar algumas dúvidas dos/das estudantes. Em todos os momentos das aulas, eles/elas participaram das discussões e destacaram que muitas questões levantadas estão presentes na vida cotidiana. Conhecer essas novas informações, processá-las, discuti-las e organizá-las, consolida o conhecimento e transforma a vida do/a estudante qualitativamente. Esse saber o/a transforma em cidadão/a ativo/a, conhecedor/a dos seus direitos como tal. Suas atitudes e decisões perante a cidade serão diferentes, pois sua percepção da cidade mudou.

Considerações finais

O exposto neste artigo evidencia a importância de um estágio de docência em espaços não formais de educação. A vivência, a dinâmica dessas salas de aula, bem como as experiências trocadas nesses espaços são de grande valia para a formação de professores/as. Nesses lugares, especialmente no Projeto de Educação Comunitária Integrar, é possível ver como a educação tem um poder transformador na vida das pessoas, oportunizando a estas a chance de ter uma educação de qualidade que não tiveram no tempo cronológico “correto”.

No INTEGRAR foi possível promover o debate, abordar assuntos pertinentes à vida de todos/as e discuti-los à luz dos conhecimentos científicos e tácitos dos/as educandos/as e dos/as educadores/as, não se caracterizando somente como troca de ideias, mas sim como construção em conjunto do conhecimento. O que se aproxima mais do projeto político

pedagógico da instituição é uma educação dialógica, em que se ouve o/a educando/a e ambos, educador/a e educando/a se educam em conjunto, transformando suas vidas um/uma com o/a outro/a.

Os objetivos quanto à aplicação do projeto, desenvolvimento das aulas e discussão dos assuntos propostos foram alcançados. Durante as três aulas realizadas, os debates e as perguntas surgiam e novos questionamentos eram feitos, com mais ou menos intensidade, dependendo da especificidade de cada turma, o que fez com que as três aulas fossem bem diferentes umas das outras. Tal andamento foi positivo, pois é trilhando caminhos antes nunca tomados que o conhecimento se expande e a transformação se realiza.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARVEY, D. O Direito à Cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, jul./dez. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf. Acesso em: 1 abr. 2019.

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (16 de Março de 2016). **População e Domicílios em Grade Estatística 2010**. Fonte: CENSO IBGE 2010; Disponível em: <<http://mapasinterativos.ibge.gov.br/grade/default.html>>. Acesso em: 15/09/2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Geoprocessamento**. Florianópolis. Disponível em: <http://geo.pmf.sc.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2019.

ROCHA, K. C. **A perspectiva formativa dos trabalhadores estudantes no projeto de educação comunitária integrar no contexto do ensino de geografia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SANTOS, V. P. D. **Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas. 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SANTOS, A. L. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://labcs.ufsc.br/files/2011/12/Tese-03-PGCN0383-T.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Amabili Fraga: Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil — CEP 88.035.901, Tel.: (+55 48) 3665-8587. Contato: amabilifragaa@gmail.com

Ana Flávia Pereira: Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Contato: anaflaviapr4@gmail.com

Ana Paula Nunes Chaves: Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Contato: ana.chaves@udesc.br

Bruna Lopes Balbinotti: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville – Univille. Professora.

Camila Benatti Policastro: Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Contato: camilabpolicastro@gmail.com

Carolina Araújo Michielin: Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Contato: carolinaa.michielin@gmail.com

Charlene Nurnberg: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville – Univille. Professora.

Denise Wildner Theves: Professora na área de Ensino de Geografia no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Estudos Sociais - Licenciatura Curta (1988) e Geografia Licenciatura Plena (1990) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa: Ambiente, Ensino e Território, em 2009. Doutora pelo Programa de Graduação em Geografia da UFRGS, Linha de Pesquisa: Ensino, na área de Concentração: Geografia - ambiente, ensino e território, em 2018.

Eliete Martins Fernandes: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville – Univille. Contato: eliete.rosario@gmail.com

Emily Steuernagel: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville – Univille. Professora.

Esther Bahr Pessôa: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville – Univille. Professora.

Fernanda Baskerotti: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville – Univille. Professora.

Fernanda Schöter Freitas: Licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e estudante do curso de especialização em Museografia e Patrimônio Cultural pelo Centro Universitário Claretiano.

