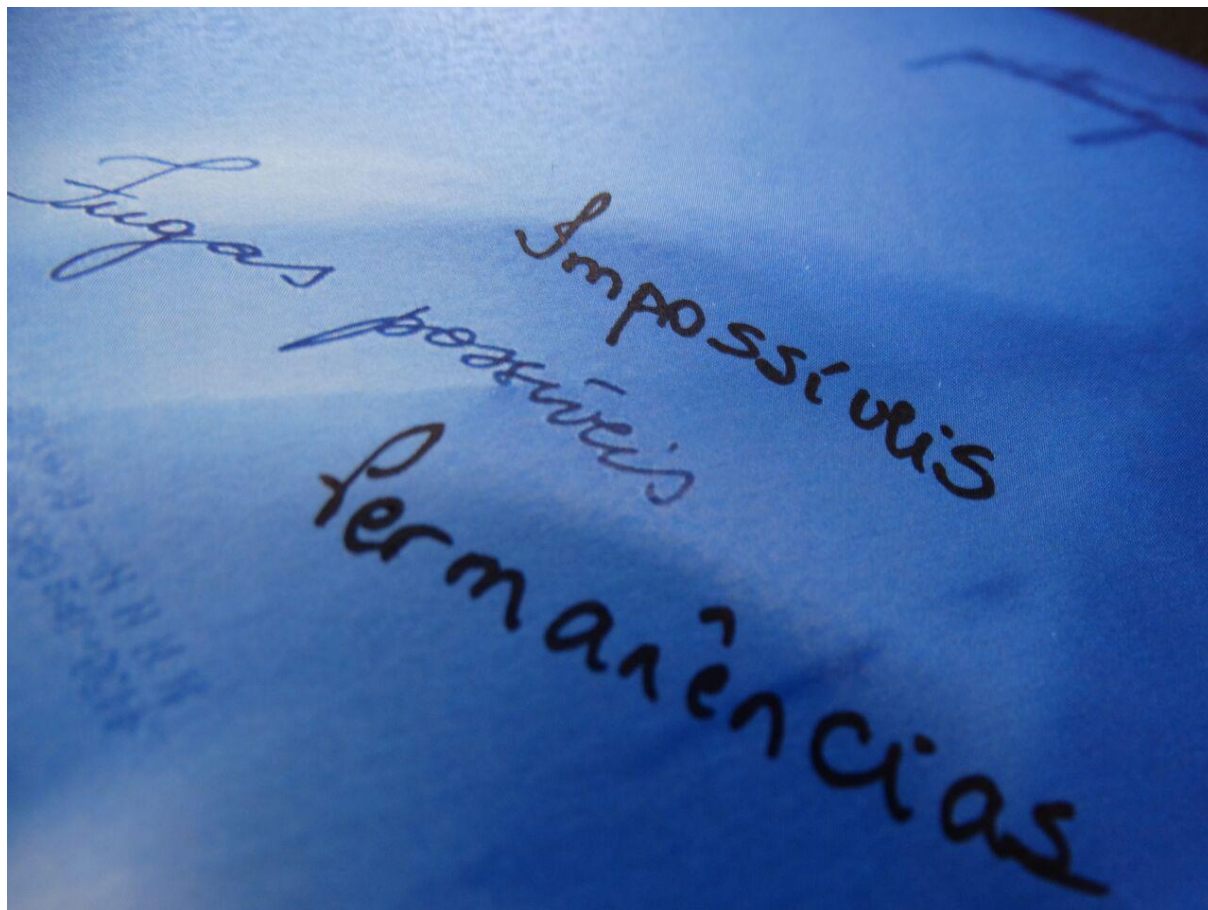


# Revista Linha Mestra

Ano X. V. 10 No. 29 (maio.ago.2016)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2016n29>



Coletivo Fabulografias e Residência Artística Flanar

Realização:



## SUMÁRIO

Expediente .....	1
EDITORIAL.....	2
Marcus Novaes	
Alik Wunder	
APRESENTAÇÃO .....	3
ARTIGOS .....	4
O ESTÁGIO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: E A VIOLÊNCIA COM ISSO? .....	4
Ana Carolina Reis Pereira	
Áurea M. Guimarães	
A ESCUTA DAS IMAGENS .....	9
Wenceslao Machado de Oliveira Jr.	
TORNAR-SE PROFESSORA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PROCESSO DE IMPLICAÇÃO E ATUAÇÃO .....	13
Adriana Varani	
Sara Badra de Oliveira	
VIDAS (DES)ORDINÁRIAS .....	18
Érica Speglich	
Antonio Carlos Amorim	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	26
Marília Del Ponte de Assis	
Andrea Desiderio	
Carla Cristina Urbina Carrion	
Leonardo Rodrigo Borges	
Camila da Silva Oliveira	
Eliana Ayoub	
AS REDES SOCIAIS EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	33
Jéssica da Silva Rodrigues Cecim	
Ráisa Camilo Ferreira	
Hellen Ruiz	

## SUMÁRIO

André Ribeiro	
Adilson Grego Junior	
“SARAU DO GUETO - EXPRESSÕES PERIFÉRICAS”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL .....	39
Adriele Duran	
Angélica Topfstedt	
UM OLHAR SOBRE A EJA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS: UM PROJETO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROTAGONIZADO POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM REGIME DE TERCEIRIZAÇÃO .....	43
Beatriz Regina Barbosa	
Tayná Victória de Lima Mesquita	
O BRINCAR COMO PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	48
Patrícia Fracetto	
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO UMA VISITA À REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE .....	52
Robson B. Sampaio	
PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA VIDA COTIDIANA.....	56
Lívia Cuartero Gimenes	
Adriana Meroni	
Adriana Varani	
O LABIRINTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: “QUE ME VEM, QUE ME VAI...” .....	60
Daniel Augusto Pereira Tancredi	
Eliana Ayoub	
Marília Del Ponte de Assis	
O PENSAMENTO FILOGENÉTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE UMA ATIVIDADE LÚDICO-METAFÓRICA .....	67
Marcela D’Ambrosio	
Marina Reiter	
Fernando Santiago dos Santos	
SINESTESIAS DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
Ewelyn Mayara Vieira Richieri	
EMBARCANDO NO MUNDO DA LEITURA E DAS BRINCADEIRAS.....	76
Bianca Marcelino	

## SUMÁRIO

SER SUJEITO NA ESCOLA .....	79
Érika Barreira Righi	
PIBID E O MUNDO DO TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO TEATRAL EM SALA DE AULA.....	82
Cláudia T. Alves	
PROBLEMATIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	86
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	
Ana Paula C. de Liz	

# **Revista Linha Mestra**

**Ano X. V. 10 No. 29 (maio.ago.2016)**

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2016n29>

## **Expediente**

### **Editores**

Alik Wunder

Marcus Novaes

### **Comitê Científico**

Diretoria da ALB

Colegiado de Representantes da ALB

Adriana Varani

Eliana Ayoub

Nima Spigolon

Luciano Pereira

### **Arte**

Coletivo Fabulografias e Residência Artística Flanar

### **Editoração**

Nelson Silva

## EDITORIAL

Marcus Novaes  
Alik Wunder

Neste número 29, a Revista Linha Mestra apresenta artigos sobre a formação de professores em parceria com escolas públicas e espaços de educação não-formal nos cursos de Licenciatura e Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Inicialmente traz 5 artigos que são ressonâncias das experiências de docentes orientadores de estágio supervisionado em cursos de formação de professores na Faculdade de Educação (Unicamp).

A revista traz também 13 artigos referentes às comunicações orais dos Seminários: I Seminário Experiência em Estágio Docente, VII Encontro e II Mostra do PIBID-Unicamp e XII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp, que ocorreram nos dias 26 e 27 de novembro de 2015 na Unicamp.

Os textos deste dossiê expressam a riqueza e multiplicidade de experiências e perspectivas teórico-metodológicas que se desenvolvem nos cursos de formação de professores, especialmente nas disciplinas de estágio dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e nos projetos de Programa PIBID-Unicamp.

Esta publicação é um modo de dar visibilidade e fortalecer ações que abrem, na universidade e nas escolas públicas, espaços-tempos necessários para o exercício do pensamento e resistência às políticas homogeneizadoras e autoritárias que perpassam a educação em nossos tempos.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura.

## **APRESENTAÇÃO**

O I Seminário Experiência em Estágio Docente, o VII Encontro e II Mostra do PIBID-Unicamp e o XII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp aconteceram na Faculdade de Educação – Unicamp nos dias 26 e 27 de novembro de 2015.

Os Seminários tiveram como objetivo dar visibilidade e aprofundar os conhecimentos e sentidos gerados nas experiências de estágio docente, nos projetos PIBID e nas diferentes disciplinas de formação de professores da Unicamp. O encontro possibilitou ainda a criação de vínculos mais estreitos e de vivências de reciprocidade nos processos nas parcerias entre as instituições educacionais e a Unicamp.

As comunicações orais dos Seminários expressam as possibilidades de invenção de parcerias e de experiências compartilhadas entre a escola pública e a universidade, num instigante enredamento entre alunos da educação básica, estudantes universitários em formação, docentes em exercício e professores universitários. Algumas destas comunicações estão publicadas aqui neste número da Revista Linha Mestra.

### **Realização**

Faculdade de Educação – Unicamp

Comissão de Estágio da Faculdade de Educação

Comissão Permanente de Formação de Professores

## ARTIGOS

### O ESTÁGIO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: E A VIOLÊNCIA COM ISSO?

Ana Carolina Reis Pereira<sup>1</sup>

Áurea M. Guimarães<sup>2</sup>

#### Introdução

Nosso objetivo neste artigo é relatar a maneira como licenciandos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, desenvolveram seus projetos de estágio sobre a temática da violência, no programa da disciplina Estágio Supervisionado I, durante o segundo semestre de 2015, na Faculdade de Educação da Unicamp. Antes, porém, gostaríamos de explicitar o que significa para nós o estágio enquanto processo de formação docente.

Entendemos que além de dominar os componentes específicos de sua área de conhecimento, deve-se oferecer aos estagiários possibilidades de ampliar seu diálogo e suas ações para além da especificidade da sua formação e da sala de aula. Na Faculdade de Educação, os docentes envolvidos com a disciplina de estágio nessa perspectiva, compreendem que essa é uma forma de ampliar a atuação política do professor, desenvolvendo conteúdos pensados em termos de sua relevância social, histórica, política, educacional. Ao mesmo tempo que trabalhamos com a forma como as diferentes áreas interrogam as situações educativas, escolares ou não, priorizamos o conhecimento que vem do campo de estágio, considerando-o como um “espaço de escuta” (BAGNATO e GUIMARÃES, 2015, p. 61).

#### O tema da violência na formação dos professores

Com o objetivo de nos aproximarmos dessa temática, elaborei um projeto de estágio no qual os licenciandos pudessem interrogar as situações de violência em seus campos de estágio, priorizando, numa atitude de escuta, o conhecimento, as práticas e ações vindas desses campos.

Neste sentido, o Estágio Supervisionado ministrado juntamente com Ana Carolina Reis Pereira (do Programa de Estágio Docente), desenrolou-se em três momentos: 1º) nos encontros coletivos realizados na universidade, quando foram debatidos textos teóricos sobre o tema da violência escolhidos a partir de questões elaboradas pelos alunos no primeiro dia de aula e que problematizaram o tema da violência e da educação, escolhendo e comentando reportagens, charges, fotografias expostas em sala<sup>3</sup>; 2º) nos campos de estágio. A partir de uma parceria com

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Constam desta nota: questões feitas pelos alunos, sua organização por eixos temáticos e a indicação dos textos escolhidos pelo orientador de estágio e pela PED:

- Quais são as configurações sociais contemporâneas que geram violência? Por que observamos uma ascensão do conservadorismo no Brasil, na última década? Eixo temático: *As configurações sociais contemporâneas que geram violência e a ascensão do conservadorismo no Brasil, na última década* (textos: CHAUI, 1980 e 2011);

- Que tipo de relações são mantidas entre professor e aluno? Como reagir a um abuso de autoridade? Como lidar com as diferentes realidades específicas de um grande número de alunos na sala? Eixo temático: *Relações entre professor e aluno. Abuso de autoridade e diferenças em sala de aula* (textos: AQUINO, 1998; DAYRELL, 1996);

- Como lidar com situações de extrema violência na escola? Como “retroceder” a esta situação de violência dentro da sala de aula? Como lidar com opressões e preconceitos em geral? Como professor, o que fazer para combater



o corpo pedagógico da escola, os estagiários discutiram, planejaram e desenvolveram um projeto de estágio referente à temática da violência que foi acompanhado pelos supervisores de estágio, nas instituições de ensino, e pelo orientador de estágio, na universidade, na fase de planejamento, execução, finalização e avaliação; 3º) nas supervisões que ocorreram na universidade.

### **O processo de construção e execução dos projetos de estágio nas escolas**

Nosso intuito aqui é contar como se deu o processo de construção e execução desses projetos nas escolas onde foram desenvolvidos, apresentando as potencialidades que sinalizam para o ato educativo como o centro da ação e da reflexão do estágio.

Inicialmente solicitamos aos estagiários que conversassem com os gestores, professores e alunos, perguntando a eles quais violências consideravam presentes na escola, como lidavam com os conflitos considerados violentos, quais os desdobramentos na relação entre alunos e professores e que tipo de obstáculos ofereciam ao trabalho docente. De posse dessas informações, foram realizados momentos de observação em todos os ambientes por onde circulavam alunos, professores e funcionários, como também, em alguns casos, foram aplicados questionários dirigidos a alunos e professores. Essas atividades nortearam a construção dos projetos de estágio e as propostas de intervenção nas unidades escolares nas quais os alunos estagiaram.

Os seis projetos desenvolvidos em uma das turmas de licenciatura, no decorrer do segundo semestre de 2015, apresentaram estratégias metodológicas bastante diversas entre si em função das especificidades atinentes ao desenvolvimento dos temas e do perfil dos públicos-alvo. No que se refere ao fenômeno da violência, os projetos expuseram situações relacionadas ao (des)respeito e à negação do outro, expressa por meio de agressões verbais, intimidações, humilhações, chacotas, e que no limite, obstaculizam ao outro o pleno exercício dos seus direitos, bem como o seu desenvolvimento. Como se tratam de atitudes de falta de respeito à alteridade e à negação de direitos, qualidades indispensáveis para construção de uma cultura de respeito recíproco e ao pleno exercício da cidadania, as questões relativas ao racismo, às diversidades de gênero, orientação sexual e religião, foram analisadas enquanto “incivilidades” ou “microviolências” (DEBARBIEUX, 1997) e abrangeram as seguintes temáticas: - *Estereótipos de gênero: respeito e desrespeito no espaço escolar*: discussões em pequenos grupos auxiliaram no levantamento de associações traçadas pelos alunos e no mapeamento dos estereótipos produzidos e reproduzidos pela mídia, tendo em vista a desconstrução de noções estereotipadas através de perguntas geradoras de debate e de apresentação de vídeos; - *Diferenças no espaço escolar e as questões referentes a religião, sexualidade e racismo*: cartazes elaborados pelos alunos explicitaram as diferentes formas de violência presentes no cotidiano escolar - *Desigualdades, violências e sociabilidades: um estudo sobre gênero no ambiente escolar*: rodas de conversa foram estimuladas por músicas do repertório dos alunos e um texto acerca de suas reflexões foi produzido pelos alunos. Outros projetos trataram mais especificamente de comportamentos tidos como

---

a violência dentro da escola? Por que os professores são vistos como opressores? E, se sim, por que são agredidos frequentemente no Brasil? Eixo temático: *Violências na/da escola* (textos: CHARLOT, 2002; ITANI, 1998; SCHILLING, 2008);

- Para que serve a escola? Para quem serve a escola? Qual o mercado que ela procura atender? Como a violência pode estar presente nas práticas pedagógicas, no currículo? Eixo temático: *Violência no/do currículo: a relação da escola com o saber e com o mercado* (textos: LEÃO, 2006; SANTOMÉ, 1995);

- Que consequências a redução da maioridade penal acarretaria para as escolas, caso fosse aprovada? Eixo temático: *Redução da maioridade penal* (texto: PATTO, 2007 como também notícias, artigos e sites sobre o tema).

indisciplinados, interferindo no processo educativo de modo a gerar tumulto, objeção em realizar as tarefas proposta e atitudes de falta de respeito às figuras de autoridade (AQUINO, 1996). Assim, os projetos que trataram mais especificamente de um convívio interpessoal conflitivo, cuja ocorrência se deu em sala de aula, foram abordados nesse tópico, abrangendo os seguintes temas: - *As máscaras pessoais dentro do coletivo e suas implicações nas relações conflituosas em sala de aula*: elaboração coletiva de uma peça de teatro em que os alunos sentiram-se incentivados a repensar atitudes no que concerne às situações conflituosas relacionadas ao cotidiano escolar e às estereotipias sociais; - *Relações de ensino intermediadas pelas novas tecnologias*: entrevistas semi estruturadas com professores novos e antigos de casa com o objetivo de conhecer suas iniciativas quanto ao uso das TICs, a maneira como avaliavam o comportamento e o aprendizado dos alunos nesse contexto das novas tecnologias, entre elas, o uso do celular em sala de aula; jogo de “caça ao tesouro” no qual os alunos reunidos em grupos deveriam buscar informações em seus celulares, em cada etapa do jogo. Um outro projeto, denominado – *Os sentidos do tempo no Programa de Ensino Integral*, caracterizou-se por sua especificidade em relação aos demais, uma vez que as atividades iniciais de observação na escola, apontaram para a necessidade de se compreender a percepção e o uso dos tempos dos alunos no âmbito de implementação do Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2013). Os estagiários escolheram o jogo “dixit”, também denominado de Imagem-Interpretação, ou “tabuleiro da imaginação”, através do qual os alunos da escola compuseram um baralho imagético que serviu de estímulo para gerar interpretações subjetivas acerca do modo como percebem o tempo e se relacionam com ele.

### Considerações finais

Ao problematizar as violências presentes no cotidiano das instituições educativas, estagiários(as), supervisores e orientador de estágio puderam conhecer melhor o campo de estágio como também os conflitos no entendimento das pessoas que estudavam e trabalhavam na instituição. Experiências foram compartilhadas e ainda que os estagiários tenham criticado a restrição do tempo em campo, impedindo a continuidade do projeto, um aspecto merece ser ressaltado, o de que os(as) alunos(as) das escolas sentiram-se contemplados na possibilidade de expressarem suas opiniões, de serem ouvidos e de ouvirem outras vozes, diferentes das suas.

Concluimos que os projetos apresentados têm em comum a compreensão de que o reconhecimento e o respeito ao pluralismo devem ser abordados na escola, por se constituir enquanto um local privilegiado para o aprendizado da convivência, e assim fazendo, estará contribuindo para desenvolvimento de práticas de respeito às diversidades e combate às desigualdades, aprendizado para a vida toda.

### Referências

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. Ética na Escola: a diferença que faz a diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Diferenças e Preconceito na Escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 135-151.

BAGNATO, M. H.; GUIMARÃES, A. M. Formação de professores e o Deprac: Departamento de Ensino e Práticas Culturais. In: ROSA, M. I. P.; ZAN, D. D. P. (Org.). *O campo da educação nos currículos das licenciaturas: princípios e práticas*. Editora Navegando, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015. Disponível em: <<http://www.editoranavegando.com>>. Acesso em: 07/07/2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Interface. Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443.

CHAUÍ, M. “A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo”. *Almanaque. Cadernos de Literatura e Ensaio*, Brasiliense, n. 11, 1980, p. 16-24.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2011. (especialmente, o capítulo: Ética, Violência e Política, p. 340-367).

DAYRELL, J. A. Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, Madrid, n. 313, p. 79-93, 1997.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-134.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, n. 21 (61), p. 243-266, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995 (Coleção estudos culturais em educação), p. 159-177.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

SCHILLING, F. Violência nas Escolas: explicitações, conexões. Série *Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos*, v. 4, Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008, p. 13-19.

### Sobre as autoras

**Ana Carolina Reis Pereira** é graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Mestre em Educação pela mesma Instituição. Atualmente, é estudante do curso de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: [carolina-reis@hotmail.com](mailto:carolina-reis@hotmail.com).

**Áurea M. Guimarães** é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, no departamento de Ensino e Práticas Culturais, pesquisadora do grupo VIOLAR: Laboratório de Estudos sobre Violência, Cultura e Juventude.

*E-mail:* [guima@unicamp.br](mailto:guima@unicamp.br).

## A ESCUTA DAS IMAGENS

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.<sup>1</sup>

Ao entrarmos em qualquer sala de aula ingressamos em um ambiente onde reina a oralidade. Ali estabelece-se um universo onde as palavras são responsáveis pela existência das relações entre pessoas, conhecimentos e saberes. São as palavras que dão permanência e continuidade às nossas aulas.

As palavras ditas em classe não têm existência senão em um corpo que as pronuncia diante de inúmeros corpos que as escutam. O reinado da oralidade não se faz somente com voz e ouvido, mas com gestos, tonalidades, olhares, risos... tudo isso compõe uma situação oral, participando dela também aqueles corpos aparentemente passivos às ações humanas, como paredes, roupas, objetos escolares, fotografias, óculos, animais que adentrem a sala de aula...

O corpo que pronuncia as palavras e agencia a situação oral é um corpo-professor. Nota-se isso com facilidade quando temos a maioria das aulas norteadas por programas e atividades com assunto e ritmos definidos pelo professor. Cabe a ele dizer, falar, expor, apresentar o seu conhecimento diante dos corpos-tornados-ouvidos dos alunos. A esses últimos resta o silêncio e as perguntas ao final, para melhor entender o saber que o professor lhes trouxe nas palavras.

Esses são hábitos de ser professor e com eles entramos em nossas salas de aula. Muitas vezes os sentimos vãos e nos perguntamos: deveriam outros saberes serem chamados a participar das conversas em sala de aula? De que modo estes saberes tão dispersos e diversos poderiam compor as aulas?

Uma resposta possível a essa pergunta é criar maneiras diversas de escutar os alunos e demais corpos que compõem uma situação oral de modo que em suas “falas” cheguem até nossas classes outros saberes permitindo que nossas aulas tornem-se atravessadas por eles.

Na contemporaneidade, a maior parte desses saberes que vem sendo cotidianamente construídos são formados de e por imagens. Por isso, tomo as imagens como foco nesta busca de inventar “escutas” nas práticas de futuros docentes. Tal foco permite-nos conversar acerca das próprias imagens e linguagens nas quais esses saberes tomam existência, enquanto se conversa sobre os assuntos e raciocínios que elas construíram: forma e conteúdo co-constituindo-se mutuamente.

Partimos da verificação de que as imagens, quando aparecem em classe, colocam em questão esse modo de ser professor citado anteriormente, calcado na oralidade meramente falante. Em grande medida isso se dá porque os alunos “descobrem” coisas sozinhos nas imagens, uma vez que sua leitura-escuta é feita tomando a cultura visual como referência. Em nossa sociedade estamos submetidos a um processo de educação visual ininterrupto que dá sentidos às coisas do mundo por meio de imagens (ALMEIDA, 1994).

A prática educativa aqui relatada foi vivenciada com alunos de licenciaturas diversas e busca atuar nessa educação visual, apontando os sentidos já existentes nas imagens, tensionando-os, criando desassossegos e outras possibilidades de sentidos e usos para as imagens em situações escolares.

Uma vez que as imagens são acionadoras de nossos saberes, podem tornar-se “espaços de escuta” aos conhecimentos existentes nos alunos: o que é visto-lido-ouvido numa imagem não está somente nela, mas também. Tanto nós vemos as imagens como elas nos veem; nossa leitura é tanto delas quanto de nós próprios. Ao falar de uma imagem o aluno fala de si mesmo, revela seu conjunto de experiências com e no mundo.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

Nesse sentido, “espaços de escuta” seriam

os espaços, existentes nas aulas, para que os alunos possam trazer os seus conhecimentos e experiências pessoais à discussão, utilizando-os na construção de um novo conhecimento, não mais individual, mas coletivo, produzido pela turma. (MACHADO, 2001, p. 4).

Neste texto selecionei *fotografias de coisas e locais indefinidos* como um desses “espaço de escuta” escolares.



Basicamente esta prática consiste em apresentar fotos como as acima e pedir que digam o que estão vendo. Mostro-as uma de cada vez, demorando o tempo que for necessário em cada uma delas. As três fotos impedem uma leitura fácil e de relance.

Quando ocorre a necessidade de parar para olhar de novo o desafio se estabelece. Não só o desafio de descobrir algum indício que leve à descoberta do mistério, mas o de reconhecer a fotografia como capaz de produzir imagens descoladas da realidade visual cotidiana; fotografias que nos remetem mais a mundos imaginários que a locais existentes.

Na primeira imagem, os alunos iniciam dizendo ser uma parede ou algo de metal ou concreto de grandes ou médias dimensões. Depois passam a “descobrir” os pontos vermelho-verdes sobre a laje e a relacioná-los a pequenas flores e, então, as dimensões diminuem e passam a ver uma forma que lembra um parafuso ou a forma que remete a um alfinete de cabeça, reduzindo ainda mais as dimensões que atribuem ao objeto-local fotografado.

Mas antes e no entremeio desse processo de redução das dimensões, eles veem nesta imagem bocas, olhos e narizes humanos, além de sombras e personagens de animação e cinema.

A “fala mobilizadora” do professor tem sido a de perguntar “como você concluiu que isso é uma parede? Que isso é metal? Que isso são flores? Que tem esse tamanho?”. Esse é um caminho para promover encontros com o processo de “leitura” das imagens, buscando em nossas memórias visuais as mais diversas formas, brilhos, cores, relações que nos permitam dizer do que estamos vendo.

Tanto na segunda quanto na terceira fotografias continuamos com esse exercício de buscar descobrir o que estamos vendo; não somente na imagem como também em nós mesmos, solicitados que somos pelas imagens que estão diante de nós.

A grade de metal é o que mais comentam e que mais tensiona a segunda imagem, pois ela parece estar solta, despregada e por isso deve estar no chão, pois a gravidade assim o exige, dizem os alunos. Prisões antigas, manicômios e presídios abandonados são os lugares mais citados como sendo o local onde foi tirada a fotografia.

Na terceira imagem a atenção é dividida entre as colunas ao fundo e o ovo/bola de pingue-pongue no plano mais próximo. Somente depois são citados restos de aves, penas, madeiras que estão sobre o piso horizontal de pedra.

As “falas mobilizadoras” vêm pedir que pensem onde estariam esses locais fotografados? Quais ambientes teriam essas fisionomias, esses materiais, esses descuidos e cuidados? O que haveria para além das margens da foto? Poderiam ser papeis de parede?

Relatei somente o que se repetiu em diversas turmas, mas muito mais é dito, em “viagens” que vão tornando-se mais e mais divertidas e poéticas quanto mais o desconhecimento vai se fazendo notar, libertando a imaginação da realidade; essa liberação também ocorre quando digo não haver referência alguma no livro de onde estão essas imagens fotográficas: *Silent Book*.

Nessa escuta das imagens descobre-se que nos amparamos em detalhes para falar do conjunto, que adensamos em torno de partes que mais nos chamaram atenção todo o sentido que nos fica da imagem e do lugar. Descobre-se também que a fotografia dobra a realidade vivida para seu interior. E que, paradoxalmente, talvez seja preciso nos desfazermos dessas experiências com a realidade visual do mundo para que possamos ver algumas fotos, deixarmos nos afetar por elas.

Com essa prática busca-se tornar possível experimentar o desassossego diante de fotografias. Ao final é mais tranquilo apontar as fotografias não mais como pedaços da própria realidade a circular impressos em papel e telas, mas obras de uma linguagem com a qual os homens olham e buscam dizer o mundo; uma linguagem com a qual inventam-se mundos, como o fez Miguel Rio Branco.

## Referências

ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO FILHO, C. S. *Os “espaços de escuta” na formação e atuação do professor*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

RIO BRANCO, M. *Silent Book*. São Paulo: Cosac Naify, 1997.

## Sobre o autor

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** possui graduação em Geografia e Doutorado em Educação. Atualmente é professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem

e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Pesquisa na interface entre imagens e educação, bem como em suas conexões com as geografias que dela se desdobram, se descobrem, se criam, se extraem... Atualmente tem focado essas pesquisas nas relações e experimentações entre cinema e escola.  
*E-mail:* [wences@unicamp.br](mailto:wences@unicamp.br).



## TORNAR-SE PROFESSORA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PROCESSO DE IMPLICAÇÃO E ATUAÇÃO

Adriana Varani<sup>1</sup>

Sara Badra de Oliveira<sup>2</sup>

Tomar o trabalho pedagógico realizado na escola e na aula como espaço de produção de saberes, de culturas, de relações e consequentemente de conhecimento é um dos princípios com os quais trabalhamos nos processos de orientação de estágio. E reconhecê-lo como tal é reconhecer que estudantes e equipe escolar são sujeitos nesta produção e não meros consumidores de conhecimento. Se tomarmos esta premissa, o professor em formação, enquanto estagiário, também está inserido neste universo. Não são meros observadores do trabalho pedagógico, estão implicados no aprender em movimento. Orientar estágios em que os estudantes estão na escola na condição de professor em formação tem nos propiciado perceber o quanto é necessário problematizar e complexificar as práticas realizadas a fim de que nos coloquemos e nos impliquemos nas relações de ensino. Este processo de complexificar tem nos mostrado o quanto a dimensão das teorias educacionais se significa e se re-significa, tomando novos contornos e novos sentidos para os futuros professores, bem como para a própria universidade (SMOLKA, 1993).

O estágio assim não se configura meramente como um espaço de aprender um conjunto de técnicas de ensino com outros professores, mas de problematizá-las, bem como problematizar as relações em que estão envolvidas, considerando as condições estruturais, as políticas educacionais, a diversidade dos sujeitos em formação e das interações estabelecidas, além do conhecimento e da cultura em jogo. Com nosso trabalho induzimos um processo de rompimento com a velha dicotomia teoria e prática, com a velha ideia de que a prática está numa dimensão menor no quadro da formação. E que sem ela a teoria não se significa. Isto ocorre porque pensamos a prática e teoria imersas no emaranhado destas relações.

Há um conjunto de referências que nos formam e constituem o nosso trabalho. Nossas referências teóricas também fazem parte deste conjunto, por isso é importante relevá-las no processo formativo. Freitas (1991) nos alerta para o fato de que não é a teoria que na prática é outra, mas que muitas vezes a teoria estudada na prática não convém. Não convém, primeiramente porque para ele a teoria não é criada sem diálogo com a prática e, segundo, é que muitas vezes uma teoria estudada, produzida, porque contextualizada em um paradigma social, histórico, não convém a uma forma de produção histórica da escola.

É nesta leitura sobre relação e movimento dos alunos no cotidiano da escola, repleto de muitos significados e mediante um projeto histórico de escola e educação que não deveria provocar a exclusão e subordinação das pessoas, é que construímos a nossa proposta.

Com esta perspectiva nos organizamos na disciplina EP 911, Estágio Supervisionado II – Anos iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de inverter uma lógica que permanece fortemente nos momentos de estágio, propusemos construir um olhar **crítico** para o campo de estágio e também propositivo. E este olhar teria dois movimentos básicos.

O primeiro foi deslocar o olhar restrito para a metodologia do trabalho em aula e direcioná-lo para as relações estabelecidas, para as produções das crianças, para sua relação com a metodologia adotada em aula, e com aspectos das políticas educacionais, na perspectiva

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

de potencializar a compreensão da singularidade dos indivíduos que participam do processo de ensino-aprendizagem, no diálogo com aspectos mais amplos.

O segundo movimento foi a construção de uma condução do estágio em que os futuros professores se implicassem no processo. Não apenas um estágio de dizer do outro, mas de se dizer com o outro. Um estágio que buscasse romper com o movimento em que se aprende teoria na universidade e depois, como “um prato de sobremesa” (ARROYO, 1987), se vai aplicar na escola a teoria aprendida, em que apenas vai se “estender” o conhecimento de um lugar para outro. Em outra perspectiva, visamos ressaltar a importância da construção conjunta de saberes, em que o aluno estagiário e os educadores da escola se “comunicam” a respeito do “objeto cognoscível”, refletem juntos sobre os determinantes da realidade que os circunda, elaboram em conjunto conhecimentos, e atuam sobre as circunstâncias com objetivo de transformá-las (FREIRE, 1983).

Nessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de os alunos estagiários assumirem determinadas posturas: sempre de estarem se movimentando com o/a professor/a, dispondo-se ao trabalho, participando com as crianças nas atividades, realizando atividades propostas pelo/as professor/s. Neste segundo movimento, então, encaixa-se o trabalho de planejamento e implantação de um projeto de atuação.

O projeto de atuação seria realizado em comum acordo com a professora da turma estagiada e seria desenvolvido a partir de um tema pertinente ao grupo e à escola. Orientamos que os alunos de estágio deveriam pensar sua proposta de atuação, bem como olhar para a organização do trabalho pedagógico da escola, tendo como prisma a perspectiva da formação humana.

Encaramos a formação humana como o processo pelo qual o homem se torna humano, a partir da sua interação com a natureza e com os outros homens, natureza aqui entendida como aquela modificada, que incorpora progressivamente as realizações e intervenções humanas. Conforme o homem se apropria, pela educação em sentido amplo, desse conjunto das realizações humanas, ele se forma enquanto ser social e cultural, ao mesmo tempo em que desenvolve suas potências para formar e transformar as circunstâncias nas quais vive. Assim, o homem é visto, nessa perspectiva, como um sujeito histórico e social, formado pelas circunstâncias sociais e também formador de tais circunstâncias, apropriador e também produtor de cultura e de conhecimento.

Não consideramos assim, no contexto escolar, um ser que se restringe ao âmbito da aquisição de conhecimento historicamente produzido, mas sujeito de produção do mesmo. Consideramos também que, para esta produção, o sujeito necessita dispor de todas as suas potencialidades. Ele é entendido como ser multidimensional na produção, logo, na escola, é necessário que mobilize esta multidimensionalidade. Ao exercer o trabalho vital socialmente útil, o homem coloca em movimento todas as suas capacidades e potências, do intelecto ao corpo, seu senso criativo, estético, ético, político. Como preconiza o direito à educação, o sujeito deve ter acesso à formação plena integral (ARROYO, 2013) como ser humano, histórico, social, cultural, ético, corpóreo, de diferentes linguagens, estético, de memória, de imaginação, sensibilidade, de identidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, pedimos que os alunos estagiários refletissem sobre como a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços, seus processos de gestão e suas relações, trabalhavam ou deixavam de lado o trabalho com a formação humana dos alunos. A centralidade temática do nosso trabalho foi, então, em torno da perspectiva de refletir sobre a integralidade da formação do homem no cotidiano escolar. Orientamos que esse olhar deveria estar presente na proposta de atuação que os estagiários elaborariam juntamente com o professor, bem como no olhar lançado para compreender a estrutura escolar.

Das propostas de atuação elaboradas, evidenciamos como os estudantes exercitaram constituir outra dinâmica de aula. Um dos projetos trabalhou o tema fauna e flora da Mata

Atlântica a partir de animais empalhados do museu de ciências da Unicamp, que o estagiário levou à escola para propiciar um momento em que os alunos pudessem “observar, tocar, experimentar”. Apesar do “ambiente estimulador”, em geral a dinâmica da aula foi conduzida na forma de exposição aos alunos das categorizações dos tipos de plantas e animais, discutindo sua importância para a preservação do ecossistema. Outra proposta foi a do trabalho com o gênero textual da história em quadrinhos em que, além da identificação dos elementos que compõem quadrinho - oferecendo aos alunos ferramentas para saberem lidar com essa forma específica de contar história -, trabalhou também com o estímulo para que eles próprios criassem seus personagens, na forma de desenho e de descrição, e posteriormente montassem uma história em quadrinhos própria, com os personagens já existentes e aqueles recriados.

Com a intenção de “Proporcionar um resgate às memórias de outros tempos e sociedades, conhecer a história do município”, um terceiro projeto teve como intenção não passar informações sobre uma época passada, mas criar estratégias para fazê-los entender que também estão inseridos no campo de produção de conhecimento. Eles mesmos fizeram um resgate da história, por meio de técnicas de pesquisa (seleção de materiais, entrevistas), e nessa reconstrução puderam perceber que a sociedade nem sempre foi do jeito que é; ao invés, passa por contínuos processos de transformação. O quarto projeto buscou trabalhar a questão da sustentabilidade, por meio de rodas de conversa sobre o tema, pesquisa de imagens que revelassem formas de desrespeito ao meio ambiente, e produção de cartazes de conscientização. Para finalizar, os alunos realizaram uma oficina de papel *machê*. É interessante observar que os alunos, além de se apropriarem de conceitos como sustentabilidade, consumismo, desperdício, envolveram-se em um trabalho que desenvolveu tanto conhecimentos técnicos a respeito do manuseio de materiais, como uma atuação ética e responsável perante a sociedade.

Ao final dos projetos, alguns depoimentos nos levam a refletir sobre como foi o processo de implicação dos estagiários. Erika diz que o trabalho a transformou a partir do conhecimento de uma prática mais humanizadora da professora que a supervisionou na escola.

Vivenciei de perto uma prática possível de educação que se concebe como resposta responsável, pois garante o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro. Conhecer e estar nesse ambiente, como em toda relação social, me transformou. (...) em minha prática em aprender a ser professora, procurei enxergar o aluno em suas múltiplas dimensões, e não só vê-lo como alguém para quem eu deva “passar” conhecimentos (RIGHI, 2015).

Nas descrições de seu diário de campo, Robson relata as alegrias de ter vivenciado crianças evoluindo em seu processo de alfabetização, mas também se atenta às minúcias das relações entre as crianças, do seu agir ético com o outro, das suas condições de vida, buscando sempre essa postura cuidadosa de escuta que observa as ações do outro, as falas, os comportamentos, os choros e risos, os não-ditos, e os interpreta a partir da compreensão de suas vivências. A partir disso, Robson sentia-se responsável por conversar com essas crianças e tentar confortá-las e colocá-las em situações de aprendizagem.

Muitas coisas neste estágio me fizeram e vem me fazendo imergir profundamente no meu papel histórico, como sujeito de responsabilidade histórica e social (...) Outra dimensão, que tentei auscultar como prática de alteridade foram os olhares e sentimentos daquelas crianças, que são sujeitas da sua própria materialidade histórica, e não tábua rasa, esperando passivamente serem preenchidas de cultura (FREIRE, 2000; 2002). Tive o maior sentimento de esperança e de acreditar que sou capaz de compor um mundo de significado

com elas. Em educação, em especial na pedagogia, me reencontrei como sujeito potente e capaz de mudar o mundo; por que esse mundo está dentro de mim (...). Tive o maior sentimento de esperança e de acreditar que sou capaz de compor um mundo de significado com elas (SAMPAIO, 2015).

Essas reflexões e projetos desenvolvidos pelos alunos estagiários nos colocaram na tentativa de inverter a marcha de uma escola que, dada sua configuração de tempos, espaços e currículo prescrito, orienta-se pela compreensão de que a criança está na escola para trabalhar sua dimensão cognitiva no sentido restrito de apropriar-se de um conhecimento transmitido, e dessa forma reproduz a divisão social do trabalho, ainda impertinentemente presente em nossa sociedade, entre aqueles que pensam e aqueles que fazem, entre teoria e prática, entre pensar e agir. Esta configuração nos impele a frequentemente movimentar práticas de reprodução a despeito de nosso processo formativo ou de movimentar práticas de resistências. São as últimas que tentamos trabalhar com os estudantes futuros professores no curso de Pedagogia.

Em decorrência do nosso trabalho de orientação de estágio temos nos deparado com desafios e potencialidades. Um dos desafios a ser frisado para finalizar diz respeito a como os estudantes chegam olhando para o universo escolar, como quem tem um conjunto de teorias e como se o campo de estágio fosse um espaço a ser compreendido a partir delas. Daí a nossa dimensão de transformar um olhar que está carregado de preconceitos, e também de indignação - o que é muito potente, pois ao se indignarem estão se posicionando no mundo - para um olhar cúmplice, que esteja mais implicado na escola, que se remete à sua complexidade e se vê como co-produtor daquela realidade.

É neste transformar o primeiro olhar para o campo de futura atuação em um processo de compreensão da que se constrói a potencialidade do trabalho. O instrumento encontrado por nós para esta necessária transformação é o freqüente questionamento sobre o que viveram no estágio, sobre o olhar construído, sobre nossas posturas, nossos valores, sobre nosso necessário agir ético no mundo (KRAMER, 2013). E esta implicação culmina na definição de um projeto de atuação coerente.

## Referências

- ARROYO, M. G. *Currículo: Territórios em disputa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. *O estágio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino*. mimeo, 1987.
- FREIRE, P.; OLIVEIRA, R. D. *Extensão ou comunicação?* 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, L. C. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de Estudos – FEEVALE/ASPEUR*. Novo Hamburgo, ano 14, v. 14, n. 1, p. 10-18, julho de 1991.
- KRAMER, S. A Educação Como Resposta Responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (Org.) *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.
- RIGHI, E. *Reflexão Final de Estágio EP 911*. Campinas, SP, 2015 (s.e).
- SAMPAIO, R. B. *Reflexão Final de Estágio EP 911*. Campinas, SP, 2015 (s.e).

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para quê? *Caderno ESE*, FE/UFF, n. 1, nov./1993. (Alfabetização e Leitura). p. 79-82.

### **Sobre as autoras**

**Adriana Varani** é Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, orientadora de estágio dos anos iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia.

*E-mail:* [drivarani@gmail.com](mailto:drivarani@gmail.com).

**Sara Badra de Oliveira** é doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp.

*E-mail:* [sarabadra@hotmail.com](mailto:sarabadra@hotmail.com).

## Sobre drogas e

## borrachas

Marseille Cristine J. Santos

Estagio numa escola pública em bairro central e venho aqui contar uma experiência inusitada: no meio de uma das aulas vejo um aluno apagando freneticamente algo com uma borracha, daquelas verdinhas (que ninguém nunca terminou), por alguns minutos. Notei algo estranho quando vi que o garoto não estava soprando ou fazendo qualquer menção a limpar sua mesa das raspas de borracha, mas sim as acumulando cuidadosa- mente num canto da mesa. Ao final da aula, ficou claro qual era o propósito de todas aquelas lascas de borracha: foram enroladas num daqueles sacos marrons de pão (provavelmente vindo da cantina) e acesas, como um baseado.

## VIDAS (DES)ORDINÁRIAS

Érica Speglich<sup>1</sup>

Antonio Carlos Amorim<sup>2</sup>

Neste ensaio, adentramos em registros de acontecimentos que se dobram e transversam entre o estágio supervisionado para o curso de formação de professores de Biologia da Unicamp e a escola pública. São encontros, fraturas, capturas e intensidades com crônicas escritas por estudantes que buscam, especialmente, adensar as experiências do cotidiano na escola com as linhas vazadas da vida de futuras/os professoras/es de Biologia.

Há certa armadilha num convite para criar um artigo a partir de crônicas escritas por alunos da licenciatura sobre suas experiências de estágio supervisionado: fica difícil encontrar qualquer fagulha de desejo de escrever outro estilo que não seja uma crônica<sup>3</sup>. Ou algo em torno de.

Há certa armadilha na leitura de relatórios de estágio supervisionado: os textos te envolvem em sua cotidianidade intensa, movimentam os corredores e salas escolares de nossas memórias com cheiros e sabores que parecemos conhecer.

Estagiar no Cotuca me cutucou  
Cutucou meu passado de aluna  
Cutucou minha vontade de lecionar  
As lembranças e aquela lacuna  
No peito que não vai se fechar<sup>4</sup>

Leituras que trazem *re-encontros* com diálogos que parecem já ter acontecido muito mais do que uma vez e te armadilham em pensamentos de já sei, já conheço, é sempre igual: começa assim, caminha por ali e termina acolá. E começo, primeiramente, citando o quanto me senti segura conseguindo estágio em uma escola que eu já me sentia confortável. Mas teve outro ponto que, de certo modo, me incomodou. O que eu colocaria no relato como observações gerais? A escola já não me provocaria a mesma sensação de antes, os banheiros, por exemplo, que antes me horrorizavam por lembrar uma prisão,

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> “A crônica é um gênero discursivo no qual, a partir da observação e do relato de  *fatos cotidianos*, o autor manifesta sua  *perspectiva subjetiva*, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que está por trás das aparências ou não é percebido pelo senso comum. Nesse sentido, é finalidade da crônica  *revelar as fissuras do real*, aquilo que parece invisível para a maioria das pessoas, ajudando-as a interpretar o que se passa a sua volta” – texto enviado aos alunos como orientação para a construção dos textos finais do estágio supervisionado (grifos dos professores). Proposta elaborada por Pamela Zacharias Sanches Oda e Lilian Carla Barbosa Maçaneiro, participantes do Programa de Estágio Docente (PED) no primeiro semestre de 2014 na disciplina Estágio Supervisionado II (876) para estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unicamp.

<sup>4</sup> Luciene Silva dos Santos

pelas grades que apresentam não me chamariam mais tanta a atenção, talvez por costume<sup>5</sup>.

Eu estou na escola... Por quê? Será que é para aprender?<sup>6</sup> Nestes relatos há o desejo de licenciandos de aprender na prática, dar aulas, pois, de fato, eu estava cansada de observar (...) ponto alto da reunião com o orientador de estágio veio de um comentário completamente despretenso e despreocupado de outra aluna. Em certo momento, o professor perguntou se não estávamos cansados de observar as aulas - já que, sendo dadas pelo mesmo professor, elas tendiam a seguir o mesmo estilo - e eu pensei: “SIIIIIMMM!!!” A tal aluna, então, comentou baixinho com a amiga que estava sentada ao lado dela: “Ah, mas eu não fico prestando atenção no professor ou na aula, eu observo os alunos, o que eles estão fazendo”. Naquele momento, eu percebi que, o tempo inteiro, eu estava olhando para o lugar errado. Eu estava olhando apenas para frente quando seria muito mais interessante olhar em volta!<sup>7</sup> E é uma ânsia por uma prática que aconteça logo, no início do ano, do semestre, do estágio (afinal, não é “Prática de Ensino”?). A escola, aquela tão conhecida e vivida, não parece ser um espaço-tempo que precise de nova entrada cautelosa, observadora. Parece, antes, que nós todos/as já a conhecemos de todos os ângulos e todos os seus possíveis.

Nesses relatos, há o choque com a postura de alguns alunos que, muitas vezes, é vista como desinteresse (pela escola, pela vida) e o desejo de interessá-los. Como passar incólume ao outro garoto a seu lado, sentado a duas carteiras de distância dele, ouvindo música distraidamente, e um outro franzino, deitado em sua carteira. Não exibia roupas de marca, como tantos outros. Não tinha um tênis da moda, nem um boné, celular, ou relógio descolado. Apenas o uniforme da escola. Estava deitado sob sua carteira, mas não dormia. Isso me incomoda, mas não consigo entender o porquê. Em meio a conversas, broncas, reações e ciclos, perguntas e olhos brilhando, a aula acaba. E o menino continua lá, deitado<sup>8</sup>.

As crônicas transpiram sensações e esparramam as dúvidas. Porque eu sei que ainda há esperanças, mas por onde começar?<sup>9</sup>. As crônicas se constroem na libertação da necessidade de explicar, contextualizar e justificar. E esses movimentos aparecem em cenas, poesias e questionamentos sem fim. É contraditório pensar (...). É contraditório pensar (...) É contraditório pensar (...) Escola, alunos, professores/as e licenciandos/as (e, raramente, o/a supervisora de estágio) são personagens de conflitos aos quais não se busca uma solução mas se evidenciam questões. Como

Já havia presenciado alunos acenderem, de fato, cigarros de maconha no decorrer de uma aula nesta escola, mas aquilo foi algo além. Ali havia a prova que fumar um cigarro de maconha (ou, aparentemente, de qualquer coisa verde), era algo digno de orgulho. Não era difícil de acreditar, afinal a escola era frequentada por traficantes, como professores haviam me alertado, mas ver ainda foi surpreendente. Ali tínhamos uma pessoa fingindo fumar maconha apenas pelo status social que acender o cigarro da droga passava. Fiquei sabendo, pouco depois, que os alunos haviam tido palestras sobre o consumo de drogas e seus efeitos na saúde, e me pergunto até quando essa política de proibição de drogas de fato serve para alguma coisa. Algo tem que ser feito de forma diferente, nosso modelo atual se esgotou. Como se pode pensar que a proibição funciona quando temos em sala de aula pessoas que acendem cigarros da droga, que fumam uma borracha para parecer estarem fumando a droga (e se sentirem incluídos no grupo de pessoas que fuma, que aparentemente goza de um status social maior naquele grupo social), e professores são intimidados por traficantes em sala de aula?

Algo tem que mudar.

<sup>5</sup> Priscila Padilha

<sup>6</sup> Renata Contriciani

<sup>7</sup> Aline da Silva Giroux

<sup>8</sup> Tomás José Momoli Giacopini

<sup>9</sup> Renata Contriciani

explicar tamanha contradição? Não gosto de generalizações, pois nossa sociedade é feita de contradições. É contraditório pensar<sup>10</sup>.