Gabriel Iagher Costa: Acadêmico do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Contato: biel.iagher@gmail.com

Gabriela Maria De Sousa: Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Contato: gabisousa292@gmail.com

Gabriela Zambardino: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Univille – Univille. Professora.

Gabrielle Luana Rosinski: Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Contato: gabiluana@hotmail.com

Guilherme Cardoso Estevão: Graduando em Geografia – Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), membro desde 2016 do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). Contato: guiestevão97@gmail.com

João Manoel Nunes de Souza: Graduando de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Jordelina Beatriz Anacleto Voos: Dra. Em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Professora dos cursos de Licenciatura da UNIVILLE. Contato: jovoos@gmail.com

Juliana Cecília Sestrem: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville-Univille. Professora.

Lenir dos Santos Moraes: Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialista em Supervisão Educacional pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora universitária na rede particular de ensino. Tem experiência como docente e coordenadora pedagógica em escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino, na educação infantil, ensino fundamental e superior.

Lidnei Ventura: Possui graduação em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-1994), Especialização em Alfabetização pela UDESC (1998), Mestrado em Educação e Cultura pela UDESC (1999) e Doutorado em Educação pela UFSC (2018). Trabalhou como Orientador Educacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis de 1994-2010. Atualmente é professor Adjunto do Centro de Educação a Distância da UDESC, atuando na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino.

Luiz Martins Junior: Graduado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, graduado em Pedagogia pela UNINTER, mestre em Geografia pela UFSC; doutorando no Curso de Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/UDESC. Contato: luizmartins.jr@hotmail.com

Marcia Vidal Candido Frozza: Licenciada em Letras – Português e Literatura vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Literatura brasileira também pela UFSC. Cursando segunda licenciatura em Pedagogia – EaD Uniasselvi. Escritora voltada para Literatura Infanto-Juvenil. Mentora do Projeto voluntário Sami – leitura e movimentos, desenvolvido em escolas públicas de São José-SC.

Mariel Almeida Machado: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville – Univille. Professora.

Mário André Corrêa De Faria: Acadêmico do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Contato: marioacfaria@gmail.com

Neusa Maria Souza Boldt: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville - Univille. Professora.

Priscila Bergmann: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville - Univille. Professora.

Ricardo Vecki: Licenciado em Educação Física pela Universidade da Região de Joinville - Univille. Professor.

Ricardo Vecki: Licenciado em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville – Univille. Professora.

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins: Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina — FAED/UDESC; professora do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ — Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. Contato: rosamilitzgeo@gmail.com

Roselaine Ripa: Possui graduação em Pedagogia (2000) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com habilitações em Administração Escolar, Magistério das Séries Iniciais, Magistério do Ensino Médio e Orientação Educacional. Possui Mestrado (2005) e Doutorado em Educação (2010), na área de Fundamentos da Educação, pela UFSCar. É professora adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, no Centro de Educação a Distância (CEAD), em Florianópolis -SC. É professora no Programa de Pós-graduação em Educação na FAED/UDESC, na linha Educação, Comunicação e Tecnologia. É líder do Grupo de Pesquisa "Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul" (CNPQ/UDESC).

Solange Marques Domingos Manarin: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville - Univille. Professora.

Tábata Laís de Miranda: Licenciada em Pedagogia pela Universidade da região de Joinville - Univille. Professora.

Tania Regina da Rocha Unglaub: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1983), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Atualmente é professora efetiva, pesquisadora e extensionista na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ministra as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e História da Educação no Curso de Pedagogia a Distância e atua no Mestrado Profissional em Gestão da Informação, na linha pesquisa de Informação Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação da UDESC.

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS

Luiz Martins Junior

Graduado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, graduado em Pedagogia pela UNINTER, mestre em Geografia pela UFSC; doutorando no Curso de Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/UDESC. Contato: luizmartins.jr@hotmail.com

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina — FAED/UDESC; professora do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ — Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. Contato: rosamilitzgeo@gmail.com

Marcia Vidal Candido Frozza

Licenciada em Letras – Português e Literatura vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Literatura brasileira também pela UFSC. Cursando segunda licenciatura em Pedagogia – EaD Uniasselvi. Escritora voltada para Literatura Infanto-Juvenil. Mentora do Projeto voluntário Sami – leitura e movimentos, desenvolvido em escolas públicas de São José-SC.

ISBN 978-65-86212-33-4



9 786586 212334 >