Na leitura conjunta, alternada, na mistura de formas, de questionamentos, de desejos, de encontros, crônicas e relatórios vão deixando rastros e fissuras e uma questão: o que nos anima à docência?

*Nos anima* pois somos muitos/as: professores/as de estágio, estagiários/as de docência no ensino superior, licenciandos/as – estagiários/as da licenciatura e professores/as da educação básica. Sou apenas um estagiário, mas fui incumbido da heróica missão, por assim dizer, de formar pessoas<sup>11</sup>. Somos muitos/as que já aceitaram o convite-incumbência de formar pessoas e somos muitos/as que se atrevem a olhar com atenção a esse convite. Algo tem que ser feito de forma diferente, nosso modelo atual se esgotou<sup>12</sup>.

*Anima*, pois nos faz acordar toda manhã pontualmente às 5 horas com um despertador barulhento<sup>13</sup> e nos move a procurar aquilo que pode animar o outro: a querer ser professor/professora, a querer aprender sobre DNA, lisossomos, ciclo do nitrogênio e do oxigênio, políticas públicas para educação, a se permitir enxergar a escola com olhares menos viciados. A se permitir enxergar as experiências de estágio com olhares menos viciados. Ainda que (ou especialmente) em repetição.

Gostei muito de preparar aulas, a sensação da expectativa de cada semana foi sensacional, nos animamos pela surpresa. Eu não sabia o que aconteceria, qual seria a surpresa daquela semana, mas impressionantemente, a cada aula, eu conseguia ter uma percepção diferente, me recordar de algo tão parecido, num cenário com as mesmas figuras, apenas num espaço diferente e um tempo diferente<sup>14</sup>. E também nos animamos por/com pessoas que se permitem surpreender pelas repetições. Como professores/as de estágio insistimos num convite a um olhar em volta, provocativamente mais interessante do que apenas para frente e esperamos e ansiamos pela surpresa da repetição no re-encontro com a escola. Também no re-encontro com a disciplina escolar (aqui, biologia) e as criações que a fazem escolar e não apenas biologia.

Também a animação daquilo que foi milimetricamente planejado e pensado e esperado e cuidado e, surpreendentemente, nos proporcionou uma vivência diferente na escola, não nos mantivemos o tempo todo passivas apenas assistindo às aulas, conseguimos participar delas e introduzimos uma experiência diferente tanto para os alunos quanto para os funcionários, estreitando suas relações<sup>15</sup>.

Também a animação da surpresa inesperada, surpresa mesmo, de algo que não foi vivido antes, que não foi pensado, nem planejado, nem sequer cogitado como possível. Novas possibilidades que se abrem em/de encontros, como aquele erro que foi mais valioso que todas as respostas corretas que aquele garoto me deu naquele dia. Não foi um erro qualquer, foi um erro baseado em um raciocínio e numa tentativa de resolução de problema<sup>16</sup>. São nos pequenos encontros, na conversa no fundo da classe, nas perguntas em meio ao corredor, na saída da escola, no comentário dos colegas na orientação do estágio, no olhar

<sup>10</sup> Camila Vieira Soler

<sup>11</sup> Tomás José Momoli Giacopini

<sup>12</sup> Marseille Cristine J. Santos

<sup>13</sup> Ariane Campos

<sup>14</sup> Priscila Padilha

<sup>15</sup> Fernanda Meneguín Seraphim

<sup>16</sup> Aline da Silva Giroux



de um/a aluno/a, no questionamento de um/a professor/a que se abrem fissuras e se criam as possibilidades das crônicas. Aquelas de fatos cotidianos que parecem invisíveis.

Minha impressão ao longo das aulas foi de que os alunos, na maioria (afinal, sempre têm os que estão totalmente desinteressados) estavam gostando muito de conhecer um pouco mais sobre a pesquisa na Universidade<sup>17</sup>.

Animam-nos os/as alunos/as que se animam a conhecer um pouco mais sobre algo que nos propomos a apresentar, que se propõem a conversar, perguntar, questionar – quer seja sobre o conteúdo, quer seja sobre uma dúvida ou uma curiosidade que possuem.

Olhos que indagam, olhos perdidos  
Olhos no smartphone distraídos  
Olhos que brilham escondidos  
Olhos cansados caídos...  
Olhos, muitos olhos...  
Olhos que falam incessantemente quietos<sup>18</sup>

Os pequenos encontros, surpreendentes, animadores.

Todos/as nos animamos com a aceitação dos convites verbalizados e não verbalizados que fazemos a todo momento. Por

Professores que dialogam  
Alunos que interagem  
No clima amigável se vão  
Slides e mais slides...  
Loucura pouca é bobagem  
Quando o assunto é aprendizagem<sup>19</sup>

Convites para pensar, para criar, para seguir conosco em busca de novos possíveis para a escola e para a docência. Para quem se propõe a acordar, tomar banho, se arrumar mais que o comum, não sei, na verdade, explicar o porque disso, talvez porque senti que deveria estar com a postura de uma professora séria para ganhar a atenção dos alunos, talvez por sentir que aquela era uma ocasião especial e diferente do que estava acostumada até então, era novidade<sup>20</sup>. Para aqueles/as que ainda se preparam especialmente para ocasiões que se repetem. Que se deixam surpreender.

### Sobre os autores

**Érica Speglich** possui graduação em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Sua produção caminha entre imagens, cinema, educação, ciência, divulgação.

E-mail: [speglich@gmail.com](mailto:speglich@gmail.com).

---

<sup>17</sup> André Gardelino Savino

<sup>18</sup> Luciene Silva dos Santos

<sup>19</sup> Luciene Silva dos Santos

<sup>20</sup> Priscila Padilha

**Antonio Carlos Amorim** possui graduação em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Livre Docente no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – FE/Unicamp.

*E-mail:* [acamorim@unicamp.br](mailto:acamorim@unicamp.br).

*“Crônica”**Tomás José Momoli Giacopini*

Era uma manhã chuvosa, e meu dia de dar aula para aqueles alunos. Sou apenas um estagiário, mas fui incumbido da heroica missão, por assim dizer, de formar pessoas. A minha sorte é de não estar sozinho nesta missão, a estagiária que trabalha comigo participará dela. Como todo difícil começo, logo que saí esqueci meu material em casa. Atrapalhado! Percebo no meio do caminho e, me repreendendo, volto para casa. Ligo para ela.

\_ Oi! Então, esqueci o material da dinâmica. Você pode começar a aula, primeiro? Sim? Quanto tempo vou demorar, hmm talvez meia hora... ok, obrigado.

Meia hora! Repreendendo-me ainda pelo esquecimento, pego o material em minha casa e vou para a escola. Entro na sala de aula, e encontro a estagiária. Acabava de passar as últimas lições na lousa. Era minha vez.

Pego o apagador e começo a passá-lo na lousa, lentamente, enquanto termino de esquematizar a aula mentalmente. Uma onda de ansiedade percorre meu estômago. Me viro para a sala e escrevo o título da aula.

\_ Então pessoal, hoje vou passar para vocês o...

À medida que vou falando, escrevo o título da aula. “Ciclo do Nitrogênio”. Enquanto escrevo algumas reações na lousa, ouço o volume das conversas aumentar. Peço para prestarem atenção, e eles param. Começo a explicar e tentar fazer com que eles participem da construção da explicação. Alguns poucos fazem. A maioria fica me olhando, e isso me constrange. Será que entenderam? Vasculho a sala com meu olhar. Um grupo de alunos, que demonstram interesse, sentados à minha frente, dois garotos no fundo da sala, conversando, um garoto rabiscando em seu papel o que parecia ser um desenho, uma garota dormindo despreocupadamente, um menino mexendo em seu celular, assim como tantos outros, um outro garoto a seu lado, sentado a duas carteiras de distância dele, ouvindo música distraidamente, e um outro franzino, deitado em sua carteira. Não exibia roupas de marca, como tantos outros. Não tinha um tênis da moda, nem um boné, celular, ou relógio descolado. Apenas o uniforme da escola. Estava deitado sob sua carteira, mas não dormia. Isso me incomoda, mas não consigo entender o porquê. Em meio a conversas, broncas, reações e ciclos, perguntas e olhos brilhando, a aula acaba. E o menino continua lá, deitado.

...

Não, não é um bom jeito de se começar uma crônica. Existem mais coisas, que vão além do óbvio. Daquilo que obviamente se vê. Seria justo eu analisar tudo apenas sob minha ótica? Como é difícil a tarefa de escrever uma! Existem tantas realidades que me atraem. Mas como posso começar? Por onde virá a reflexão? Eu deverei buscá-la ou ela simplesmente aparecerá? Ela já está marcada em mim ou devo marcá-la? Mas o que me marcou? Vejamos... A diferença social entre os alunos; o garoto negro e franzino, cabisbaixo, deitado em sua carteira no fundo

da classe, que permaneceu assim a aula inteira. Por que sofria?... Talvez fosse melhor começar assim:

Era uma manhã chuvosa. O garoto que estava do meu lado mexia sem parar em seu celular. Seus dedos deslizavam freneticamente para cima e para baixo. Subitamente param, e o garoto pára também. Seu rosto se enche de espanto e empolgação. O que viu devia ser algo incrível. Seus olhos perscrutam a sala, olham todos ao seu redor, passam por mim e pelo menino franzino. Se detêm. O que pensam? Tento em vão adivinhar, não esboçam expressão. Se encontram indiferentes. O menino franzino nem reparou nos segundos a mais de seu colega. Colega ou amigo? Enfim voltam a se movimentar e encontram um garoto, a duas carteiras de distância, ouvindo música em um aparelho eletrônico. Um Iphone? 5? Mas o que importa a marca? Que importa qual era o aparelho? Ele ouvia música e ignorava. Ignorava a professora falando em frente à lousa, ignorava a chuva, ignorava a garota bonita sentada a sua frente, ignorava seu perfume, ignorava o menino atrás dele, que fazia um desenho cabalístico incrível, ignorava os gritos e ignorava seu amigo, sentado a duas carteiras de distância, que o chamava quase que aos berros.

...

Não, ainda não está bom. O que importa se alguém escolhe não se atentar a aula? E o menino franzino, como fica? Ele parece sofrer calado e também é ignorado. Será? Talvez eu tenha errado em assumir que aqueles olhos que se detiveram por alguns segundos o tenham ignorado. Mas o que pensavam, então? Talvez fosse melhor começar assim:

É uma manhã chuvosa, e isso me desanima demais. Odeio a chuva, pois fico assim, melancólico. Não consigo pensar em nada de engraçado e não consigo prestar atenção em muita coisa. As gotas caem e se chocam com o chão, com as telhas e janelas, com os carros, com as árvores e as pessoas. Meu humor também cai com essas gotas. Mas não se choca com nada, e por isso tenho que tomar cuidado. É perigoso. Onde irá parar? Numa tentativa, puxo meu celular e procuro algo que me distraia dos meus próprios pensamentos. Meus dedos deslizam para cima e para baixo enquanto entro em um site de vídeos. Página principal. Histórico de vídeos. Vídeos recomendados. Que vídeo é este? Abro e começo a vê-lo. Uma onda de calor me percorre por dentro, meu cérebro parece acender-se. Que vídeo! Meu bom humor parece voltar. Sinto uma necessidade súbita de mostrá-lo a alguém. Quem? Começo a percorrer a sala com meu olhar. Dois garotos, sentados nas últimas carteiras da classe no lado da parede, virados um para o outro, conversando sobre qualquer assunto. Uma menina a algumas carteiras à frente deles, dormindo. Um grupo de nerds nas primeiras carteiras, prestando atenção a cada palavra que a professora fala sem parar. Um pouco mais atrás de mim o estagiário da professora, que fica fazendo anotações e mais anotações em seu caderno.

Qual é a necessidade disso? Ele já dera algumas aulas, interessantes até, então porque continua com essa besteira de escrever? Continuo a procurar e me deparo um colega meu, negro e franzino, de cabeça raspada. Nunca falei com ele. Mal sei seu nome, apenas o apelido. Ele está deitado sobre a carteira, mas não dorme. Não demonstra reação, mas isto não se torna

necessário. Sua expressão fala por ele. Está triste. Seus olhos abertos e paralisados se encontram afundados. Lentamente se levanta da carteira, mas a cabeça permanece mirando o chão. Está triste. Mas com o quê? Um problema financeiro? Alguma briga na família? Algum familiar preso? O quê? Talvez se mostrasse meu vídeo, ele se animaria. Mas nunca falei com ele. Ninguém nunca falou com ele. Continuo procurando algum amigo que me dê vontade de mostrar meu vídeo. Deparo-me com um sentado a duas carteiras de distância, encostado na parede, ouvindo música e marcando o ritmo com os pés. O chamo, porém não olha. Grito seu nome.

...

Fico eu pensando, enquanto escrevo essa crônica, se fui injusto com o menino negro e franzino. Não o conheço e já emito pareceres sobre ele. Julgo sua família, sua condição social. O comparo com os colegas. Essas coisas não passam despercebidas aos meus olhos e, com certeza, pelos olhos de seus colegas, que o olham. E ninguém conversa com ele. Mas e ele? Como olha? Talvez o certo fosse começar por ele:

É uma manhã chuvosa e para piorar, segunda-feira. Estou extremamente cansado. Fico deitado em minha carteira pensando quando esse dia vai acabar. Que suplício. Meu corpo inteiro dói, minha cabeça parece estar inchada e latejando por dentro. Vejo que a ausência de meus pais nesse fim de semana me mostrou que posso sofrer por minhas próprias escolhas. E apesar de tudo, sinto a falta deles. Tentei de tudo para esquecê-los. Fiquei jogando videogame até a madrugada, e agora estou inteiramente moído. Pensei em ir visitar meu irmão, mas ele fica naquela prisão. Está preso. Este pensamento ecoa em minha cabeça e me angustia por dentro, junto com a ausência de meus pais. Está preso. Preso em seu próprio negócio, afinal grandes empreendedores vivem assim. Enquanto meus pais viajam para a Europa e se divertem por lá me deixaram aqui, nesta escola pública, afinal “estudar é muito importante, e se você não consegue aprender isso, não ficaremos gastando dinheiro com escolas caras”. Odeio essa escola, odeio essas pessoas. E não vou conversar com ninguém até que bata o sinal.

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marília Del Ponte de Assis<sup>1</sup>

Andrea Desiderio<sup>2</sup>

Carla Cristina Urbina Carrion<sup>3</sup>

Leonardo Rodrigo Borges<sup>4</sup>

Camila da Silva Oliveira<sup>5</sup>

Eliana Ayoub<sup>6</sup>

## **Introdução**

Na Faculdade de Educação da Unicamp, o desenvolvimento das atividades organizadas na disciplina Estágio Supervisionado (EL874) prevê a imersão no campo de trabalho de tal forma que seja propiciado aos estudantes em formação, futuros professores e professoras, o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional.

Além de se aproximar do trabalho desenvolvido na instituição escolar, onde deverão conhecer as características que envolvem a ação profissional, os estudantes devem pensar, planejar e elaborar uma proposta de ação com os professores da escola em que se inserem, numa dimensão coletiva e interdisciplinar (AYOUB; PRADO, 2013). Isso implica na elaboração de atividades que possam ser desenvolvidas tanto em sala de aula, nas diferentes disciplinas curriculares, quanto em outros espaços educativos dentro do campo de estágio. A cada aula da disciplina na universidade, propõe-se uma reflexão coletiva sobre as diversas experiências de estágio.

O presente texto é uma versão ampliada do trabalho intitulado “Uma lenda africana”<sup>7</sup> e tem como objetivo compartilhar as propostas realizadas na Escola do Sítio (em Campinas/SP) no contexto da disciplina de estágio supervisionado, sob responsabilidade da Profa. Dra. Eliana Ayoub, com apoio da doutoranda Marília Del Ponte de Assis, participante do Programa de Estágio Docente (PED/Unicamp). Para tal, apresentamos as bases do trabalho da supervisora de estágio, Andrea Desiderio, que atua como professora de educação física na educação infantil (com crianças entre 1 ano e meio e 5 anos de idade), bem como as experiências, ações e reflexões dos estagiários Carla Carrion (Licenciatura em Educação Física), Leonardo Borges (Licenciatura em Química) e Camila Oliveira (Licenciatura em Ciências Biológicas)

## **A Escola do Sítio e as aulas de educação física**

Fundada em 1976, a Escola do Sítio é uma instituição privada de ensino, localizada no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas/SP. Seu nome faz alusão ao sítio de 6.000 m<sup>2</sup>, com grande área de jardins, pomar, horta, tanques de areia, borboletário e quadras que

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>5</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>6</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>7</sup> Apresentado no “I Seminário Experiências em Estágio Docente, VI Encontro e II Mostra do PIBID-Unicamp e XII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp”, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, dias 26 e 27/11/2015.

compõem seu campus. Ao optar por um currículo aberto, que prioriza a participação efetiva de seus alunos nas situações de aprendizagem, a Escola do Sítio tornou-se uma referência de instituição ao buscar a formação de crianças e jovens autônomos, atuantes e que saibam conviver com a diversidade. Abrangendo desde o maternal até o ensino fundamental I e II, as turmas têm em média vinte alunos que convivem em um espaço coletivo. Isso permite um olhar individualizado para as capacidades e necessidades de cada aluno, inclusive para aqueles com necessidades especiais, o que enriquece o contexto educativo<sup>8</sup>.

O espaço da Escola do Sítio é bastante propício para o desenvolvimento de diferentes linguagens, dentre elas a corporal. Tal contexto possibilita diversificados encontros, e no espaço onde o encontro acontece, o humano se transforma (BARBUY, 1980).

Nas aulas de educação física na educação infantil, o brincar é valorizado como algo que vai muito além do desenvolvimento de habilidades corporais (AYOUB, 2001 e 2005). Assim como outras formas culturais construídas historicamente no plano material e simbólico, o brincar também possui valor cultural, social e humano neste contexto. Nesse sentido, as bases teóricas que fundamentam o trabalho da educação física na escola partem principalmente da interlocução com as ciências humanas e sociais. Essa escolha possibilita conhecer práticas corporais pelo olhar da história, da sociologia, da filosofia, da antropologia e da arte, tornando o fazer corporal um possível campo para a experiência de cada um dos alunos e professores (SILVA; DAMIANI, 2005; LARROSA, 2014). Ademais, considera-se a experiência como “[...] um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível” (LARROSA, 2015, p. 11).

Bastante procurada para fins de estágio, esta escola preocupa-se em não apenas receber novas pessoas, mas também abrir-se para o outro, para o novo, para aqueles que estão em busca da tão almejada “formação”. Com isso, as crianças já estão acostumadas à presença de estudantes universitários no seu dia-a-dia, e as aulas de educação física seguem este pensamento, tendo recebido anualmente cerca de dois ou três estagiários. A própria professora desta disciplina foi estagiária na Escola do Sítio em 2002, e desde 2005 continua esta parceria entre a escola e a universidade.

Conforme explicitamos anteriormente, no segundo semestre de 2015, três estudantes da Unicamp procuraram a instituição para realização do estágio, com formações diversas: uma estudante de educação física, uma de biologia e um de química, com o desafio de fazer o estágio em grupo, numa perspectiva interdisciplinar. Houve uma curiosidade e apreensão inicial da supervisora ao acompanhar estagiários vindos de áreas tão distintas, mas a abertura de todos para a criação de possibilidades de encontro foi fundamental para que, juntos, encontrassem caminhos possíveis de interlocução. Com o caminhar dos encontros e conversas, durante e após as aulas, decidiu-se por abordar temas sobre ginástica e circo com as turmas acompanhadas. O trio de estagiários atuou diretamente com as turmas, sempre sob supervisão da Andrea, e uma das propostas desenvolvidas foi tematizar práticas corporais gímnicas durante a Festa Africana, e tematizar o circo com espaço para atividades de truques de magia e mistérios da química.

### **Festa africana e as práticas corporais gímnicas**

Para tematizar a ginástica e demais práticas corporais, a proposta de ação dos estagiários baseou-se na realização de uma Festa Africana, motivada por uma lenda que relata o surgimento do tambor. A lenda foi adaptada, com a intenção de incluir aspectos que seriam necessários para o trabalho com as crianças, objetivando mostrar parte da cultura africana por meio da

<sup>8</sup> Para conhecer maiores detalhes sobre a escola, consultar <<http://www.escoladositio.com.br/>>.



ludicidade da lenda e da musicalidade. O grupo de estagiários iniciava a aula narrando a lenda para os alunos, estimulando sempre a participação das crianças, por meio de perguntas interativas. Segue abaixo um resumo da lenda adaptada:

*Um bando de macaquinhos vivia em uma floresta da África. Eles, que eram muito curiosos e espertos, eram protegidos por corajosos guerreiros e corajosas guerreiras, que usavam grandes máscaras para lhes dar coragem. Um dia, um dos macaquinhos teve a ideia de tocar a Lua. Como os outros macaquinhos acharam que a ideia era muito boa, eles decidiram subir um em cima do outro até alcançar a grande luz brilhante no céu. Porém, os macaquinhos que estavam na parte de baixo da grande escada de macacos, começaram a ficar cansados e, assim, eles acabaram caindo no chão, deixando apenas um macaquinho preso na Lua. A Lua, vendo a aflição do macaquinho em querer voltar pra Terra, decide ajudá-lo. Para isso, ela entregou a ele uma corda e um tambor, dizendo que era para ele tocar o instrumento quando chegasse ao solo, pois assim ela poderia cortar a corda. Entretanto, o macaquinho que era muito curioso decidiu, durante a descida, tocar o tambor para descobrir o som que fazia. A Lua, pensando que o bichinho havia chegado ao solo, cortou a corda. O macaquinho veio ao chão e durante a queda o tambor se perdeu na selva. Com o intuito de achar o instrumento, os macaquinhos pediram ajuda aos guerreiros e às guerreiras. Depois de muito procurar, todos acabaram encontrando o tambor e uma grande festa foi realizada para comemorar. Cada vez que os macaquinhos tocavam o tambor, a Lua brilhava mais intensa no céu.*

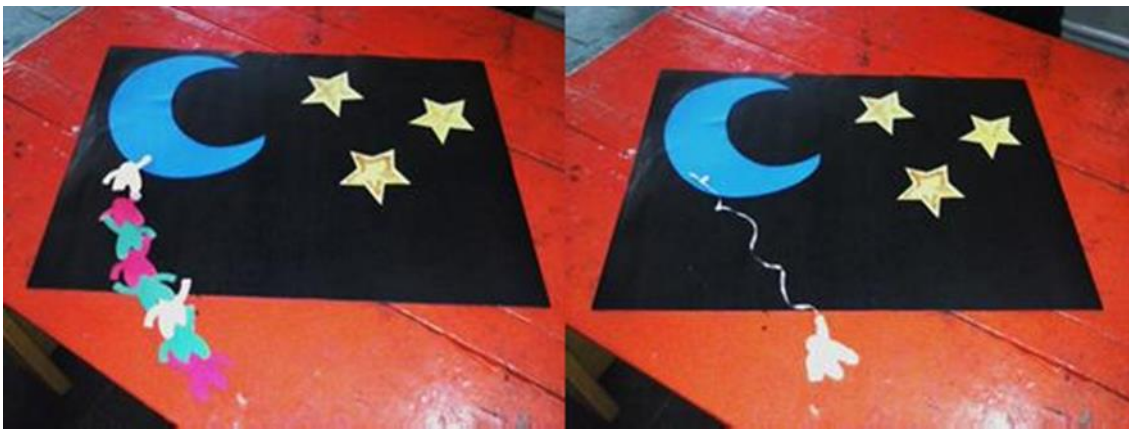


Figura 1: Macaquinhos subindo na Lua e depois o macaquinho descendo com o tambor e o fio que a Lua deu para ele.

Os estagiários confeccionaram máscaras africanas para que os alunos se sentissem como os grandes guerreiros e guerreiras da história. As crianças foram, então, convidadas a participar de um circuito montado com aparelhos de ginástica e móveis da escola, na busca do tambor perdido (um tambor estava escondido próximo ao local da aula). Os alunos atravessaram “pontes perigosas” (bancos e tábuas de madeira), passaram por “cavernas escuras” (mesa de madeira encoberta por panos), mergulharam em “lagos perigosos” (panos azuis sobre colchões) e “pularam rios cheios de jacarés” (fio de barbante estendido no chão).





Figura 2: Máscaras dos guerreiros africanos confeccionadas pelos estagiários.



Figuras 3 e 4: O tambor e cenário para encontrar o tambor.



Figura 5: “Rio sinuoso cheio de jacarés”.

Após encontrarem o tambor, os alunos ficavam livres para dançar e se divertir ao som de uma música tipicamente africana. Como finalização da atividade, uma folha sulfite com uma máscara africana impressa em preto e branco foi entregue a cada aluno, para que pudessem colorir à sua própria maneira. O envolvimento das crianças com as atividades propostas foi visível tanto no processo de organização quanto durante a realização da festa. A interação com

o cenário, pensado segundo a lenda africana, serviu de estímulo para diversas explorações e criações.

### Truques de mágica e os mistérios da química

A presença de estudantes de cursos de formação de professores nas áreas de química e biologia na educação infantil proporcionaram novas reflexões sobre a prática pedagógica. Os "mistérios das ciências" podem ser apresentados desde cedo aos alunos, e a experiência na Escola do Sítio mostra que numa aula da disciplina de educação física, neste caso tematizando o circo, a química pôde ser demonstrada, iniciando uma familiaridade dos alunos com o tema da matéria e suas transformações, que são a base da ciência química.

A partir da temática do circo, proposta pela professora para um conjunto de aulas, as crianças tiveram contato com experimentos químicos simples<sup>9</sup>, que puderam ser visualizados sob a ótica de truques de mágica. Foram demonstradas reações que contaram com estímulos visuais (coloração de líquidos, mudança de cor de líquidos) obtidos a partir do uso de materiais como corantes alimentícios, vela, sabão, limão, vinagre, giz, bicarbonato de sódio, repolho roxo. Para crianças um pouco maiores que observaram a aula, uma breve explicação dos fenômenos ocorridos foi realizada e muitos alunos chegaram até mesmo a formular suas próprias hipóteses, o que é fundamental para o desenvolvimento e a existência da ciência.



Figura 6: Materiais para as mágicas.



Figura 7: Estagiários fazendo mágicas.

O contexto de desenvolvimento do estágio foi muito propício à realização dessa atividade: a própria proposta pedagógica da Escola do Sítio, que favorece espaço para o novo e a criação

<sup>9</sup> Os experimentos foram retirados do livro "Química na cabeça: experiências espetaculares para você fazer em casa ou na escola", de Alfredo Luis Mateus (2001).

conjunta entre alunos e professores; a abertura do estágio para a educação infantil, mesmo em se tratando de áreas tão diversificadas como educação física, química e biologia e o desafio de criar propostas interdisciplinares; o fortalecimento da ideia, ao longo do estágio, de que os alunos são capazes de produzir conhecimento e que cabe a nós, professores, respeitar o tempo de cada aluno, sua lógica de pensamento, auxiliando-os nesse processo.

### Considerações finais

A partir das experiências de estágio na Escola do Sítio, onde o tempo, o desenvolvimento, os limites, as possibilidades e os interesses de cada aluno são considerados, podemos refletir sobre a importância de se respeitar as diferentes formas de conhecimento e de saberes do ser humano.

Em diversas situações, fomos desafiados a interagir com as crianças de forma aberta, lúdica, observando minuciosamente seus modos de agir, de conhecer, de criar, de transformar, de ousar. Nesse caminho de aprendizados mútuos, compreendemos a profundidade do ensinamento de Georges Snyders (1988, p. 218), quando afirma: “Não considere seus alunos tolos”. Ensino que atravessou nossas ricas experiências de estágio e que trouxe aprendizados significativos para a formação docente.

### Referências

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.

AYOUB, E.; PRADO, G. V. T. Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores. *Olh@res*, Guarulhos, SP, v. 1, n. 1, p. 378-400, maio/2013.

BARBUY, S. *O espaço do encontro humano*. São Paulo: ECE Editora, 1980.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATEUS, A. L. *Química na cabeça: experiências espetaculares para você fazer em casa ou na escola*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

SILVA, A. M. ; DAMIANI, I. R. As práticas corporais e seu processo de res-significação. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas Corporais Volume I: gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauembru Ciência e Arte, 2005.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

## Sobre os autores

**Marília Del Ponte de Assis** é graduada em Educação Física (Puccamp) e mestra em Educação Física (UFSC), atualmente é doutoranda em Educação pela Unicamp (Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente) e membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte).

*E-mail:* [mdpassis@yahoo.com.br](mailto:mdpassis@yahoo.com.br).

**Andrea Desiderio** é graduada e mestra em Educação Física pela Unicamp, é também membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Artista, acrobata, pesquisadora da infância e das práticas corporais, é professora de Educação Física na Escola do Sítio desde 2005.

*E-mail:* [andreaggu@yahoo.com.br](mailto:andreaggu@yahoo.com.br).

**Carla Cristina Urbina Carrion** é bacharel e licenciada em Educação Física pela Unicamp.

*E-mail:* [carlinhacarrion@gmail.com](mailto:carlinhacarrion@gmail.com).

**Leonardo Borges** é estudante do curso de Química na Unicamp. Bolsista PIBID no subprojeto de licenciatura em Química.

*E-mail:* [leonardorodrigoborges@gmail.com](mailto:leonardorodrigoborges@gmail.com).

**Camila da Silva Oliveira** é licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela Unicamp, atua na área de Taxonomia e Sistemática de Angiospermas.

*E-mail:* [camilasoliveira93@gmail.com](mailto:camilasoliveira93@gmail.com).

**Eliana Ayoub** é docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) e do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

*E-mail:* [ayoub@unicamp.br](mailto:ayoub@unicamp.br).

## AS REDES SOCIAIS EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Jéssica da Silva Rodrigues Cecim<sup>1</sup>

Ráisa Camilo Ferreira<sup>2</sup>

Hellen Ruiz<sup>3</sup>

André Ribeiro<sup>4</sup>

Adilson Grego Junior<sup>5</sup>

*Práticas interdisciplinares podem/não podem ser a norma. Do nosso ponto de vista, as vivências dessas práticas constituem-se de fato em conquistas de territórios antes desconhecidos e, a partir delas, compartilhados por professore(a)s de disciplinas escolares.*  
(ROSA, 2007).

### **Mas, professora<sup>6</sup>, como unir Geografia, Letras, Filosofia e Enfermagem?**

As aulas de estágio foram realizadas em 2015 e, em nosso imaginário, a partir da escolha de uma escola iríamos unicamente acompanhar as aulas de algum professor da nossa área de estudo e provavelmente desenvolver algum tipo de intervenção na escola durante esse período. Acostumados sempre a cursarmos disciplinas com nossos colegas de curso, o primeiro estranhamento se deu ao perceber a sala de aula composta por uma diversidade de pessoas de cursos distintos.

Em consonância com esse quadro inicial em que nos vimos logo na primeira aula da disciplina, Rosa (2007, p. 53) nos traz uma reflexão na qual chama a atenção para um panorama que em professores de diversas disciplinas escolares costumam estabelecer um pertencimento com sua comunidade de origem. A autora nos dá exemplos de associações que são organizadas dentro de um campo de conhecimento e que promovem eventos em sua área de estudo, eventos nos quais estão presentes os professores da educação básica, professores em formação inicial e professores universitários.

Ainda segundo a autora “o acesso aos debates produzidos por essas associações, a frequência aos eventos, o contato com publicações produzidas a partir deles, produzem também outros efeitos que vão compondo tessituras em torno de processos de identificação profissional docente” (Ibdem). Esse panorama nos faz compreender melhor o porquê de alguns estranhamentos logo no início da disciplina de estágio, a qual começou a fazer com que nos deslocássemos um pouco de nossos próprios institutos e colegas de curso.

Ainda no que se refere às nossas impressões iniciais, acreditamos que a maior surpresa veio quando a professora nos apresentou a base da sua proposta de trabalho dentro da disciplina: a interdisciplinaridade. Nos direcionou a montarmos grupos de modo que cada grupo tivesse o maior

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>5</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>6</sup> Essa disciplina foi lecionada pela Prof<sup>ra</sup>. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

número possível de integrantes de áreas distintas. Olhamos uns para os outros ligeiramente perdidos, visto que sequer nos conhecíamos, como então teríamos afinidades o suficiente para trabalharmos em grupo e desenvolvermos uma proposta de trabalho juntos?

Para Rosa (2012, p. 402-403):

A identidade docente ligada à formação disciplinar é ponto de partida na formação de professores desenvolvidos nas licenciaturas sob responsabilidade das universidades, cujos currículos engendram práticas culturais e discursivas que reiteram redes de poder em torno da formação específica do seu campo disciplinar.

Dessa maneira, durante nosso percurso formativo dentro da universidade nos encontramos na maior parte do tempo “fechados” em nossos próprios campos disciplinares, nos quais nossas identidades docentes são construídas, o que torna dificultoso pensar “fora” daquilo que se torna nossa zona de conforto. Ainda segundo a autora, “A disciplina escolar se estabiliza como uma espécie de trincheira ou blindagem que ao mesmo tempo em que apoia, isola cada docente em seu campo” (Ibidem, p. 403).

Passado o momento inicial de surpresa nos organizamos em grupos que variavam entre quatro e cinco integrantes. Nosso grupo era composto pelos cursos de enfermagem, letras, filosofia e geografia e realizamos o estágio no Colégio Técnico de Campinas. A proposta de trabalho era que nossos primeiros momentos na escola fossem feitos em grupo, que discutíssemos nossas impressões, questionamentos e ideias sempre em conjunto. Posteriormente, acompanharíamos apenas as aulas das nossas disciplinas de referência<sup>7</sup> enquanto teríamos de formular uma ideia inicial de intervenção na escola que envolvesse as quatro áreas.

Durante grande parte das atividades de estágio encontramos dificuldades de dialogar e organizar nossas ideias. Cada área possuía sua visão de mundo e, aparentemente, todos nós achávamos que nossa visão é a que deveria prevalecer, o que causava conflitos e alguns encontros improdutivos. Acreditamos que essa dificuldade em dialogar e integrar nossos conhecimentos com o objetivo de elaborarmos a intervenção proposta se deu, sobretudo, em função da existência de uma “(...) dinâmica a favor das disciplinas escolares nas práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, o que as consolida como instrumento de proteção às identidades docentes, dificultando as possibilidades de integração” (ROSA, 2012, p. 403).

As reuniões semanais de orientação com a professora foram de grande auxílio na resolução desses conflitos, pois ao relatarmos nossas conversas de grupo éramos levados a pensar a escola como um todo e, dessa forma, como seria um cenário em que seríamos professores e teríamos de lidar com os demais professores da escola que não seriam da mesma área que nós.

A partir de então, o principal questionamento que nos acompanhava em nossas atividades era: se a interdisciplinaridade estava presente na escola durante nossas observações, não seria melhor que a pensássemos e refletíssemos acerca de suas dinâmicas já que também estaria presente no nosso cotidiano enquanto docentes?

Acreditamos que não tínhamos nos dado conta desse cenário até o momento do estágio supervisionado e dessa proposta de trabalho. Mas afinal, qual foi a nossa proposta?

---

<sup>7</sup> As alunas do curso de Enfermagem optaram por acompanhar as aulas de Biologia.

## O esforço coletivo e o projeto desenvolvido na escola

Ao nos inserirmos na cultura do colégio Cotuca, nos deparamos com uma realidade bem particular que não envolvia somente os alunos, mas também os professores e funcionários: a utilização das redes sociais como meio de comunicação.

Os meios de comunicação virtuais, que inicialmente eram vistos como meios informais de comunicação nos quais diversas pessoas poderiam expor da maneira como desejassem suas vidas pessoais, dentro desse colégio tornou-se um dos mais efetivos meios de comunicação, independente do nível hierárquico profissional. Professores, alunos e funcionários comunicam-se livremente por meio do *Facebook*, seja para expor notas de provas, recados, compartilhar informações relevantes da aula, ou até mesmo lembretes de plantões de dúvidas.

Dentro dessa característica do Cotuca o grupo optou por, de forma interdisciplinar, explorar esse meio de comunicação disseminado pela escola, pensando em como esse quadro supostamente afetaria a vida de cada indivíduo envolvido e que espaço as redes sociais estariam ocupando na vida de cada um deles, sobretudo no contexto escolar.

Nesse sentido buscamos relacionar nossas áreas de estudo com a temática das “redes sociais”. A principal questão levantada pela área da Biologia foi “qual a importância, vantagens e desvantagens da disseminação das redes sociais no cotidiano e como esse quadro tem afetado a saúde da população?”.

Essa área trouxe a ideia de que a escassez ou a falta das relações sociais constitui fator de risco à saúde comparado a outros que são comprovadamente nocivos, tais como o fumo, a pressão arterial elevada, a obesidade e a ausência de atividade física. Além disso, relações sociais são suporte no alívio das cargas da vida cotidiana.

O apoio social que as redes proporcionam remete ao dispositivo de ajuda mútua, ressaltando os aspectos positivos das relações sociais: compartilhar informações, auxílio em momentos de crise e a presença em eventos social (ANDRADE, 2002, p. 926).

A constatação de que a interação interpessoal pelas redes favorece comportamentos de monitoramento da saúde, é considerada uma das influências positivas das redes sociais na saúde. Outras influências consideradas são a possibilidade de diálogo e a aproximação de instituições, incluindo as governamentais, com a sociedade. As informações divulgadas a respeito de ações de saúde pública podem auxiliar na melhoria da qualidade de vida do cidadão, seja para a promoção da saúde, seja na prevenção de doenças ou adesão da população às mobilizações de campanhas. Ajudam a mapear problemas de saúde pública, à medida que possibilitam identificar por meio das postagens dos usuários, a escassez de medicamentos, por exemplo.

Por outro lado, há questões críticas no âmbito da saúde pública, tais como encontrar rapidamente informações, identificar sua validade e avaliá-la. Assim como as redes sociais podem ser usadas para que pessoas se organizem, também podem criar resistência a medidas necessárias na área de saúde coletiva.

No âmbito da filosofia foram trazidos ao debate os filósofos alemães Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. Foi questionado o quanto essa vivência virtual pode, de alguma maneira, nos afastar cada dia mais de uma experiência filosófica. A relação que Nietzsche traça entre Filosofia e vida não é apenas uma relação conceitual, mas sim uma relação sinonímica, isto é, Filosofia é vida, Filosofia é experiência vivida. Dessa maneira, a experiência filosófica não se dá no escrever sobre Filosofia ou falar sobre Filosofia, mas sim em viver de maneira filosófica, isto é, fazer da vida um palco de experimento para os pensamentos. Dessa maneira, o diálogo que podemos suscitar com as redes sociais à luz do pensamento nietzschiano resume-se a um questionamento da nossa conduta em tal meio, será que realmente fazemos jus a nossa identidade dentro das redes sociais ou, assumimos diferentes personalidades e modos de pensar uma vez que estamos distantes da situação



penosa que é o olhar do outro? Será que deixamos de experienciar nossos próprios pensamentos e sentimentos substituindo a vivência pelo discurso escrito? E tal discurso, será que realmente através deste conseguimos transmitir integralmente e com eficiência o que estamos pensando ou sentindo?

Em contrapartida, o pensamento heideggeriano estabelece uma relação sinonímica entre filosofia e linguagem, isto é, para Heidegger, Filosofia é *logos* – palavra de origem grega que significa tanto razão quanto discurso – é linguagem. Só filosofamos quando conseguimos escutar realmente o que o discurso nos diz, ou seja, quando apreendemos de maneira profunda o que cada palavra tem a nos dizer, e para tanto, é essencial que tenhamos um cuidado muito especial ao tratar da linguagem, pois esta não é simplesmente um instrumento para a filosofia, mas sim a maneira própria de filosofar, uma vez que pensamos por meio de palavras.

Na Geografia, primeiramente trouxemos os estudos de Santos (2002) sobre o que o autor denomina de meio técnico-científico-informacional. Esse período corresponde ao tempo histórico atual e se refere a um momento no qual a técnica, a ciência e a informação, de maneira extremamente relacionadas, são protagonistas na construção e reconstrução do espaço, de modo a determinar ações e normas na sociedade. O autor coloca que o “meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização” (Idem, p. 239).

Pacheco (2014, p. 305-306), discorrendo acerca desses novos espaços de interação social, nos traz que:

No contexto da vida social contemporânea dos jovens caracterizada pela reordenação do tempo e do espaço observa-se um deslocamento das relações sociais de seus lugares específicos, não modificando essas relações por completo, mas recombina-as através de novos espaços – por exemplo, as comunicações feitas através do Facebook e os bate papos na internet.

Acreditamos, nesse sentido que, do ponto de vista da Geografia, as técnicas devem ser apropriadas de modo que determinado local desenvolva suas atividades da melhor maneira possível. A utilização da internet e do *Facebook* como meio de comunicação entre os diversos agentes escolares do Cotuca possibilita que estes se apropriem de uma ferramenta para ressignificarem esses “novos espaços” de Pacheco (Ibidem), não apenas os trazendo para o cotidiano escolar, mas tornando-os peça importante em suas práticas, relações e, sobretudo, comunicação.

As discussões no campo da Letras priorizava a ideia da difusão e influência das redes sociais na vida dos alunos e no cotidiano da escola - sendo elas não apenas meras ferramentas de comunicação, senão uma extensão de mundo e de convívio tão real quanto a sala de aula - e tendo como respaldo a investigação de Luciene Pinheiro de Souza e Vera Lucia Deps, intitulada “A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros”, foi proposto como parte do projeto de intervenção escolar, uma reflexão com os alunos sobre a linguagem escrita enquanto prática social em ambientes virtuais e sua influência sobre as praxes de escrita escolar.

A língua é heterogênea, dinâmica e se apresenta de formas variadas dependendo do contexto de comunicação. Na situação discursiva em que se abordou a língua (nas redes sociais), a norma padrão de escrita é amiúde rompida sem gerar qualquer tipo de discussões, estigmas ou zombaria entre os que escrevem e assim pensar que “A escola não deve se abster do seu papel de ensinar a língua padrão, mas é preciso reconhecer a importância das demais variedades.” (Ibidem).

Após termos estabelecido o que cada área iria trabalhar, apresentamos o seguinte tema/questionamento aos alunos: “Qual é o impacto da internet sobre a vida das pessoas e, em especial, dos estudantes?”.



Foi então realizado um debate com a problematização do uso das redes articulado com as áreas do saber, visando identificar e discutir os impactos das redes sociais no cotidiano, especialmente em relação ao ambiente escolar e como as diversas áreas poderiam contribuir para que se tivesse uma ideia geral do quanto esse tema era amplo e poderia ser abordado por diferentes perspectivas – perspectivas essas que os alunos não eram obrigados e incorporarem em sua visão de mundo, mas sim terem noção das variadas possibilidades de se pensar esse tema.

### **O que essa experiência nos deixou?**

Acreditamos que essa experiência inicial nos permitiu, sobretudo, abriremos nossos horizontes para além daquilo que se tornou em nosso percurso formativo a nossa zona de conforto: nossa área de formação.

Realizar um trabalho interdisciplinar trouxe muito aprendizado não somente para nós, alunos responsáveis pela realização da proposta, mas também para aqueles que participaram desta reflexão. A execução foi um grande desafio: Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Filosofia sendo trabalhadas juntas? O resultado final nos mostrou era possível. Dialogar entre as diversas áreas mostrou-nos que é possível deixar de lado um aprendizado mais fragmentado e específico e mostrar as diversas faces de um mesmo assunto, tornando as reflexões e discussões mais ricas.

Sair da zona de conforto e agregar múltiplas visões sobre um tema foi uma experiência única. As aprendizagens e o desejo de conhecimento foram os principais combustíveis nessa jornada rumo ao desenvolvimento pessoal e profissional. As várias perspectivas das disciplinas sobre determinada temática é importante não apenas aos alunos bem como aos professores.

Precisamos admitir que desenvolver uma aula integrando as diferentes disciplinas escolares foi um desafio estimulante e nos ensinou, principalmente, a pensar além de nossas áreas de formação, o que propiciou uma visão mais ampla sobre, mais especificadamente no caso deste trabalho, as redes sociais. O objetivo era propiciar aos alunos uma construção de um saber crítico-reflexivo, afim de superar uma fragmentação aparentemente existentes entre as disciplinas.

Trabalhar nessa perspectiva gerou um movimento de mudança de atitude em busca de um “para além de nós”: para além nossos próprios institutos, colegas de curso e visão de mundo centrada em nossas disciplinas. O resultado foi trabalho em equipe intenso que promoveu amadurecimento e cumplicidade entre os membros do grupo.

### **Referências**

ANDRADE, G.; VAITSMAN, J. Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, n. 7 (4), p. 925-934, 2002.

HEIDEGGER, M. O que é isto, a filosofia. In: *Martin Heidegger*, Editora Abril, Coleção Os Pensadores, 1984.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. Editora Companhia das Letras, 2005. Tradução de Paulo César de Souza.

PACHECO, W. F. C. A geograficidade do ciberespaço: o Facebook como relevância cultural na juventude da sociedade da informação. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Out., 2014. Salvador, BA. *Anais*. ISSN: 2316-266X. n. 3, v. 1.

ROSA, M. I. P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53), maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Práticas curriculares interdisciplinares no ensino médio na relação com a formação de professores. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012. UNICAMP, Campinas.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SOUZA, L. P.; DEPS, V. L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. II Congresso Internacional TIC e Educação. 2012. Lisboa. *Atas*.

### **Sobre os autores**

**Jéssica da Silva Rodrigues Cecim** é licenciada em Geografia pelo Instituto de Geociências da Unicamp e cursa o bacharelado na mesma instituição. Pesquisa na área de Ensino de Geografia. E-mail: [jcecim@gmail.com](mailto:jcecim@gmail.com).

**Ráisa Camilo Ferreira** é licenciada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem da Unicamp e possui bacharelado na mesma instituição. Pesquisa na área de Sistematização da Assistência de Enfermagem. E-mail: [raisacf@hotmail.com](mailto:raisacf@hotmail.com).

**Hellen Angélica Ruiz** é licenciada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem da Unicamp e possui bacharelado na mesma instituição. Pesquisa na área de Enfermagem Pediátrica. E-mail: [hellenruiz@live.com](mailto:hellenruiz@live.com).

**André Vinícius Almeida Ribeiro** é licenciado em Letras-Português pelo Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp e realiza pesquisas na área de Tradução de Literatura Infantil. E-mail: [a.vinicius.ribeiro@gmail.com](mailto:a.vinicius.ribeiro@gmail.com).

**Adilson Grego Junior** é aluno do curso de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. E-mail: [adilsongregojr@gmail.com](mailto:adilsongregojr@gmail.com).

# “SARAU DO GUETO - EXPRESSÕES PERIFÉRICAS”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Adriele Duran<sup>1</sup>  
Angélica Topfstedt<sup>2</sup>

*Não estamos perdidos.  
Pelo contrário, venceremos se não tivermos  
desaprendido a aprender.*  
Rosa Luxemburgo

Há que se problematizar a educação, dentro e fora da escola. Há que se refletir sobre as diferentes formas que compõem o ato de educar. Diante disso, o presente trabalho procura lançar luz sobre as relações entre educação, arte e literatura, a partir de algumas reflexões de práticas educativas não-formais. Para tanto, descreveremos brevemente uma experiência de imersão em um espaço que se propõe a formas alternativas de educação: o Instituto Baobá – Ibaô, situado em uma região periférica do município de Campinas.

Nós, alunas de licenciatura em Ciências Sociais e Dança da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, unimo-nos na disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrado pela professora Alik Wunder<sup>3</sup>. O projeto de estágio da referida professora propõe intervenções em espaços escolares ou não escolares, em equipes multidisciplinares, conforme a proposta dos estágios das licenciaturas integradas. Logo de início, a proposta de realizar o estágio fora de espaços de educação formal pareceu-nos uma excelente oportunidade de envolvermo-nos com espaços que até então apenas cultivávamos o desejo de visitar. Dentre eles, o Instituto Baobá - Ibaô, onde decidimos estagiar. O referido espaço trata-se de um ponto de cultura, localizado em um bairro de Conjuntos Habitacionais - COHAB - em uma região periférica da cidade Campinas, que busca promover práticas culturais relacionadas a tradições de matrizes africanas e afro-brasileiras, como a Capoeira e o Afoxé, em meio à comunidade que compõem seu entorno.

No Ibaô também aconteciam reuniões do coletivo “Mulheres de Axé”. Formado por mulheres da comunidade, este grupo organizava saraus e eventos. Elas, juntamente com outros participantes do Ibaô, contaram-nos um pouco sobre a história da cidade: Campinas foi a última cidade do Brasil a abolir a escravidão, e era conhecida por seus severos castigos com negros e negras escravizadas. Atualmente, além da cidade possuir muitos pontos de cultura afro-brasileira (Casa de Cultura Tainã, Comunidade Jongo Dito Ribeiro, Grupo Urucungos, Puitas e Quijengues, Ponto de Cultura Ibaô), nela também é feita a lavagem da escadaria da Catedral Metropolitana de Campinas, tradição das comunidades de candomblé em todo o país, da qual algumas das “Mulheres de Axé” participam. Assim, adentramos o Ibaô permeadas por essas histórias e com novos olhos para a cidade ao nosso redor.

Uma das atividades desenvolvidas no Ibaô, e sobre a qual centraremos nossa narrativa, foi um sarau que se propôs a ser uma abertura a manifestações culturais, sobretudo à arte e à cultura muitas vezes marginalizadas na sociedade. Consoante a tal proposta, nas reuniões em que discutimos o tema, programação e convidados, foram levantados aspectos que, por fim, nos levaram a nomear o evento de “Sarau do Gueto - Expressões Periféricas”.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação – Unicamp. Pesquisadora do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO.

Propusemo-nos então a estar presente nas reuniões promovidas e nos envolver com o espaço em questão, entendendo seus elementos culturais, tais como poesia, música e figuras importantes para o movimento. Além de nos organizarmos com tarefas para a pré-produção do sarau, como divulgação, convites e programação. Nos preparativos no dia do evento, ajudamos com a limpeza e estrutura do local de um modo geral, em especial a montagem do varal de poesias. Trouxemos poesias de nossa escolha para compô-lo, escritas à mão ou impressas. Chegada a hora do sarau, auxiliamos na recepção e acolhimento das pessoas, bem como a logística em geral.

Foi então dado início às apresentações e à abertura do microfone. Percebemos nesse momento algo que já havia sido dito por nossas companheiras, mas que só pudemos vivenciar na prática nesse dia: toda potencialidade que há no “microfone aberto”. Muitas pessoas que ali estavam participaram dessa dinâmica, algumas declamando poemas que estavam no varal, outras lendo algum de sua própria autoria, outras buscando ali na hora, na internet, algum poema do qual se lembrara. Nós também nos propusemos a declamar poemas como modo de nos envolvermos mais efetivamente nessa experiência. Escolhemos então obras que nos tocavam e que de algum modo estavam relacionadas com nossas próprias vivências e sentimentos. Lemos, dançamos, sentimos. Assim, cada uma das autoras relata o momento:

*O varal se estendia por todas as paredes do salão, eu procurei olhar todas as poesias e me deixar tocar por elas. Engraçado como é poesia, parece um carinho no coração. Assim, encontrei uma, chamada “Meus braços”, que comparava o corpo com uma árvore, que dançava pelo movimento dos ventos, das chuvas, das flores. E estava sem autoria! Entendi então, que aquele poema não era para ser declamado, e sim dançado. Junto ao microfone, recitei as palavras e com meus braços recitei os movimentos. Descobri por fim ser de uma das companheiras. Foi uma experiência muito especial. (Depoimento de Angélica)*

*Percebi em um dado momento que os poemas, performances e intervenções eram elementos vivos: eram portadores das vozes que gritavam sobre a realidade daqueles e daquelas que ali recitavam, cantavam e dançavam. Frente a isso, deparei-me com a vontade de também externalizar minhas próprias sensações, dando-lhes a forma – e a força – de palavras recitadas. Busquei então por um poema que havia me tocado muito na semana antecedente ao sarau, e que ainda ecoava em minha subjetividade. A experiência de declamá-lo foi, mais do que um rompimento com a insegurança frente ao microfone, uma partilha de sentimentos com a coletividade ali presente. (Depoimento de Adriele)*

Nesse momento, percebemos, ao presenciar e participar das performances que ali tomaram lugar, a prática daquilo a que a Eliana Kefalás refere-se como “*materialidade sensível da palavra literária*” e a “*corporeidade do verbo poético*”. Vimos (e sentimos) a força da palavra declamada, dita em voz alta, expressa de modo multifacetado, por diferentes sentidos.

No que tange à relação leitor e palavra, acreditamos que, por se tratar de um espaço não escolar de educação, a relação que ali se estabeleceu ocorreu de modo muito mais dinâmico, fugaz e sensível. Podemos afirmar que as pessoas presentes eram, de algum modo, de fato atravessadas pelo texto, não através de uma relação instrumentalista, mas eram tocadas pelas palavras, e entregavam-se ao declará-las. Segundo Kefalás:

Ao se adentrar um texto através da voz ou levado-se em conta o corpo, procura-se estabelecer um jogo com o texto que tateie o campo sensorial da palavra poética. Um texto escrito quando ganha o movimento das vozes, de sons, de melodias, ritmos parece testemunhar em si sua natureza dinâmica, interativa, transformadora. (KEFALÁS, 2008).

Podemos também notar como o sarau representou, do ponto de vista afetivo e subjetivo, um espaço de criação de laços e emergência de sentimentos de identidade e pertencimento. Conforme aponta a pesquisadora Lucía Tennina (2013), em uma interessante análise sócio-geográfica a respeito dos saraus que ocorrem nas zonas periféricas da cidade de São Paulo, o estudo desses eventos permite-nos pensar a periferia não apenas como um espaço delimitado a partir de seus valores e condições econômicas e socioestruturantes, mas como um espaço afetivamente marcado, ressignificado a partir dessas manifestações culturais (TENNINA, 2013, p. 13). Em suas palavras,

Quase todos os poemas declamados têm a ver com a conformação de uma geografia afetiva a partir de uma atenção voltada para as vivências apreendidas no dia a dia da comunidade, traçando uma estética particular nessas reconfigurações. [...] O mecanismo de ressignificação do “ser periférico” por meio da poesia não é, portanto, exclusivamente temático; há também um estilo comum que o articula: o esforço pelo detalhe, a periferia narrada com lupa. (TENNINA, 2013, p. 13).

Foram sensações muito semelhantes às que presenciamos e vivenciamos no sarau a que nos referimos: muitas poesias potentes e que tocavam em questões sobre rua, periferia, sobre como é a vida de um trabalhador que usa o transporte público para uma jornada longa de trabalho, sobre mulheres negras, sobre amores, sobre força.

Enfim, podemos então afirmar que a experiência de educação não-formal que vivenciamos no referido estágio atravessou-nos de modo bem particular: através da poesia, do encontro (das autoras de áreas diferentes e das pessoas da comunidade no sarau), pudemos ressignificar a relação entre arte, cultura e educação. Refletimos sobre saberes outros que, ao transcenderem a lógica da educação formal institucionalizada, abrem novos espaços e caminhos ao ato de aprender.

## Referências

OLIVEIRA, E. K. *Corpo a corpo com o texto literário*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Brasília, n. 42, p. 11-28, dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2316-40182013000200001>>. Acesso em: 24 de jun. 2015.

## Sobre as autoras

**Adriele Duran Silva** é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: [adriele.duran@gmail.com](mailto:adriele.duran@gmail.com).

**Angélica Topfstedt** é bacharela em Dança pela UNICAMP e cursa a licenciatura. Participou do Programa PIBID da Faculdade de Educação Física e do Departamento de Artes Corporais, onde foi produtora da I Semana “A Dança e seu Ensino”, promovida pelo subprojeto Dança. Atualmente leciona na Etec de Artes de São Paulo, no curso Técnico de Dança e integra o Grupo EmQueda como intérprete-criadora, que circula com seu primeiro trabalho, o espetáculo “O que te impede de ter leveza na alma?”.

*E-mail:* [geduarte.top@gmail.com](mailto:geduarte.top@gmail.com).

# **UM OLHAR SOBRE A EJA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS: UM PROJETO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROTAGONIZADO POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM REGIME DE TERCEIRIZAÇÃO**

Beatriz Regina Barbosa<sup>1</sup>

Tayná Victória de Lima Mesquita<sup>2</sup>

Este artigo é resultado do trabalho final da disciplina<sup>3</sup> de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Fernandes Leite na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e objetiva visibilizar aspectos da história e funcionamento de um projeto de EJA intitulado “Coletivo EJA”, que é vinculado ao Instituto de Economia - IE da UNICAMP.

O Coletivo EJA está em funcionamento desde meados de 2001 e é apoiado enquanto Extensão por meio de edital PEC<sup>4</sup>. Ele foi resultado da iniciativa de estudantes da Universidade e segue sendo desenvolvido pelo profundo envolvimento de estudantes vinculados ao grupo, tendo como enfoque os trabalhadores terceirizados que prestam serviços de manutenção, limpeza e alimentação à Universidade.

As múltiplas vulnerabilidades dos trabalhadores terceirizados, como redução e atraso de salários, maior exposição à acidentes de trabalho e doenças, impossibilidade de organização sindical, demissões arbitrárias, em uma longa lista de ataques aos direitos trabalhistas, tem sido denunciados por diversos especialistas em direito e sociologia do trabalho (MAIOR, 2015; CUT, 2014; ANTUNES & DRUCK, 2013). A contemporaneidade do racismo à brasileira, simbólico e estrutural (GELEDÉS, 2013), reflete-se na composição do mercado de trabalho (DIEESE, 2013, p. 3). Neste caminho, o trabalho terceirizado é demarcado por abarcar os corpos que são historicamente colocados no limiar da sociedade, pessoas negras, sobretudo mulheres (CHAVES, 2014, p. 8-9).

O fato de sermos mulheres negras estudantes de uma universidade pública, elitizada e com a maioria de seu corpo docente, discente e de trabalhadores técnico administrativos (concursados) composto por pessoas brancas também foi de extrema importância para entendermos o espaço e posicionamento político do Coletivo EJA como um coletivo que pensa e contribui para a luta por um outro modelo de Universidade.

A EJA ainda carece de políticas educacionais efetivas, problema que se reflete na ausência de diretrizes curriculares específicas para o ensino superior, visando garantir a formação de profissionais da educação capacitados para atender suas especificidades (LEITE, 2013, p. 24-25). Isso pode ser percebido por nós ao lermos as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia e das disciplinas oferecidas pela FE para os cursos de licenciatura e nas críticas que tem sido expressadas nas avaliações do curso de Pedagogia da Unicamp. Ao ser garantido um espaço de reflexão sobre a EJA na disciplina que cursamos, foi possível conhecermos outras perspectivas de educação, pensar os currículos dos nossos cursos de graduação e até mesmo a padronização de corpos e trajetórias nos espaços escolares.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Disciplina Eletiva oferecida na Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo o código é EP 886.

<sup>4</sup> Programa de Extensão Comunitária – PEC, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

A Unicamp, considerada uma das principais universidades da América Latina e do mundo<sup>5</sup> não tem êxito no que diz respeito à representação da diversidade étnica do país em seu corpo discente e docente. Numa sociedade onde 53,1% da população se autodeclara negra (IBGE, 2013), no período de 2005 a 2015 o número total de estudantes negros, (pretos e pardos) matriculados na Unicamp não ultrapassou 14,47% (VENTURINI, A. C; FERES JÚNIOR, J., 2016). Por outro lado, ao caminharmos pela Universidade percebemos que a população negra é maioria no corpo de funcionários terceirizados, principalmente nas áreas de limpeza e alimentação<sup>6</sup>. Tendo em vista o caráter institucional do racismo no Brasil, Expressando-se na marginalidade da população negra no acesso à educação (IPEA, 2014, p. 10), a proposta do Coletivo EJA é absolutamente revolucionária, simbólica e construtiva.

Nossa aproximação e pesquisa junto ao Coletivo deu-se entre outubro e novembro de 2015, em um momento delicado. O mês de outubro ficou marcado pela notícia de que a empresa prestava serviços de manutenção e limpeza à universidade havia perdido o processo licitatório, culminando na demissão em massa e remanejamento dos educandos e educandas que participavam do projeto para outros setores (internos e externos à Unicamp), o que resultou na suspensão das atividades. Com o início do mês de novembro e a vigência da nova empresa terceirizada, entrevistamos uma educadora do Coletivo, para compreender melhor a história, desafios enfrentados e, em especial, as novas perspectivas diante da demissão dos educandas e educandos. As informações descritas abaixo são resultado da entrevista semi-estruturada desenvolvida.

O projeto foi inicialmente fruto do sonho de duas estudantes do IE, que enquanto educadoras em um projeto de EJA na Fábrica Ocupada - Flaskô, resolveram tentar iniciar uma atividade parecida junto às trabalhadoras e trabalhadores do Instituto. A partir da divulgação feita pelas primeiras educandas a partir do “boca a boca”, o projeto foi ampliando-se. No início, o trabalho tinha como foco principal a alfabetização e o ensino de matemática, numa estrutura pouco dialógica. Com o tempo, a partir das experiências junto às trabalhadoras e trabalhadores, os objetivos e concepções que guiam o projeto foram se modificando, e Paulo Freire se tornou referência na formação dos educadores envolvidos no projeto.

Até o momento da entrevista eram desenvolvidos no projeto encontros de acupuntura, artesanato e informática, além das aulas de matemática e língua portuguesa.

O número de educandas e educandos sempre variou bastante. Devido à alta rotatividade do trabalho terceirizado, o curto horário disponível e condição empregatícia dos trabalhadores e trabalhadoras, que pelo cansaço e mudança no local de trabalho, muitas vezes não conseguem frequentar às aulas.

Todos os dias uma aula é efetivada, durante o horário das 11h às 13h, o período de almoço dos trabalhadores e trabalhadoras terceirizados. Cada educando tem um tempo disponível em sua jornada de trabalho: alguns dias apenas uma hora, outros dias meia hora. As atividades a serem disponibilizadas são decididas no início do semestre, na reunião de formação dos educadores(as).

O corpo docente é formado por estudantes da universidade de diferentes institutos. O pré-requisito para adentrar ao projeto é estar de acordo com o projeto político pedagógico, que tem como norte a construção de uma educação onde o diálogo e a horizontalidade nas decisões sejam priorizados. O processo educativo tem como uma de suas bases a ideia dos temas geradores, que são escolhidos pelos educandos.

<sup>5</sup> 3 QS World University Rankings. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>>. CWUR (Center for World University Rankings). Disponível em: <<http://cwur.org/2015/>>.

<sup>6</sup> Trabalhos dignos, que exigem técnicas, que devem ser valorizados e com os direitos trabalhistas garantidos e assegurados.



Outro desafio colocado neste processo educativo que anseia a garantia da horizontalidade e do diálogo é a prática de uma educação não colonizadora:

É um desafio, porque tanto a estrutura do coletivo, a gente está acostumado com hierarquia (...) a gente não tem nenhum espaço que posso dizer assim “esse espaço é meu, também estou ajudando a construir”. Tudo é um desafio, a nossa relação com elas a nossa relação entre a gente, de um não ficar mandando no outro, tudo isso é um desafio... É sempre você está pensando, o que eu conheço está errado, então estamos aqui construindo uma coisa diferente. Sempre é um desafio, o que a gente tem que fazer é estudar e conversar entre a gente, conversar com elas... (Trecho da entrevista - 2015)

Durante a entrevista foi possível confirmar que as questões de gênero e “raça” são latentes no projeto e que são alvo de atividades de formação e problematização por parte dos educadores, o que demonstra o processo de reflexão e autocritica sobre as práticas educativas e as desigualdades sociais.

A gente procura nos finais de semana de formação, fazer formação sobre gênero, “raça” e tal... porque elas são em sua maioria mulheres negras e a gente, o coletivo é composto por sua grande maioria por brancos e muito homens também... então a gente sempre precisa estar conversando sobre isso, claro que isso se expressa muito, a gente sempre acha que nunca é o suficiente o tanto que a gente está falando sobre isso e a gente tenta instigar isso nelas... (Trecho da entrevista - 2015)

O coletivo, que no início de sua história se organizava nos bancos do bosque do Instituto de Economia, conta atualmente com uma sala dentro do prédio de aulas do Instituto, onde as atividades do coletivo são desenvolvidas, incluindo as aulas de acupuntura. Ainda assim, a sala não é de uso exclusivo do coletivo.

Saraus e outras atividades abertas são desenvolvidas todos os semestres, geralmente três por ano, uma no início, uma nas férias (festa junina) e uma no fim do ano. Essas atividades abertas também são um importante instrumento de divulgação do projeto e costumam atrair olhares dos estudantes surpresos com o divertimento dos trabalhadores e trabalhadoras.

As condições de trabalho dos educandos e educandas impõem diversos desafios ao projeto, desde a falta de tempo para estudo, o cansaço e o constante perigo de desligamento da universidade, pela fragilidade dos contratos. Recentemente, a mudança ocorrida após o último processo licitatório, sob o qual a empresa até então atuante não teve vitória, culminou na interrupção das atividades do coletivo durante os últimos 2 meses do semestre. A mudança na empresa terceirizada também foi apontada como gatilho de mudanças nas relações estabelecidas dentro do coletivo. Até o momento da entrevista, o grupo não sabia dizer ao certo em que moldes as atividades seguiriam no ano de 2016, pela incerteza em relação à presença de educandos da nova empresa terceirizada.

Iniciativas semelhantes ao trabalho desenvolvido pelo Coletivo EJA são de absoluta relevância. É imprescindível pensar as relações entre “raça”, gênero e classe, e a efetivação do direito à educação no Brasil, problematizar e combater as reproduções de condições de subalternização e, sobretudo, incentivar atividades de extensão e discutir as centenas de contradições da Universidade, entre o que é produzido e criticado do ponto de vista científico e o que é vantajoso e incentivado do ponto de vista econômico, como por

exemplo, a manutenção de trabalhos terceirizados, a não democratização do acesso à Universidade, por meio do Vestibular e bloqueio a ações afirmativas de reservas de vagas, o não cumprimento da Lei 10.639/03<sup>7</sup> e 11.645/08<sup>8</sup>, e a manutenção de relações meritocráticas, hierarquizadas e não dialógicas dentro das salas de aula. Enquanto o acesso à educação for um privilégio de alguns/ algumas, práticas como as apresentadas neste trabalho sempre serão revolucionárias.

## Referências

ANTUNES, R; Druck, G. A terceirização como regra? *Revista TST*, Brasília, v. 79, n. 4, out./dez. 2013.

CUT. Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha*. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014.

CHAVES, M. N. Terceirização dos serviços de limpeza: vivências de sofrimento de mulheres negras trabalhadoras diante do trabalho. SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE DEMOCRACIA E DESIGUALDADES, 2., 2014, Brasília. Disponível em: <[http://www.sndd2014.eventos.dype.com.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=4119](http://www.sndd2014.eventos.dype.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=4119)>. Acesso em: 06/07/2016.

DIEESE. *Os negros no Trabalho*. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, vol. 1, nov. 2013.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. *Guia de enfrentamento ao racismo institucional*. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>. Acesso em: 16/01/2016.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>>.

IPEA. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Situação social da população negra por estado*. Brasília, DF, 2014.

LEITE, S. F. *O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Curitiba: CRV, 2013.

MAIOR, J. L. S. PL 4.330/04: Maldade explícita e ilusão. In: *Blog da Boitempo*. Blog da Boitempo, 2014. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/06/pl-4-33094-maldade-explicita-e-ilusao>>. Acesso em: 06/07/2016.

VENTURINI, A. C; FERES JÚNIOR, J. Onze anos da ação afirmativa sem cota da UNICAMP. Textos para discussão *GEMAA*, n. 11, 2016, p. 1-24.

<sup>7</sup> Lei que obriga o ensino de história da África e afro-brasileira em instituições escolares públicas e particulares.

<sup>8</sup> Lei que altera a Lei 10.639/2003, incluindo o ensino das Histórias e Culturas Indígenas.

### **Sobre as autoras**

**Beatriz Regina Barbosa** é estudante de graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e bolsista de Iniciação Científica – CNPQ sobre a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Soligo. Pesquisa a formação de professoras e professores e relações étnico-raciais.

*E-mail:* [beatrizr.barbosa@yahoo.com.br](mailto:beatrizr.barbosa@yahoo.com.br).

**Tayná Victória de Lima Mesquita** é estudante de graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como educadora social de Jovens, Adultos e Idosos no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. Pesquisa relações étnico-raciais com enfoque na modalidade EJA.

*E-mail:* [viccmesquita@gmail.com](mailto:viccmesquita@gmail.com).

# O BRINCAR COMO PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Fracetto<sup>1</sup>

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o brincar enquanto proposta na Educação Infantil, à luz de uma experiência propiciada pela disciplina: Estágio Supervisionado III – Educação Infantil – EP 912 C, da Faculdade de Educação (FE) - UNICAMP, ministrada pela professora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, no primeiro semestre de 2015. Tal estudo visa elaborar algumas análises a respeito da importância do brincar na Educação Infantil, considerando o desenvolvimento das crianças além da esfera cognitiva e assinalando a infância enquanto momento de construção de culturas infantis.

Desta forma, este artigo pretende descrever a intervenção realizada no estágio e também considerar algumas abordagens teóricas que discorrem sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. A seguir, será construída uma breve contextualização do estágio e de suas propostas, bem como a descrição da intervenção realizada juntamente a duas crianças da Educação Infantil.

## Propostas do estágio supervisionado e descrição da intervenção

Durante as atividades do estágio em Educação Infantil, a professora Gabriela Tebet ressaltou aos estagiários que mantivessem um olhar atento nas diversas experiências no campo. A ideia de intervenção foi proposta pela docente com o intuito de que os estudantes compreendessem o processo pedagógico enquanto algo intencional, oriundo de experiências suscitadas pelo cotidiano, no que se refere à construção das aprendizagens que podem ser propiciadas pela Educação Infantil, planejadas através de ações que procurem desenvolver nas crianças determinadas construções psíquicas, sociais e afetivas, sem deixar de valorizar as várias aprendizagens que ocorrem enquanto o professor não percebe.

Portanto, a partir dessa vivência na Educação Infantil e das discussões sobre o estágio, foram efetivadas algumas elaborações sobre o papel do(a) educador(a) nas mediações e intervenções, especificamente na relação entre a criança e o brincar. Essas questões foram suscitadas a partir de uma experiência na qual, uma criança aparentemente com mais dificuldades para se relacionar com as outras durante as brincadeiras, passou a brincar e a explorar aquele momento em específico, devido a uma situação de intervenção, situação esta que será descrita a seguir.

No terceiro dia de estágio na Creche da Área da Saúde (CAS – UNICAMP), quando a estagiária estava acompanhando as crianças durante suas atividades e brincadeiras, a mesma soube que duas meninas, as mais novas do grupo que acompanhava, tinham algumas dificuldades relacionadas à interação com as outras crianças de sua idade. No mesmo dia, quando as outras crianças já estavam brincando no parque, as duas crianças continuaram quietas e sem interagir, ficando sempre próximas da estagiária e de outra profissional da escola.

Por acreditar na importância das interações, a estagiária começou a incentivar as crianças a brincar no parque, sentou-se com elas e começou a brincar com os materiais dispostos na

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

areia. Quando as duas meninas perceberam, estavam sentadas no parque, interagindo uma com a outra, com os brinquedos, com a areia e demais elementos.

Abaixo, está a fotografia que fora registrada durante intervenção:



Fotografia da intervenção, registrada pela estagiária Patrícia Fracetto, no dia 20/03/2015.

Esta intervenção contribuiu, de alguma forma, para a inserção das duas crianças nas brincadeiras. Portanto, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Villela & Archangelo (2015), Corsaro (2002) e Vygotsky (1998, 2005), o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, por propiciar diversas aprendizagens, bem como representações sobre o mundo e seus diversos elementos, por isso esta situação em especial foi escolhida para ser analisada. Assim, a seguir, serão brevemente discutidas as contribuições teóricas em destaque.

### **Referencial teórico da temática explorada**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), assumem a ideia de que a proposta pedagógica para esta etapa da Educação Básica Brasileira deve ser desenvolvida tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira (p. 25). A partir desta legislação, é possível perceber que o brincar além de ser um direito da criança, também é, ou deveria ser, um dever dos órgãos responsáveis por sua execução.

O brincar, segundo Villela & Archangelo (2015), pode ser assinalado como uma atividade realizada pelas crianças que expressa interpretações e reinterpretções das relações presentes no mundo. Assim, de forma breve, os autores destacam que:

Ao brincar, a criança não está no mundo adulto, mas com ele se relaciona a partir de um vértice original, exclusivamente criado por ela e para ela, e de onde ela avista também seu próprio mundo, comunicando-se com ele e transformando-o. É nesse espaço que ela experimenta criar outro mundo, no qual o sofrimento, a coerência, a preocupação com os outros podem ser experimentados, destruídos, recriados, sem que consequências do mundo exterior incidam sobre seu mundo interior. (VILLELA & ARCHANGELO, 2015, p. 33 - 34.)

Corsaro (2002), apresenta uma abordagem interpretativa da socialização e pondera sobre estes processos na escola. Sobre isso, é necessário pontuar que existe uma relação fundamental que é concretizada pelas crianças com a natureza e a sociedade, de forma que todos os seres humanos efetivam a própria sociedade e a informação de alguma forma. O autor também

denomina como “culturas infantis” os processos relacionados ao brincar e suas criações e recriações, enquanto parte de um processo de socialização que é importante para o desenvolvimento da criança.

O último aspecto teórico a ser abordado está relacionado com as essenciais noções de aprendizado que o brinquedo possibilita para a criança. Para Vygotsky (1998, 2005), a função simbólica da imaginação é o momento mais puro da representação do pensamento, devendo ser trabalhado através da linguagem e de atividades que possibilitem pensamentos elaborados através da internalização dos objetos culturais.

Levando em consideração as contribuições dos autores aqui expostos, é preciso pontuar a brincadeira como a mobilização de um movimento forte de união das crianças. Desta forma, falar sobre as culturas infantis requer estudá-las à luz das apropriações das diversas relações, a partir das criações e recriações que podem ser internalizadas com os diversos estímulos, tanto a partir do contato com a cultura, quanto a partir do contato das crianças com seus pares e adultos.

Vale lembrar que, as ações realizadas na intervenção, foram mediações estabelecidas a partir de uma necessidade vislumbrada no cotidiano. Faz-se necessário citar Vygotsky (1998, 2005) novamente, pois em um contexto educacional, mediar situações de aprendizagens implica em “fazer junto com a criança”, e “não pela criança”. Mediar indica, então, a prática de um suporte, para que, a partir das intervenções, a criança consiga, autonomamente, construir relações cooperativas tanto intelectuais quanto afetivas com as descobertas, referentes às aprendizagens e à leitura de mundo.

A mediação possui elementos concretos e também afetivos que fazem com que esse seja um processo dinâmico, definindo, assim, o modo pelo qual o sujeito estará adaptado ao meio. Vygotsky (1998, 2005) assinala que o aprendizado se dá através de sucessivas interlocuções entre o conhecimento já efetivado e aquele que, com ajuda, poderá ser internalizado. Então, a zona de desenvolvimento proximal seria a diferença entre o que a criança já faz autonomamente – nível de desenvolvimento real – e o que ainda realiza com auxílio do outro – nível de desenvolvimento potencial. O que no caso da intervenção, pode ser explicitado pelo suporte realizado através da mediação da estagiária, pois a capacidade de se inserir autonomamente nas brincadeiras e relações é construída nas ações contínuas do cotidiano.

Como o conceito de zona de desenvolvimento proximal já fora explanado anteriormente, o que fica relevante a partir da descrição e da reinterpretação gerada a partir da escrita da situação de intervenção, é que as duas meninas podem ter construído, em suas apropriações, ideias básicas relacionadas à socialização nas brincadeiras da creche. Para que tais apropriações possam fazer parte de suas aprendizagens autônomas, espera-se que outras mediações sejam realizadas, de forma a sustentar a intervenção anterior e auxiliar as crianças em seu desenvolvimento integral.

### **Considerações finais**

Não pretendendo esgotar todas as reflexões deste artigo, é válido lembrar que este trabalho teve como finalidade o estudo breve de uma ação que provocou, em determinado momento, uma alteração nas formas de viver as brincadeiras no parque, de duas crianças da Creche da Área da Saúde (CAS), da UNICAMP. Foi necessário utilizar alguns apoios teóricos para amparar a fundamentação da intervenção, que foi efetuada em um momento significativo no estágio supervisionado em Educação Infantil.

## Referências

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília – Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9769&Itemid.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid.) Acesso em: 20/06/2016.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. O brincar, o pensar e o aprender. In: \_\_\_\_\_. *Livro III: A escola significativa e o aluno diante da atividade*. ed. 1, São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-40. (Coleção A escola significativa).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## Sobre as autoras

**Patrícia Fracetto** é graduanda do quinto ano em Pedagogia pela FE-UNICAMP. Já trabalhou por dois anos como estagiária remunerada pela Prefeitura de Americana - SP. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, com o projeto intitulado: Ensinando a pesquisar: os impactos afetivos de um Projeto de Ciências em alunos do Ensino Fundamental II, sob responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

E-mail: [patricia\\_fracetto@yahoo.com.br](mailto:patricia_fracetto@yahoo.com.br).

**Gabriela Guarnieri de Campos Tebet** é docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

E-mail: [souza.fgabriela@gmail.com](mailto:souza.fgabriela@gmail.com).

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO UMA VISITA À REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE

Robson B. Sampaio<sup>1</sup>

O presente artigo foi trabalho apresentado na finalização da disciplina EP911 – Estágio Supervisionado Anos Iniciais do Ensino Fundamental II na Faculdade de Educação - Unicamp, no segundo semestre de 2015, sob a orientação da professora Adriana Varani, que teve como objetivo viver e reconhecer o trabalho pedagógico realizado pela escola e em especial pela turma específica em que ocorreu o estágio e também elaborar e implementar um projeto de atuação em parceria com a professora. Esta proposta de estágio também acabou por ressaltar a importância da construção conjunta de saberes, em que o aluno estagiário e os educadores da escola se “comunicam” a respeito do “objeto cognoscível”, comunicam-se a respeito da criança, refletem juntos sobre os determinantes da realidade que os circunda, elaboram em conjunto conhecimentos, e atuam sobre as circunstâncias com objetivo de transformá-las (FREIRE, 2000; FREIRE e OLIVEIRA, 2002). O estágio ocorreu no 1º ano de uma escola Municipal de Ensino Fundamental que fica situada numa periferia da cidade de Campinas (na região Norte), sendo constituída por projetos de casa populares (CDHU e Minha Casa Minha Vida) e a população, em sua maioria, são de origem nordestina, negros e pardos.

A escola, de ensino regular, é de grande porte, com 12 (doze) salas, funciona em três turnos (da 1º a 5º ano no período da manhã, da 6º a 9º ano à tarde e a noite Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alfabetização de adultos ligado à Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC). Ela recebe alguns alunos/as de inclusão. Segundo IDEB de 2013 (único que tivemos acesso), a escola se encontrava em “risco”, pois a meta alcançada foi muito abaixo do esperado – 3,1, quando o esperado era de “4,3”.

O estágio realizado produziu e vem produzindo em mim uma inflexão profunda do meu papel político e pedagógico, como sujeito de responsabilidade histórico e social de alteridade. Penso que há uma ordem social vigente que coisifica as relações sociais, indignificando o homem, que amplifica os atos de barbáries e naturaliza a violência (tanto do Estado como das civilizações). Acredito, entretanto, que há um movimento necessário, de outra possibilidade de socialização do homem, baseado numa desconstrução do todo e do tempo, no tempo da vida pautada pelo capitalismo, como uma única subjetividade e objetividade do ser concreto.

O estágio deu-me oportunidade de aprofundar em pensamento e em práticas cotidianas as contradições que vivemos na educação, através das noites investidas em estudos e debates coletivos, na sala de aula e, fora dela, dentro das lutas sociais do cotidiano da escola estagiada. O estágio também me fez pensar na postura do agir ético (KRAMER, 2013) docente, na responsabilidade de que temos ao ir a campo para experienciarmos o trabalho de professor e tentarmos extrair do contexto escolar as reflexões importantes e pertinentes para nossa formação, profissional e humana. Sabendo que a nossa formação neste processo acaba construindo marcas e deformações (ARROYO, 1999), na observação e participação no estágio na educação básica, dentro do contexto sociocultural e histórico das crianças, e do seu capital cultural (BOURDIEU, 2001).

Neste processo, senti-me atravessado por tudo isso, no acompanhamento do estágio para entender e desconstruir os preconceitos existentes. Não sei se consegui superar todos existentes em mim, mas já é um começo em pensar que existe e tenho que aprofundar mais. Estas reflexões fazem muito sentido para mim e para minha futura prática docente, mesmo que já faça educação para além das formalidades da profissão de ser professor.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.



No movimento do cotidiano de vivenciar a prática do estágio, pude perceber que não é apenas praticismo escolar, do ensinar de forma mecânica e tentar colocar no tempo o currículo e as diretrizes municipais e nacional na educação básica, mas a construção deste cotidiano para/com as crianças e o fazer elas perceberem a própria potência nos seus aprendizados, ressignificação e empoderamento do próprio contexto social, sendo crianças na faixa etária dos 6 e 7 anos. Esta potência está materializada num trabalho que é construído coletivamente entre os atores envolvidos – crianças, professores, equipe de gestão, numa metodologia em que as culturas são consideradas e que vão passando por processo de apropriação e ressignificação.

A validade das teorias de Soares (2004; 2008; 2010), Smolka (SMOLKA; LAPLANE, 1993) no processo de aprendizagem e apropriação alfabética das/pelas crianças, são potencializados pelo que elas já sabem e não por que elas vão saber ainda, mesmo que tenhamos identificado quatro casos mais emblemáticos no aprendizado. E estes não foram colocados à parte ou excluídos do processo coletivo, assim como foi meu contexto educacional. Remeto-me a minha experiência por ser o contrário no processo vivido por estas crianças com a professora, pois sou fruto de uma escola que não acreditou na potência da criança e intensificou os processos de exclusão, a despeito de hoje estar na Universidade. O cuidar e o querer educar é presente, é real, por essa professora e outras que pude ter a honra de conhecer nesta escola, pois demonstram uma crença no papel da educação como processo de apropriação dos bens culturais construídos pela humanidade, para a emancipação e criticidade do mundo e sua transformação, como práxis (FREIRE, 2000; FREIRE e OLIVEIRA, 2002) da busca de uma nova humanização necessária e urgente, que não esteja pauto pela relação de expropriação.

No decorrer da experiência de estágio, pude cooperar com a professora. Na maior parte das vezes mais aprendi que ajudei. Essa relação de estágio de implicação no trabalho pedagógico é fundamental para nossa formação responsável com outro, dentro de sua dimensão sociocultural e política, como ação de alteridade. Em muitos momentos me emocionei em sala, senti tristezas e raivas, por todo contexto de abandono que algumas crianças vivem no seu cotidiano. Mesmo assim, a doçura delas me baliza e orienta para o meu papel social. Os conflitos vividos são inerentes a nós seres humanos, que amamos e odiamos ao mesmo tempo, como parte da nossa humanidade e transformação dela, tudo isso são imprescindível como marcas fundamentais a formação da docência (ARROYO, 1987).

Outra dimensão, que tentei auscultar como prática de alteridade foram os olhares e sentimentos daquelas crianças, que são sujeitas da sua própria materialidade histórica, e não tábua rasa, esperando passivamente serem preenchidas de cultura (FREIRE, 2000; FREIRE e OLIVEIRA, 2002). Tive o maior sentimento de esperança e de acreditar que sou capaz de compor um mundo de significado com elas. Na educação, em especial na pedagogia me reencontrei como sujeito potente e capaz de mudar o mundo, porque esse mundo está dentro de mim, dos vários *eus* que estou querendo romper, com todos os paradigmas escritos pela sociedade, em forma de estigma social, que aqui não é seu lugar e nem deles, das crianças que vivenciam a violência diária, pelo abandono e invisibilidade.

Cada momento de conquista da criança era meu também. Quando elas superam cada momento da alfabetização, das chamadas etapas: pré-silábica, silábica e alfabeta (SOARES, 2004; 2008; 2010), de cada morfema e fonema apropriado, dos olhos brilhantes delas em cada letra, juntado em pedacinho e a pedacinho de sentido daquela decodificação gráfica, e (re)codificado, eram momentos de conquista para mim também as vozes baixas e trêmulas nas rodas de leituras, ou na “Biblioteca Asas de Papel”, foram e são momentos surpreendentes para mim e para a professora regente. Assim também como percebi que era para a professora que irá acompanhá-los no 2º ano, como processo de implementação da ideia de ciclo de conhecimento e humanização, no qual elas vêm apreendendo, pesquisando, dialogando em grupos de estudos na escola.

Analizando tudo isso, remeto-me à minha experiência de ter vivenciado o contrário deste processo rico vivenciado por essas crianças com a professora e na escola, pois sou fruto de uma escola (como a própria política pública educacional da época) que não acreditou na potência das crianças e acabou intensificando os processos de exclusão educacional de muitas crianças da minha época, que não almejavam a continuidade em sua formação por acharem que o seu espaço não fosse uma escola crítica e problematizadora dos valores societário, para além de fornecedora de mão de obra para o Mercado.

A despeito disto, vejo uma maior atuação da Faculdade de Educação da Unicamp, problematizar nosso estágio, o nosso papel político e social, como agentes éticos na construção coletiva das crianças, das escolas, das políticas, para uma transformação integral do seres humanos, dentro de uma criticidade social dos valores e das nossas ações no cotidiano societário.

Para que possamos avançar no sentido de uma educação pública comprometida com estágio do desenvolvimento da sociedade, com perspectiva emancipatória, em busca do reino da felicidade e justiça social, precisamos consolidar uma escola mais democrática e participativa. Acredito que o papel do educador e da escola, tanto na gestão e no desenvolvimento cognitivo e intelectual são de extremas importâncias como prática formativa, contribuindo para o diálogo, dialógico e dialético de todos sujeitos atuantes na escola, que o

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2000, p. 11)

## Referências

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

\_\_\_\_\_. *O estágio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino*. mimeo, 1987.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, R. D. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. A Educação Como Resposta Responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (Org.) *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

QEDU, E. L. L. S.: *Ideb 2013*. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/187443-emef-edson-luis-lima-souto/ideb>> Acesso em: 06 jul. 2015.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. O trabalho em sala de aula: Teorias para quê? *Caderno ESE, FE/UFF*, n. 1, nov/1993. (Alfabetização e Leitura).

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*, reflexões a partir do INAF 2001 (Org.). 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

### Sobre o autor

**Robson B. Sampaio** é graduando em Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, membro do grupo de pesquisa Educação Aberta/NIED-Unicamp e bolsista do PIBIC/CNPq/SAE/NIED-Unicamp. É também membro do coletivo Revoada de Cultura Digital e militante do Software Livre e Cultura Digital em Campinas.

E-mail: [reductio.ad.ethos@gmail.com](mailto:reductio.ad.ethos@gmail.com).

## PROBLEMAS MATEMÁTICOS NA VIDA COTIDIANA

Lívia Cuartero Gimenes<sup>1</sup>

Adriana Meroni<sup>2</sup>

Adriana Varani<sup>3</sup>

Durante o segundo semestre do ano de dois mil e quinze, cumprimos o estágio obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado II - Anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a supervisão da Professora Adriana Varani. Esta disciplina é pertencente à grade obrigatória do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, sendo necessário o cumprimento de sessenta horas dentro de sala de aula em classe do ensino fundamental.

O estágio foi cumprido na escola EMEF Dulce Bento Nascimento, localizada no bairro Guará, em Campinas-SP, junto com a turma do quinto ano B, sob a supervisão da Professora Adriana Meroni, responsável pela turma. A partir do conceito de ser um estágio supervisionado, foram necessários dois direcionamentos principais para o cumprimento do mesmo. O primeiro consistia em vivência e reconhecimento da turma na qual iríamos estagiar. O segundo consistia que a partir deste reconhecimento teríamos que junto com a professora da sala e turma elaborar um projeto de atuação que, de alguma forma, implicasse em promover uma educação que demonstrasse a potência da criança na escola para além de sua dimensão cognitiva, que fosse em busca de uma formação humana mais ampliada. Esta proposta de estágio visava ressaltar a importância da construção conjunta de saberes, em que o aluno estagiário e os educadores da escola se “comunicam” a respeito do “objeto cognoscível”, se comunicam a respeito da criança, refletem juntos sobre os determinantes da realidade que os circunda, elaboram em conjunto conhecimentos, e atuam sobre as circunstâncias com objetivo de transformá-las (FREIRE, 1983).

Partindo da vivência com a turma percebemos uma grande dificuldade na resolução e interpretação de problemas matemáticos por parte de vários estudantes. Foi então solicitado pela professora que o projeto de atuação fosse sobre resolução de problemas matemáticos. Concomitantemente ao curso da disciplina de estágio, estava cursando a disciplina Escola e cultura matemática, o que facilitou na proposta de elaboração do projeto de atuação.

Portanto, o projeto justificava-se na dificuldade que a turma possuía na realização de problemas matemáticos. Segundo o material Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, no caderno que trata especificadamente sobre Operações na Resolução de Problemas, encontra-se a seguinte definição:

Uma proposta pedagógica pautada na Resolução de Problemas possibilita que as crianças estabeleçam diferentes tipos de relações entre objetos, ações e eventos a partir do modo de pensar de cada uma, momento em que estabelecem lógicas próprias que devem ser valorizadas pelos professores. A partir delas, os alunos podem significar os procedimentos da resolução e construir ou consolidar conceitos matemáticos pertinentes às soluções. (BRASIL, 2014, p. 8)

Assim, o projeto de atuação deveria unir a resolução de problemas matemáticos com a vida cotidiana das crianças, tendo como objetivo a percepção que solucionamos problemas

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de Paulínia – Secretaria de Educação; Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria de Educação.

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Campinas.

matemáticos diariamente e também correlacionar à resolução de problemas matemáticos com a leitura e interpretação de texto. Para a realização deste projeto, foi necessária a utilização de cinco encontros, com um período de duas horas cada um.

Vamos focalizar a reflexão em algumas das atividades promovidas. A primeira atividade a ser retomada foi realizada no segundo dia de trabalho como estagiária, junto com a professora. A atividade consistia em uma roda de conversa com os alunos visando a seguinte pergunta: *onde podemos encontrar a matemática no dia-a-dia?* As respostas foram: escola, compras, vendas, número de casas, placas de carros, relógios, placas de velocidade, controle e administração do tempo, calculadora e tecnologia. A partir daí os alunos registraram suas falas em cartazes.

A segunda proposta de atividade retomava a roda de conversa. Foram levadas imagens a partir do que os alunos disseram, por exemplo: jogos, mercado, etc. O objetivo foi que em pares construíssem seus próprios problemas matemáticos, criando quatro problemas que envolvessem cada uma das operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação). Ao final, os problemas, foram trocados pelas duplas, para que a turma tivesse a oportunidade de solucioná-los. Esta atividade foi a que mais surpreendeu, pois apareceram problemas de grande complexidade, como por exemplo:

Uma escola tinha R\$ 9800,00. Comprou 3 bebedouros de R\$ 2600,00. Um bebedouro quebrou, e a escola recebeu o dinheiro de volta. Depois que devolveram o dinheiro, compraram um bebedouro simples de R\$ 1800,00. Quanto dinheiro sobrou? (GIMENES, 2015, p. 18)

Refletimos que este tipo de proposta de criação de problemas ajuda-os a compreender que cada problema tem uma intenção e uma estratégia a ser utilizada na sua resolução. Seguindo etapas de leitura e interpretação dos problemas os alunos conseguem resolvê-los, o que constatamos na troca. Todos os problemas foram resolvidos pelos alunos, mesmo que alguns com mediação.

Interessante notar o quanto a criança estabeleceu um problema que poderia estar diretamente relacionado às suas vivências no interior da escola, o que mostra a dimensão da criança enquanto ser social, enquanto sujeito que pode se posicionar no mundo, inclusive, pela condução de resolução de problemas. Esta é uma dimensão que, se considerada na organização do trabalho pedagógico, a criança pode sentir que o conhecimento determinado como objeto de estudo tem relevância social.

A terceira proposta de atividade foi à elaboração de um “mercadinho”, na qual os alunos trouxeram sucatas para sua montagem. A partir dos itens que eles trouxeram, foi elaborado perguntas em três níveis: um, dois e três. Conforme, as duplas terminavam os problemas de cada nível avançavam para outro. Até conseguirem resolver o nível difícil. Seu objetivo era estimular a interpretação de problemas que antes resolviam com muita dificuldade. Na atividade os preços dos itens estavam tabelados, então além de interpretar os problemas, eles também teriam que interpretar tabela.

Como exemplo de pergunta do nível um:

Tenho R\$ 50,00. Preciso comprar no mercado 1 amaciante de roupas, 2 garrafas de refrigerante, 1 garrafa de azeite, 1 lata de pêssego. Vou conseguir comprar com o dinheiro que eu tenho? Vai sobrar troco? Quanto? (GIMENES, 2015, p. 24)

Nível dois:

Para uma visita ao museu, uma escola precisou comprar para os alunos 100 caixas de suco individual, 20 pacotes de bisnaguinha, 5 kg de presunto fatiado

e 5 kg de queijo fatiado. Qual será o total da compra sabendo que paguei R\$ 17,00 pelo quilo do presunto e R\$15,00 pelo quilo do queijo? (GIMENES, 2015, p. 25)

Nível três:

Luiz é dono de um asilo. Rafael que é o dono do mercado tem o seguinte acordo com o Luiz: A cada 200 reais que o mercado fatura, é doado para o asilo 1 sabonete. Quantos sabonetes o asilo do Luís ganhará este mês se o mercado faturou R\$ 50.000,00 reais este mês? (GIMENES, 2015, p. 25 e 26)

Os problemas mudavam de complexidade, aumentando as operações, raciocínio e quantidades.

Este projeto foi pensado a partir de uma linha de continuidade, partindo de princípios matemáticos básicos, para raciocínios exigidos numa turma de quinto ano. Um dos desafios foi que, na turma, havia um menino que possuía uma deficiência que comprometia seu desenvolvimento cognitivo. Ele foi inserido no projeto participando dos grupos, e desenvolvendo junto com a turma suas capacidades artísticas e de contagem das primeiras dezenas.

Diante das situações vividas no campo do estágio e apresentadas aqui, podemos afirmar que, em processo de colaboração com a professora da turma em que ocorre o estágio e no diálogo com a universidade sob a orientação do professor no processo de formação, pudemos elaborar algumas sínteses sobre o vivido. O primeiro é a importância deste diálogo entre os vários sujeitos e instituições envolvidas: aluno estagiário, orientador da universidade, professora da escola e crianças. O estágio não pode se restringir à ida a escola e observação, temos que viver a vida que ocorre ali. Uma segunda questão é o quanto o trabalho pedagógico pode ser mais significativo quando as crianças estão envolvidas nas atividades. Foi o percebido pelo feedback dado pelos alunos no projeto. Tendo em vista o avanço das crianças nas atividades, as respostas recebidas, acreditamos que seu resultado tenha sido satisfatório. A elaboração de atividades lúdicas e participativas ajudou para o envolvimento da turma, que realizava as atividades com empolgação.

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Construção do sistema de numeração decimal*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 04/10/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Operações na resolução de problemas*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 04/10/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educação matemática inclusiva*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 04/10/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Jogos na alfabetização matemática*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 04/10/2015.

FREIRE, P.; OLIVEIRA, R. D. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, c2002. p. 93.

GIMENES, L. Diário de Campo 4. In: I Seminário Experiência em Estágio Docente, VI Encontro e II Mostra do PIBID-Unicamp e XII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp, 2015. Campinas- SP. *Diários de Campo*. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Faculdade de Educação, p. 18-26.

### **Sobre as autoras**

**Lívia Cuartero Gimenes** é graduanda do quarto ano noturno do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

E-mail: [liviagimenes@hotmail.com](mailto:liviagimenes@hotmail.com).

**Adriana Ignácio de Campos Meroni** é pedagoga, professora da rede municipal de Campinas e diretora da rede municipal de Paulínia.

E-mail: [meroni.adriana@gmail.com](mailto:meroni.adriana@gmail.com).

**Adriana Varani** é pedagoga, professora doutora da FE/UNICAMP e orientadora de estágio.

E-mail: [drvarani@unicamp.br](mailto:drvarani@unicamp.br).

# **O LABIRINTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: “QUE ME VEM, QUE ME VAI...”**

Daniel Augusto Pereira Tancredi<sup>1</sup>

Eliana Ayoub<sup>2</sup>

Marília Del Ponte de Assis<sup>3</sup>

## **Introdução**

Este trabalho resulta de uma experiência de estágio desenvolvida na disciplina “Estágio Supervisionado II” da Faculdade de Educação da Unicamp, ministrada no 2º semestre de 2015 pela Profa. Dra. Eliana Ayoub, com auxílio da doutoranda Marília Del Ponte de Assis, bolsista do Programa de Estágio Docente (PED).

A disciplina tem como principal objetivo possibilitar aos estudantes o contato com o trabalho docente desenvolvido na instituição escolar, buscando construir propostas de ação com os profissionais que atuam nesse contexto, numa dimensão coletiva e interdisciplinar (AYOUB, PRADO, 2013). Os estagiários são instigados a conhecer primeiramente as características desse trabalho para então planejar e desenvolver atividades na instituição, desenvolvidas tanto em sala de aula, nas diferentes disciplinas curriculares, como em outros espaços educativos dentro do campo de estágio.

Durante a disciplina de estágio, foi solicitada a produção de relatos sistemáticos sobre as experiências vividas pelos estudantes, com intuito de compartilhar com todo o grupo os desdobramentos do estágio na escola. Esses relatos englobavam narrativas orais (gravadas em vídeos de até 3 minutos), narrativas escritas, narrativa visual (produção de um vídeo final de até 10 minutos) e relatório final de estágio.

Neste artigo, compartilharemos algumas ações realizadas no contexto da disciplina de estágio, baseando-nos nos relatos de Daniel Augusto Pereira Tancredi (estudante/estagiário do Curso de Licenciatura em Educação Física), que acompanhou uma turma de crianças de um ano e meio até dois anos de idade e desenvolveu uma proposta de ação no Centro de Convivência Infantil (CECI) da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Unicamp em parceria com as supervisoras Jessica Menezes, Katia di Federico e as professoras Renata Ragazzo e Adriana Araújo. O CECI atende as crianças de acordo com as demandas do horário administrativo da universidade, disponibilizando espaços de berçário, maternal e pré-escola, e oferecendo educação infantil para crianças de 6 meses até 6 anos de idade durante a jornada de trabalho ou estudo dos responsáveis<sup>4</sup>.

## **Experiências com a turma: relatos de um iniciante**

As experiências vividas estavam entrelaçadas ao brincar, ao cuidar e ao educar. Logo no início do estágio, muitos questionamentos foram suscitados, principalmente nas situações em que foi necessário lidar com o choro das crianças e com a mediação de disputas entre elas. De fato, como mostram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o cuidar, o brincar e o educar são indissociáveis na educação infantil. Nesse sentido, ficou claro no decorrer do estágio que o professor não precisa atuar

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>4</sup> Maiores informações podem ser obtidas no site da DEdIC: <<http://www.dgrh.unicamp.br/dedic/ceci>>.



com o intuito de resolver apressadamente o problema para as crianças neste tipo de situação, e sim, é interessante conversar e dar espaço para que possam agir e tentar resolver os problemas coletivamente e cada vez mais de forma autônoma. Foi muito comum, durante o estágio, duas crianças brigarem por brinquedos em uma situação em que uma não queria dividir os objetos com a outra. Com o auxílio das professoras e vivendo situações cotidianas, foi possível entender que, ao escutar as crianças e conversar com elas sobre diversas maneiras de resolver problemas, encontram-se caminhos e diferentes opções que sejam adequadas para todos.

No CECI, existe uma sala chamada “Espaço para a Criança Criar” (Sala Cri Cri), fruto de uma parceria entre a DEdIC e a Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp<sup>5</sup>. Essa é uma sala destinada às práticas corporais e lúdicas, onde estão disponíveis vários materiais e aparelhos, como trampolins, pneus, colchões, blocos de espuma, tecido, tatame etc. Levando em consideração a vontade e a disponibilidade das crianças para imaginar e a importância do brincar para elas, nas oportunidades de visitar essa sala e planejar atividades, foi possível montar circuitos para que elas pudessem saltar, rolar, escalar, esconder-se, rastejar, passar por túneis em situações nas quais tinham de fugir do “lobo-mau”, saltar por precipícios de montanhas, pular rios e o que mais a imaginação permitisse. Estas foram atividades que as crianças gostaram muito e mostraram-se significativas pelo seu nível de engajamento. Vale citar a importância no auxílio às crianças nestes tipos de atividades, para que elas estejam seguras durante a brincadeira e possam ser incentivadas a superar os próprios limites.

A Sala Cri Cri abre, portanto, riquíssimas possibilidades de experiências e aprendizados para as crianças. Como afirma Ayoub (2001, p. 57),

Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

Foi possível observar também que as atividades relacionadas ao “faz de conta”, à imaginação, como por exemplo brincadeiras de imitação e contação de histórias, eram as que as crianças mais gostavam e envolviam-se de maneira mais intensa. Para Vigotski (2009), a imaginação caracteriza-se como a base de toda atividade criadora do ser humano, uma condição necessária à existência, cuja manifestação na infância é fundamental para o desenvolvimento da criança. “Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

---

<sup>5</sup> O Prof. Dr. Ademir de Marco da FEF/Unicamp, foi o responsável pela criação da Sala Cri Cri.



Figuras 1 e 2: Sala Cri Cri



Figuras 3 e 4: Sala Cri Cri

### O plano de ação: labirinto de caixas

Durante o estágio, os estudantes foram encorajados a planejar e desenvolver um plano de ação na escola em que estavam. Neste caso, um labirinto de caixas de papelão foi construído com a ajuda das crianças e dos profissionais da escola. Este plano de ação foi embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), considerando o princípio estético das propostas pedagógicas e a criança como um sujeito histórico que brinca, imagina, fantasia e aprende. Entendendo que a organização do espaço, tempo e materiais são importantes e possibilitam pensar em condições de trabalho coletivo, o labirinto foi pensado como um espaço em que seria possível haver interações, brincadeira, ampliação da experiência sensorial, corporal e expressiva, imersão em diferentes linguagens (organização do espaço e pintura das paredes), autonomia, incentivo a curiosidade, exploração e encantamento no mundo físico (BRASIL, 2010).

Para montar o labirinto foram utilizadas 25 caixas de papelão (tamanho grande) doadas por um shopping. Fita adesiva foi utilizada para colar os 8 cantos de cada caixa para que estas ficassem estáveis e em pé numa altura maior que a das crianças, para permitir a imersão no labirinto. As caixas foram colocadas lado a lado num salão que foi disponibilizado para formar a estrutura do labirinto; em seguida, furos foram feitos para que fosse possível amarrar as caixas

umas às outras utilizando barbante. Durante a semana, as crianças, juntamente com as professoras, pintaram as paredes de fora do labirinto, participando ativamente do processo de montagem e se expressando artisticamente. Por fim, foram cortadas portas para que os caminhos fossem formados e janelas para ampliar as possibilidades de exploração.

Finalmente, para a realização da brincadeira, houve uma conversa prévia com as crianças sobre o que construíram em conjunto e a porta foi aberta para a vivência. Os professores deixaram as crianças experimentarem a nova estrutura e, conforme fosse necessário, ajudaram-nas a explorar locais que ainda não tinham descoberto. Aos poucos, ao invés de ficarem todas no mesmo espaço, as crianças se organizaram e passaram a explorar o labirinto no todo, saindo e entrando para brincar novamente. Na hora do almoço, os pais também brincaram com as crianças e continuaram utilizando o labirinto, e de fato foi gratificante ver o sorriso no rosto deles durante a brincadeira.



Figura 5: Labirinto



Figuras 6 e 7: Pintando o labirinto





Figuras 8 e 9: Labirinto pronto



Figura 10: Brincando no labirinto

### Apontamentos finais

A experiência do estágio mostrou a importância de entender e respeitar a criança dando oportunidade para que ela se desenvolva num contexto em que a imaginação, a brincadeira, o divertimento, a experimentação, a autonomia, o cuidado e a educação estejam presentes.

O apoio profissional aos professores em processo de formação também se mostrou imprescindível para poder lidar com o novo e perceber as possibilidades de atuação em equipe nesta etapa de ensino. A integração dos pais durante as atividades também parece ser importante e recompensadora, permitindo espaços outros de interação entre crianças e adultos na escola.

Finalizamos este artigo, com uma das narrativas escritas pelo Daniel Tancredi, na qual ele busca expressar suas experiências e aprendizados durante o estágio.

#### “Que me vem, que me vai” (poema)

*Ansiedade que me vem  
Algo que me vai  
O que esperar daqui?  
O que é lá?  
Perguntas estranhas de quem veio de lá...*

*E a lembrança desse tempo?  
Onde está?*

*Nunca tive contato disse eu  
Mas eu vim de lá...  
Sei o que é, está em mim!  
É algo que me veio, e que hoje me vai...  
O sério não permite que volte, mas ela vem, mesmo que se vá...*

*Um mundo novo, um mundo velho  
O professor, a criança que cresceu...  
Outro olhar!  
Mas ele volta para lá  
Perdido no começo  
Mas eles reconhecem  
e o sorriso que me vem, me traz de volta para lá.*

*Um sorriso que se vai  
Me anima a alma e esta vai.  
Cresce a pergunta, o que fazer?  
Um sorriso que me vem, é isso que se dá:  
Rolar, pular, correr, assustar...  
Dar oportunidade para interagir, aprender a ajudar.  
Dar oportunidade para cair e por meio de brigas e birras, partilhar...cuidar.*

*Um momento que vem  
Uma memória que me vai  
O simples ato de comer  
Um aprendizado vem, outro que se vai...*

*Como me comunicar? Eu já soube essas línguas...  
Mas por que essa memória não me vem?  
Acho que não liguei muito, deixei pra lá...  
Mas lá elas me vêm, eu não esqueço, lembro já!  
Um mundo novo e um mundo velho,  
que me vem e que me vai.  
Preciso aprender sobre o mundo que se vai...*

*Mas não vai por completo  
Ali ele vem...  
Que eu possa aprender juntamente com as crianças  
Que me vêm...  
Me doar, cuidar, aprender, vivenciar.  
Educar!*

*Acho que ali me reconstruo,  
Me relembro de outros tempos, tempos que se vão...  
Com eles canto, brinco, sinto, pulo.  
O que é isso que me vai?*

*Infância que me foi...  
Mas que hoje ela vem.  
Que nunca mais se vá!*

## Referências

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

AYOUB, E.; PRADO, G. V. T. Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores. *Olh@res*, Guarulhos, SP, v. 1, n. 1, p. 378-400, maio de 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/76/15>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

## Sobre os autores

**Daniel Augusto Pereira Tancredi** é formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Unicamp. Cursa Mestrado na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte na mesma instituição (linha de pesquisa de Pedagogia do Esporte e Futebol Americano) e é membro do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) da FEF/Unicamp.

E-mail: [daptancredi@hotmail.com](mailto:daptancredi@hotmail.com).

**Eliana Ayoub** é docente da Faculdade de Educação da Unicamp. É também membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) e do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

E-mail: [ayoub@unicamp.br](mailto:ayoub@unicamp.br).

**Marília Del Ponte de Assis** é formada em Educação Física (PUCCAMP), especialista em Dança (PUCRS) e mestra em Educação Física (UFSC). Atualmente é doutoranda em Educação pela Unicamp, sendo membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte), na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

E-mail: [mdpassis@yahoo.com.br](mailto:mdpassis@yahoo.com.br).

# **O PENSAMENTO FILOGENÉTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE UMA ATIVIDADE LÚDICO-METAFÓRICA**

Marcela D'Ambrosio<sup>1</sup>

Marina Reiter<sup>2</sup>

Fernando Santiago dos Santos<sup>3</sup>

## **Introdução**

A representação gráfica mais direta e difundida do processo evolutivo é uma árvore filogenética. A ciência que estuda e reconstrói tais árvores é chamada de sistemática filogenética e tem como principal objetivo descobrir os graus de parentesco dentro de um grupo de organismos (HENNIG, 1965). O termo “pensamento filogenético” foi cunhado para descrever a habilidade de visualizar relações evolutivas de parentesco na abstração de tais árvores (MEISEL, 2010). De acordo com Gregory (2008), a aquisição de habilidades no pensamento filogenético é ainda um desafio e um componente educacional crítico e, ao mesmo tempo, uma imagem comumente encontrada nas diversas mídias e livros didáticos.

Na literatura acadêmica, existem várias propostas metodológicas de como ensinar filogenia para graduandos de Ciências Biológicas (PERRY *et al.*, 2008; MEISEL, 2010, entre outros), todas demonstrando que a “alfabetização filogenética” é possível baseando-se na compreensão de conceitos ao invés da memorização da terminologia. Outro aspecto importante analisado por esses artigos é a presença de erros conceituais na interpretação e entendimento de árvores filogenéticas, o que indica a importância da sua abordagem em sala de aula.

O presente trabalho é um relato de experiência baseado em uma atividade de intervenção realizada em uma escola privada da cidade de Campinas - SP, no contexto de uma disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nessa escola, o assunto biodiversidade fazia parte do conteúdo programático do sétimo ano do Ensino Fundamental II, e, portanto, esse foi o ano escolhido para a realização da intervenção. Para a elaboração deste relato, foram utilizados o diário de campo da estagiária e a atividade escrita feita pelos estudantes.

## **A atividade**

Para abordar o pensamento filogenético com os estudantes, optou-se por desenvolver uma atividade chamada “A Grande Corrida dos Clados” (GOLDSMITH, 2003), a qual desenvolve o raciocínio necessário para a interpretação de árvores de uma maneira metafórica, sem abordar os conceitos e a nomenclatura específicos da área.

A atividade permitiu a participação direta e ativa dos estudantes e também trabalhou com seu imaginário. Imagens são de suma importância na representação, na construção e na comunicação de ideias e conceitos científicos (GOUVÊA *et al.*, 2001), não podendo ser menosprezadas no ensino de Ciências. Além de permitir organizar a biodiversidade, as árvores filogenéticas são uma imagem narrativa. Contam uma história de descendência com modificação e ancestralidade comum entre todos os seres vivos. Para sua reconstrução, deve-se inferir as relações de parentesco entre os *taxa*, analisando-se características compartilhadas entre os grupos.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Escola do Sítio, Campinas – SP.

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus São Roque

Os estudantes foram divididos em grupos de seis alunos e cada grupo recebeu um conjunto de seis cartões estampados com diferentes figuras (Figura 1). Eles deveriam imaginar uma corrida por uma floresta com seis corredores que iniciavam a corrida num mesmo ponto, mas conforme percorriam a “pista de corrida” apareciam bifurcações e cada corredor poderia escolher qual das duas opções de caminho percorrer. Ao longo da corrida, os corredores que haviam recebido um cartão em branco deveriam coletar carimbos em estações espalhadas pelo caminho. No final, cada corredor chegava a um ponto de corrida diferente, com um cartão com carimbos diferentes. O desafio dos estudantes era reconstruir o mapa da corrida, com suas ramificações, suas estações e os seis pontos de chegada a partir das cartas dos corredores (GOLDSMITH, 2003).

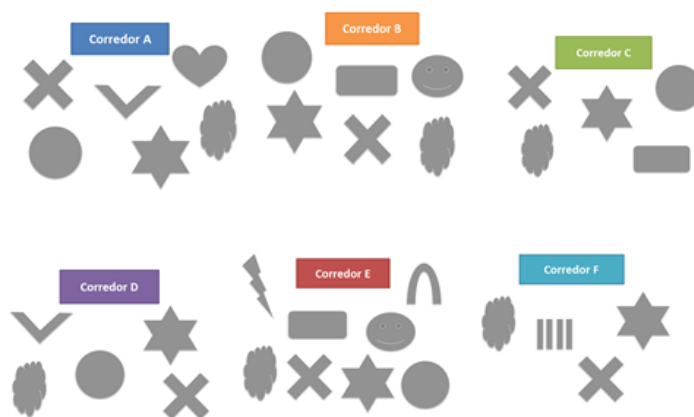


Figura 1. Cartões utilizados na atividade. Cada grupo recebeu as seis cartas e trabalhou a partir das figuras nelas representadas. Fonte: Goldsmith (2003).

Ao invés de reconstruir o mapa diretamente numa folha de papel, os alunos fizeram a reconstrução no chão da quadra coberta da escola (Figura 2). Eles receberam também os carimbos impressos separadamente para irem marcando as estações e depois passaram o mapa construído para uma folha de papel (Figura 3).



Figura 2. Mapa desenhado por um dos grupos na atividade “A Grande Corrida dos Clados”.



A princípio, a atividade pareceu difícil aos estudantes, motivo pelo qual foram instruídos a olhar os carimbos em comum e entender que a estação correspondente ao carimbo que todos os corredores tinham em seus cartões estaria antes da primeira bifurcação da pista de corrida e, assim por diante. Uma vez compreendida a lógica da atividade, todos os grupos conseguiram completá-la com êxito. Alguns cuidados tiveram de ser tomados, como a noção de que os corredores representavam linhagens e não uma espécie ou um organismo em si, e foram discutidos pela estagiária com os estudantes. Os estudantes conseguiram perceber outros aspectos sozinhos, como o fato de que os carimbos representavam características, que o ponto de partida é um momento do passado, no qual viveu o ancestral comum a todos os grupos, enquanto que os pontos de chegada representam um momento presente.

Um aspecto importante percebido com a atividade é que os diferentes grupos desenharam as estações bifurcando ou para direita ou para esquerda, sendo ambas corretas e representando a rotação de nodos de um cladograma, habilidade importante no pensamento filogenético (GREGORY, 2008). Os alunos puderam perceber, desta forma, que o importante não era o local exato aonde cada corredor chegava, mas sim a ordem de ramificação do mapa. Um dos grupos, por exemplo, quando solicitado a comparar os mapas de todos os grupos, escreveu: “O jeito de desenhar o mapa é diferente, mas os caminhos que os corredores percorrem são iguais”.

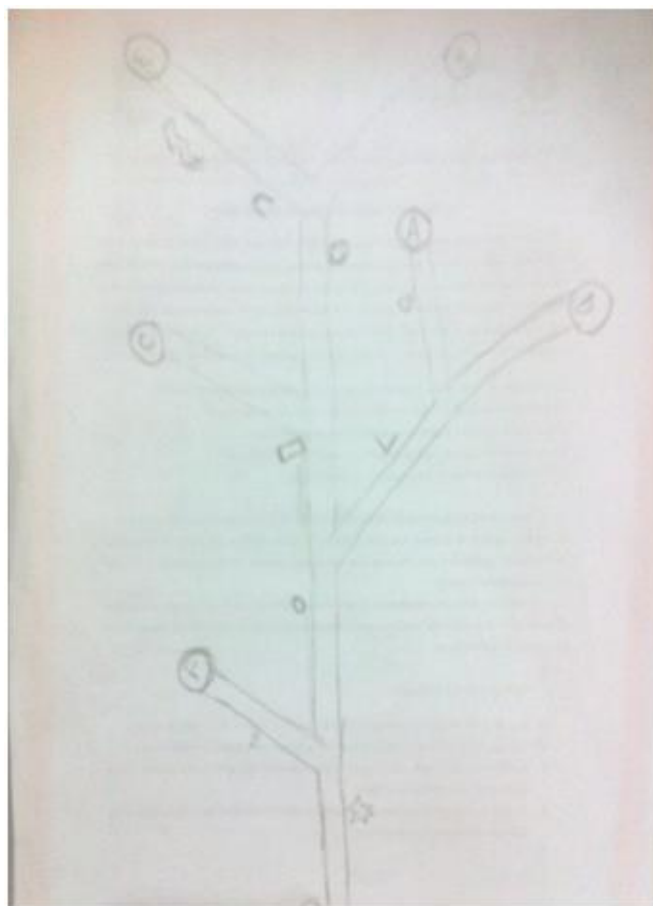


Figura 3. Exemplo de mapa reconstruído por um dos grupos.

Após a finalização da atividade, foi feita uma discussão com os estudantes sobre o significado evolutivo das imagens construídas por eles. Foi abordado o significado de “mudança” da evolução, não sendo esta necessariamente uma melhoria. Foi discutido como o “tempo” era representado e o que são ancestrais comuns. Outro aspecto abordado foi que uma

espécie vivente hoje não pode ser considerada ancestral de uma espécie que é também vivente. Por fim, a evolução dos grandes primatas foi utilizada para exemplificação, trazendo à tona, também, o significado evolutivo da classificação hierárquica (que já havia sido abordado em aulas anteriores).

### Considerações finais

Embora “A Grande Corrida dos Clados” não tenha sido pensada para o Ensino Fundamental, a transposição foi possível e os resultados foram muito positivos. Os estudantes não desenharam os mapas na forma de um cladograma, mas a lógica aplicada foi a mesma e a correlação para a biologia pode ser feita da mesma forma. O fato de eles não terem associado a atividade com evolução, em princípio, não foi considerada um problema, principalmente porque era um assunto que eles não haviam estudado ainda. No entanto, eles acompanharam o raciocínio proposto, sempre respondendo às perguntas, trazendo também novas questões e participando de forma ativa; ademais, posteriormente interpretaram de forma correta a representação das árvores filogenéticas, frequentes nos livros didáticos adotados pela escola. Por fim, o ensino de evolução, mesmo sendo o elemento unificador da biologia (DOBZHANSKY, 1973; MEC, 2016), no Ensino Fundamental deve ter suas possibilidades mais bem exploradas, sendo o pensamento filogenético uma ferramenta de grande potencialidade para esse fim.

### Referências

- DOBZHANSKY, T. Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The American Biology Teacher*, v. 35, p. 125-129, 1973. Disponível em: <<http://doi.org/10.2307/4444260>>.
- GOLDISMITH, D.W. Presenting Cladistic Thinking to biology Major & General Science Students. *The American Biology Teacher*, v. 65, p. 679-682, 2003.
- GOUVÊA, G; MARTINS, I. Imagens e educação em ciências. In: ALVES, N.; SGARBI, P. *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.
- GREGORY, T.R. Understand Evolutionary Trees. *Evo Edu Outreach*, v. 1, p. 121-137, 2008.
- HENNIG, W. Phylogenetic Systematics. *Annual Review of Entomology*, v. 10, p. 97-116, 1965.
- MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). *Base Nacional Comum Curricular*: Proposta preliminar: segunda versão. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2016.
- MEISEL, R. P. Teaching Tree-Thinking to Undergraduate Biology Students. *Evo Edu Outreach*, v. 3, p. 621-628, 2010.
- PERRY, J. et al. Evaluating two approaches to help college students understand evolutionary trees through diagramming tasks. *CBE Life Sci Educ*, v. 7, p. 193-201, 2008.

### **Sobre os autores**

**Marcela D'Ambrosio** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Multiunidades da Universidade Estadual de Campinas. É bolsista Capes DS.

*E-mail:* [marceladambrosio@gmail.com](mailto:marceladambrosio@gmail.com).

**Marina Reiter** é mestre em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas e Professora da Escola do Sítio, Campinas - SP.

*E-mail:* [marinareiter@gmail.com](mailto:marinareiter@gmail.com).

**Fernando Santiago dos Santos** é professor efetivo doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus São Roque e Professor Colaborador Visitante da Universidade Estadual de Campinas (Programa de Ensino de Ciências e Matemática Multiunidades/Faculdade de Educação).

*E-mail:* [fernandoss@ifsp.edu.br](mailto:fernandoss@ifsp.edu.br).

## SINESTESIAS DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ewelyn Mayara Vieira Richieri<sup>1</sup>

Como é o espaço onde se desenvolve a educação de crianças pequenas? Essa foi a questão que norteou a minha pesquisa/ação como estagiária em uma turma de berçário no CECI - Centro de Convivência Infantil, da UNICAMP, sob a perspectiva experiencial da criança no espaço, suas experiências íntimas com o mundo, os desbravamentos para ocupar novos territórios, brinquedos ou outros objetos...

Quarenta semanas é o tempo estimado de uma gestação humana normal, sem intercorrências. Durante sua formação, de embrião a feto, de feto a bebê, o ser humano passa por muitas transformações dentro do mesmo espaço, o útero de sua mãe, para depois do nascimento, mudar-se para um novo ambiente. Deixa um lugar com sons agradáveis, escuro, úmido e quente de repente, para habitar um mundo claro, barulhento e frio. O bebê passa a experimentar o novo mundo que não mais lhe priva de esticar suas pernas e braços, e descobre assim sensação da liberdade.

Sem o cordão umbilical que lhe garantia o sustento, o bebê sente a dor da fome. Através do reconhecimento da fome, alguém lhe oferece alimento, o que faz seu estômago dilatar enquanto é preenchido pelo leite, e o bebê tem a sensação de “estar cheio”. Logo o leite é digerido, e o estômago se contrai, e a sensação de “vazio”, a fome, faz o bebê chorar novamente. Assim o humano tem os primeiros contatos com as percepções de cheio e vazio, e futuramente irá relacioná-las com a ocupação do espaço.

No início da vida, principalmente nos países ocidentais, o bebê passa muito tempo na posição horizontal, deitado, seja no carrinho ou no berço. Depois de ser alimentado, é colocado apoiado no ombro de um adulto, que lhe dá palmadinhas para que ele arrote, e assim o bebê experimenta a posição vertical. No primeiro mês de vida o bebê pode fixar o olhar em um objeto que esteja bem próximo de si; com dois meses ele adquire a fixação binocular, que consiste na junção das imagens captadas pelos dois olhos numa única imagem. Esses fatores contribuem, futuramente, para a percepção de distância e localização de um objeto no espaço.

Quando o bebê começa a frequentar o berçário, possui entre quatro e seis meses de vida. Tanto o ambiente quanto as pessoas que o frequentam são desconhecidos para ele. O berçário representa um espaço novo, a ser explorado, desvendado, até tornar-se um lugar, dotado de valores e representações para o bebê. É experimentando o novo ambiente que ele aprenderá a engatinhar e a andar, entre outras coisas. Segundo Yi-Fu-Tuan (1930), “*O lugar é segurança e o espaço é liberdade*”:

‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. (Tuan, 1930, p. 6).

O autor considera ainda que o primeiro ambiente que a criança descobre são seus pais, ou, na falta desses, seus cuidadores, e é em função da presença ou ausência do adulto conhecido que o bebê desenvolverá suas habilidades motoras. Com poucas semanas de vida o bebê atenta-se à presença de outras pessoas e começa a adquirir o sentido de distância e direção através da necessidade de julgar onde possa estar o adulto.

No caso do berçário, são as professoras que conduzem esse aprendizado, estabelecendo relações de confiança e segurança entre a criança, o adulto e o espaço. Através de

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

experimentações e explorações, investidas de sucesso, do aprendizado adquirido com os “tombos”, a consequente apropriação do espaço passa a transformá-lo em lugar.



A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. (...) Se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (Ibidem, p. 6)

Durante o estágio, foi possível observar muitas relações entre as crianças e o espaço, entre as crianças e o lugar. Um bebê recém-chegado ao berçário chorava muito quando era colocado no chão junto aos demais, e se mantinha calmo quando colocado no carrinho, mesmo que permanecendo junto da turma. Quando questionei a professora sobre aquele comportamento, ela respondeu que no carrinho a criança se sentia segura, não se sentia ameaçada. Entendemos então que o carrinho representava um lugar, enquanto o restante do salão e as pessoas presentes - crianças, professoras, estagiárias, equipe de limpeza - representavam o espaço.



Percebe-se também na creche a apropriação do espaço como lugar quando vemos as crianças dentro das casinhas, das caixas, de um local destinado a guardar brinquedos, quando um bebê chora e um adulto o pega no colo findando o choro, ou como reconhecem e diferenciam cada ambiente do prédio quando alguém pergunta “onde está sua mochila?” e a criança se dirige ao vestiário e aponta ao objeto solicitado.

## O espaço da educação infantil: que lugar é esse?

A educação em todas as suas modalidades pode ocorrer em vários espaços, determinados, não formais e até espontâneos, de caráter informal, mas quando a educação passa a fazer parte do objeto de estudo da pedagogia o espaço é a materialidade da institucionalização do sistema educacional.

Nas experiências do estágio de educação infantil refletimos sobre o espaço destinado para a educação das crianças, os usos do espaço escolar como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. (AMBROGI, 2011, p. 63).

O educador deve ter consciência da ideia de representações do espaço, para não cometer o erro de dizer, por exemplo, que aquele espaço é acolhedor e promove experiências de criação, quando para uma criança pode significar um espaço ameaçador e estéril para a sua experiência criadora. Não se trata de relativizar a compreensão espacial, mas de considerar importante a relação íntima da criança com o seu espaço.

um mesmo espaço pode representar para a criança, o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, espaços da liberdade ou da opressão. (Ibidem, p. 65).

Por isso surge uma pergunta importante: quando o espaço torna-se lugar? “*O espaço é um conjunto de objetos e ações*” (SANTOS, 2011),

(...) mas esse espaço de grande complexidade se torna um lugar quando ele é importante para a realização da nossa vida, quando faz parte do nosso cotidiano e integra a nossa maneira de ser e estar no espaço, a nossa geograficidade (MOREIRA, 2007).

Os momentos que o espaço se torna lugar na educação infantil são diversos, tanto nas ações mais simples e fundamentais da vida - como os momentos das refeições e do descanso, atividades próprias do espaço doméstico - como os espaços lúdicos onde a brincadeira é algo muito sério para a criança no seu processo de significação do mundo. O lugar “*que permanecemos a maior parte do tempo enquanto experimentamos a vida*” (WINNICOTT, 1945, p. 41) é a escola, onde o brincar é a atividade primordial para as crianças nas suas relações com a realidade.

AMBROGI (2011) destaca propostas educativas que sinalizam a importância do espaço escolar para dar vazão à criação e à expressão, próprias da criança. Apresenta Froebel, que institucionaliza as propostas educativas de Rousseau em seu jardim de infância, Freinet nos seus espaços múltiplos, repleto de trocas entre grupos de crianças durante as aulas passeio e Montessori com a proposta da autonomia no espaço para a manipulação dos objetos.

## Conclusão

Os espaços da educação infantil vivenciados no estágio promovem a aprendizagem significativa, dialogam com a realidade das crianças, suas brincadeiras e com as necessidades delas de significar a sua existência no mundo, experimentando texturas, sonoridades, cores e sabores.

Professores, pais, escola e toda comunidade, ao pensar a educação das crianças devem refletir sobre seu espaço, sobre como as crianças vão se apropriar dele, o uso dos objetos, da circulação, das relações que ocorrem nele, dos significados atribuídos para os seus lugares, sua

dinâmica criativa, suas paisagens, que podem tanto significar acolhimento como medo. É necessário não esterilizar o espaço da educação, considerá-lo apenas como palco pronto, apropriado pelo currículo, mas considerá-lo movimento, construído pelas relações que as crianças estabelecem e o produzem continuamente.



### Referências

AMBROGI, I. H. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para criação de meninos e meninas pequenas. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 5 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.

MOREIRA, R. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2011.

TUAN, Yu-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1975.

### Sobre a autora

**Ewelyn Mayara Vieira Richieri** é graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, funcionária pública, atua como profissional para assuntos administrativos na seção de Recursos Humanos da Faculdade de Engenharia de Alimentos da UNICAMP.

E-mail: [ewelyn.unicamp@gmail.com](mailto:ewelyn.unicamp@gmail.com)/[ewelyn@unicamp.br](mailto:ewelyn@unicamp.br).



## EMBARCANDO NO MUNDO DA LEITURA E DAS BRINCADEIRAS

Bianca Marcelino<sup>1</sup>

Atuamos em uma escola estadual da rede pública de Florianópolis/SC por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-PEDAGOGIA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, filhas de trabalhadores que vivem em comunidades com baixo poder aquisitivo.

O objetivo desse trabalho é apresentar reflexões sobre as atividades pedagógicas que realizamos com e para as crianças em dois momentos e espaços no ano de 2015. O primeiro ocorre em uma sala destinada ao atendimento de crianças com necessidades específicas de aprendizagem de leitura e escrita, denominada de Sala de Apoio e a segunda atividade foi realizada no horário do recreio escolar. Nossas ações nesses momentos foram pensadas e planejadas em conjunto com a coordenadora do projeto do PIBID PEDAGOGIA e com as professoras participantes deste programa na escola.

Na sala de Apoio Pedagógico tínhamos como intuito ampliar o repertório cultural literário das crianças, contribuindo pedagogicamente para a superação das dificuldades iniciais encontradas nos processos de alfabetização e letramento, bem como criar situações de ensino que respeitem a criança como ser humano em formação. Planejamos um espaço de leitura para as crianças, com as crianças e das crianças. Essa sala tornou-se um espaço agradável para que elas, em conjunto conosco, participassem de sua organização e pudessem sentir-se pertencentes do mesmo. GOULART (2006) nos diz que, o modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social, aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Buscamos realizar atividades que tivesse algum sentido com o cotidiano das crianças. Nossas atividades eram realizadas com as crianças das turmas de terceiro, quarto e quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, realizávamos as atividades de leitura e escrita durante 45 minutos e duas vezes por semana com cada turma, as crianças eram sempre acompanhadas por nós bolsistas, por uma professora de turma e por nossa coordenadora. O planejamento semanal das atividades era em conjunto com todas as professoras e bolsistas, o planejamento era a partir do interesse da criança e necessidade específica de cada criança.

No que se refere à atuação no horário do recreio escolar, inicialmente propusemos diversas brincadeiras, tais como corda, pata cega, elástico, jogo da velha, bolinha de gude e também algumas brincadeiras que possuem cantigas, pois de acordo com SOUZA,

As brincadeiras acompanhadas de cantigas têm uma função complementar de desenvolver a rima, a sintaxe e, também, de cadenciar o movimento segundo ritmos estabelecidos e melodias. Nós sabemos hoje que a música atua diretamente no cérebro, desenvolvendo áreas para ritmo e melodia, áreas essas que são funcionais e necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. (SOUZA, 2007, p. 5)

Escolhemos essas brincadeiras, pois envolvem a participação de todas as crianças do primeiro ao quinto ano. Tínhamos como finalidade ampliar o repertório cultural, promovendo situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem imaginar, criar noções relacionadas ao espaço, tempo, cooperação, conhecimentos em geral, dentre outros aspectos. Tais atividades possibilitaram que as crianças criassem relações de respeito e solidariedade um com o outro.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



Pois, de acordo com SOUZA (2007), o brincar é o direito da infância. Essa é a primeira razão para que se defenda, em todas as instâncias da sociedade, que a criança tenha tempo, espaço e liberdade para brincar.

Percebemos que, a partir da realização das brincadeiras no recreio, o número de incidentes envolvendo as crianças, diminuiu consideravelmente. A partir das relações construídas com as crianças, conseguimos observar o quanto elas se sentiam acolhidas e mobilizadas, assim como nós estudantes bolsistas. Por meio dos encontros semanais de avaliação, planejamento das atividades e da atuação juntos às crianças e professoras, as brincadeiras e demais atividades de leitura organizadas intencionalmente geraram a apropriação de novos repertórios culturais e promovendo o desenvolvimento humano das crianças. A partir do que diz Charlot, conseguimos perceber que só aprendemos se houver consentimento, pois de acordo com o autor,

Ninguém poderá me educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite constituir-se. Toda educação supõe do desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo “de”; a criança só pode constituir-se porque o outro e o mundo são humanos e são desejáveis.(CHARLOT, 2000 p. 54)

Desse modo, ocorreu uma rica possibilidade de aprendizagem, que foi compartilhada por todos os envolvidos no programa. Tais encontros unem universidade pública e escola de educação básica na formação de professores com o objetivo de superar a dicotomia entre teoria e prática.

### **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - Pedagogia**

Professoras, diretora e coordenadoras abriram as portas da escola para que nós estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina pudéssemos aprender a ensinar e sermos professoras, apoiadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID- PEDAGOGIA).

Coletivamente, sujeitos da escola de educação básica e da universidade, aprenderam e ensinaram a ler, escrever, ouvir, falar, cantar e brincar. Além dessas aprendizagens, aprendemos algo muito importante, que é o respeito ao próximo e compreender que todos os sujeitos possuem direitos e esses devem ser respeitados, respeitar contribui para a formação do ser humano e se configuram como conteúdo de aprendizagem de professores, estudantes, adultos e crianças. Nós como estudantes universitárias percebemos que a escola pode ser vista de outras formas, pois é o melhor espaço para apropriação do conhecimento, das qualidades humanas, bem como de defesa e exercício dos direitos da criança. É por meio deste espaço que conseguimos unir a teoria e a prática, dando sentido a elas. No chão da escola percebemos que a história faz a particularidade dos sujeitos, que são capazes de atribuir sentidos ao que realizam e, se mobilizados por desejos, aprendem a serem crianças, estudantes e professores. Essa experiência de formação nos permitiu estabelecer relações entre teoria e a prática exercida na escola, o que torna a parte teórica mais fácil de ser compreendida. A atuação no PIBID nos possibilita ver o quão complexo é o cotidiano das professoras.

O PIBID é uma oportunidade importante para nós estudantes dos cursos de licenciatura, pois é por meio dele que podemos entrar na escola e aprender a sermos professoras com a ajuda dos professores e das professoras junto com as crianças. Entrei para o programa no ano de 2012 no segundo ano de graduação, sempre digo que se pudesse escolher uma brincadeira para descrever a minha trajetória neste programa eu escolheria a Amarelinha, é uma brincadeira onde vamos fase por fase até chegar ao “FIM”, mas durante o caminho vamos aprendendo como jogar a pedra, em qual casa jogar e ao mesmo tempo é necessário que tenhamos equilíbrio para não cair, é preciso ter persistência para chegar ao fim. Durante a minha trajetória fui de fase em fase compreendendo um pouco do que é ser professor, de como é importante darmos um passo de cada vez e não perder o equilíbrio nessa caminhada que é cheia de desafios e obstáculos. Essa amarelinha chamada PIBID me fez crescer, amadurecer e aprender. Esse jogo apareceu para mim como um momento de vivenciar e experimentar a carreira que eu tinha escolhido, essa oportunidade apareceu em um momento de dúvidas e incertezas.

Sou muito grata a todas as pessoas envolvidas na minha caminhada e ao PIBID, pois foi por meio deste que tive a oportunidade de conhecer todas as pessoas que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, foi por meio deste que conheci professoras e professores e muitas crianças que me acolheram e me deram oportunidade nesse processo de formação. Muito obrigada pelas dicas de como melhorar ou mudar, agradeço as crianças por me darem a oportunidade de aprender com elas de como ser professora e me cobrarem diariamente ser uma professora e pessoa melhor, e as professoras e professores que me acompanharam dentro e fora de sala, cada uma com algo para me ensinar.

## Referências

CHARLOT, B. O “Filho do Homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: \_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 51-58.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. 2006. p. 85-98.

LIMA, Elvira Souza. *Brincar para quê*. São Paulo: Inter Alia, 2007.

## Sobre a autora

**Bianca Marcelino** é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
E-mail: [biancamarcelin@gmail.com](mailto:biancamarcelin@gmail.com).

## SER SUJEITO NA ESCOLA

Érika Barreira Righi<sup>1</sup>

Este artigo é fruto do trabalho desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Unicamp, junto a uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campinas, num processo de aprendizagem de ser professora. Neste contexto, desenvolve-se uma prática docente do aprender brincando, em que o processo de alfabetização se pauta pela percepção de que o aluno que está na escola é, antes, uma criança. O trabalho da professora é fundamentado em autores como Walter Benjamim e Lev Vygotsky.

A partir da observação, participação, encantamento e reflexão da prática da docente, busquei realizar um projeto de atuação, atividade proposta pela disciplina de estágio, que tivesse os mesmos princípios que o trabalho cotidiano da professora. Então, resultou o projeto “Sentindo o Mundo” em que as crianças, a partir de experiências sensoriais, puderam compreender seu corpo como um elo de ligação com o mundo, conforme Francisco Romão Ferreira (2008).

Estimular o corpo e todos os seus sentidos faz parte da tarefa de educar, pois nosso corpo se forma e é formado também a partir dos estímulos e explorações que recebe e que produz no mundo. Atividades que proporcionem às crianças o papel de um ser ativo, como brincadeiras, atividades diversificadas e experiências vivenciadas, contribuem para a produção de conhecimento e desenvolvimento do seu próprio “eu”.

A escola deve ser um lugar que ofereça às crianças a possibilidade de desenvolvimento completo de seu ser, sendo assim, é essencial que seja um ambiente estimulador em que a criança possa explorar seu espaço, ouvir, falar, ver, brincar e vivenciar experiências que produzam conhecimentos e consciência sobre seu próprio corpo, o corpo do outro e como interagem individualmente e coletivamente no mundo.

O conhecimento de seu próprio “eu”, ajuda a compreender nosso corpo como um elo de ligação entre o sujeito e o mundo e também como fruto de uma produção social (FERREIRA, 2008).

O corpo se desenvolve como um todo, assim como os estímulos. Por isso, os estímulos não são desenvolvidos de forma separada, e sim a partir de um trabalho integrado: adulto/criança, criança/criança, criança/objeto e com seu meio ambiente, segundo Schiavo e Ribó (2007).

Para Schiavo e Ribó (2007), são quatro tipos de estímulos, essenciais neste processo: Afetivos, Físicos, Cognitivos e Sensoriais.

Nesse projeto de atuação, foquei em trabalhar com as crianças a definição dos estímulos sensoriais através de experiências nas quais se apropriassem dos símbolos pela exploração corporal. Segundo Freire (1978 apud SCHIAVO & RIBÓ, 2007) não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode explorar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante. Assim sendo, este projeto de atuação teve como objetivo proporcionar experiências sensoriais para as crianças do primeiro ano, para compreenderem melhor de que forma e como interagem com o ambiente através dos cinco sentidos do corpo humano.

O projeto foi dividido em duas etapas: em um dia trabalhamos os sentidos paladar, olfato e audição e num outro dia trabalhamos tato e visão. Ao final de cada etapa, escrevíamos cartas destinadas à professora de estágio, da Unicamp, para contar-lhe como foram as experiências e o que havíamos aprendido.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

O tema foi apresentado às crianças apenas através de experiências sensoriais. Não foi dada nenhum tipo de explicação quanto aos cinco sentidos do corpo humano e seus órgãos, toda reflexão surgiu a partir da problematização de como as crianças se sentiram durante as experiências. Em todas as experiências, compartilhamos através da fala e diálogo quais foram os sentimentos e sensações que sentimos. Este momento proporcionou às crianças seu desenvolvimento como ser social a partir do envolvimento com o outro. Aprender a ouvir, falar, se manifestar, fazer comparações, construir seu pensamento e refletir são ações muito importantes que ocorrem no processo de socialização.

Além do projeto, vale ressaltar o trabalho realizado pela professora que me provocou em meu processo de formação. É inevitável: em uma relação sempre há transformação. Ao mesmo tempo o ser transforma-se e é transformador, existindo nessa relação a construção de um ser social e cultural. Diante disso, a escola tem papel essencial na formação humana, pois é lá, depois da família, que começam a ocorrer as primeiras relações com o outro, os conflitos, as alegrias e as tristezas do convívio social. Por isso, a escola deve levar em conta as diferenças, combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação e a construção de conhecimentos (KRAMER, 2013).

Em meio a esses novos aprendizados e desafios, está o professor. Este deve prezar pelo bom convívio e pela formação humana. É preciso deixar que as crianças brinquem, aprendam a resolver seus problemas, a valorizar o amigo, a refletirem e etc. Essas ações só se aprendem praticando, errando e acertando. É preciso permitir o desenvolvimento saudável no ambiente escolar e uma relação de confiança com os alunos. Muitas vezes, o professor é a única pessoa em que o aluno pode confiar naquele momento.

Educar é permitir ao outro possibilidades de potencialização de um gênero humano em excelência, por esse motivo, é uma profissão que traz consigo grande responsabilidade. Junto com a prática pedagógica e a tarefa de trabalhar com a turma conhecimentos acumulados social e culturalmente, é preciso assumir, na escola, o indivíduo como sujeito criativo e sujeito cultural.

Segundo Kramer (2013), o conhecimento é um patrimônio cultural e todos são construtores, é fruto de uma relação coletiva e contínua, por isso, apesar de cada um ter seu próprio tempo de aprendizagem, o professor não deve se eximir de seu papel de oferecer estímulos para que a criança vá além do nível em que se encontra e também produza conhecimento.

Deve-se pensar em uma prática em que a dimensão político-social da criança seja valorizada. Atividades coletivas, espaços de reflexão e posicionamento contribuem para essa formação político-social. É preciso compreender que o compromisso com os sujeitos que compõem a sociedade vai muito além dos conhecimentos acumulados socialmente, não podemos limitar o papel da escola apenas a isso.

E nesta vivência do estágio conheci a prática de uma professora com esses princípios. Vivenciei de perto uma prática possível de educação que se concebe como resposta responsável, pois garante o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro. Aprender brincando ou fantasiando o mundo da escola, é a expressão que uso para descrever o que acontecia naquela sala com dezenove crianças e uma professora Robô vinda diretamente do “planeta” Sedna, planeta inventando pela professora para brincar com a imaginação das crianças. Além disto, a sua cumplicidade na relação com as crianças e compreensão de suas inquietações no contexto escolar me chamou a atenção para a constituição das potencialidades do trabalho na escola. Esta brincadeira não se dissociava da produção do conhecimento e parece-me que ela se tornava fator essencial para aumentar a vontade de aprender e descobrir daquelas crianças em sala de aula, no parque e em qualquer lugar. Os momentos de aprendizagem, pelo vivido no estágio, não se resumiam nem se limitavam à sala de aula: podia ser numa visita à casa de um amigo da classe para conhecer onde ele mora, sua família e seus costumes - uma prática frequente para aquela turma, por exemplo.

Conhecer e estar nesse ambiente, como em toda relação social, transformou-me. Tanto que, para realizar o meu projeto de atuação “Sentindo o Mundo”, procurei assumir a mesma postura da professora: ensinar e aprender através das vivências e experiências. Não só no meu projeto de atuação, mas também em minha prática em aprender a ser professora, procurei enxergar o aluno em suas múltiplas dimensões, e não só vê-lo como alguém para quem deve-se “passar” conhecimentos, mas sim um sujeito com quem se possa construir conhecimento, um sujeito que traz uma história e cultura consigo.

### **Referências**

FERREIRA, F. R. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 471-483, set. 2008.

KRAMER, S. *A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

### **Sobre a autora**

**Érika Barreira Righi** é estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP.

E-mail: [erika.righi@hotmail.com](mailto:erika.righi@hotmail.com).

# PIBID E O MUNDO DO TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO TEATRAL EM SALA DE AULA

Cláudia T. Alves<sup>1</sup>

Durante o ano de 2015, o projeto “O mundo do trabalho”<sup>2</sup>, do PIBID Letras – Unicamp, foi desenvolvido em diversas escolas da rede pública da região metropolitana de Campinas. O presente artigo irá relatar as atividades realizadas na EMEB Franco Montoro<sup>3</sup>, localizada no município de Valinhos, com duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, bem como os resultados alcançados e as experiências vivenciadas a partir da realização desse projeto de iniciação à docência.

Inicialmente, é importante destacar que a temática referente ao projeto desenvolvido foi escolhida para que pudessem ser realizadas atividades a partir da realidade dos alunos de ensino fundamental – isto é, a realidade de que em poucos anos eles deveriam pensar a transição entre o ensino básico e a escolha de uma profissão. Nesse sentido, gostaríamos de esclarecer que o conceito de mundo do trabalho utilizado na elaboração do projeto pretende expandir a ideia de mercado de trabalho, a fim de que os alunos pudessem ser apresentados a novas possibilidades e a desdobramentos diversos referentes ao conceito de trabalho.

Sendo assim, propusemos que houvesse a retextualização de capítulos selecionados do romance *Pode me beijar se quiser* (2010), de Ivan Ângelo, e a posterior encenação teatral do roteiro escrito pelos próprios alunos. Pensando na relação dessas atividades com o mundo do trabalho, partimos do pressuposto de que seria interessante que os alunos conhecessem o universo das encenações teatrais, o qual perpassa desde a função dos roteiristas até os atores e os profissionais da montagem da peça, como contrarregistas e cenógrafos.

Para organizar os procedimentos de retextualização e adaptação teatral, usamos as definições e as esquematizações propostas por Dell’Isola (2007) como base para nosso planejamento. Dividimos o processo de retextualização nas seguintes etapas:

*Leitura dos textos* – leitura dos capítulos selecionados de *Pode me beijar se quiser*;

*Compreensão textual* – observação e levantamento das características de textualização do texto lido;

*Identificação do gênero* – com base na leitura, compreensão e observação das características do gênero narrativo;

*Retextualização* – escrita de um novo texto, orientada pela transformação do gênero narrativo em roteiro teatral;

*Conferência* – verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;

*Identificação* – identificar, no novo texto, as características do *gênero-produto* da retextualização;

*Reescrita* – trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Este artigo se refere à experiência de uma das equipes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Licenciatura em Letras do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), sob a coordenação da Profa. Dra. Anna Christina Bentes. O projeto PIBID Letras UNICAMP (2014), “Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras”, é coordenado pelas professoras Anna Christina Bentes, Márcia Mendonça e Marcos Lopes, atuando em 06 escolas da região metropolitana de Campinas.

<sup>3</sup> O PIBID na EMEB Franco Montoro aconteceu sob supervisão do Prof. Alvim José de Paula Neto, com a colaboração da Profa. Ana Elisa Novaes Vidal Martins.

Quanto à adaptação teatral, optamos por dividir as turmas em grupos menores que ficassem responsáveis pelas tarefas referentes à montagem da peça. As turmas se organizaram, então, entre aqueles que iriam: atuar, dirigir, elaborar o cenário, realizar a sonoplastia, selecionar o figurino, preparar a maquiagem, e fazer os registros audiovisuais dos ensaios e da apresentação final.

Para o cumprimento de todas essas etapas, foi pensado um cronograma de aproximadamente 10 semanas, sendo duas aulas por semana em cada turma. O calendário proposto foi suficiente para que pudéssemos concluir todas as atividades planejadas adequadamente. Após a apresentação final das peças, retornamos à escola mais uma vez para gravar os depoimentos dos alunos sobre a realização do projeto e sobre suas impressões quanto à encenação da peça que eles produziram.

Em linhas gerais, o projeto apresentou resultados bastante satisfatórios. Todo esse processo de desenvolvimento resultou em um roteiro de teatro e uma peça teatral a cada turma participante do projeto. Além desses resultados, foi possível notar uma série de avanços ocorridos em relação à formação dos alunos na escola, bem como dos licenciandos.

Em relação aos roteiros, pudemos observar textos criativos, que souberam adaptar a narrativa ao contexto de encenação. Já em relação às encenações, presenciamos a montagem empolgada de peças que envolveram e motivaram os alunos a se envolver com as atividades escolares. Além disso, durante todo o processo de desenvolvimento desses materiais, pudemos observar uma série de resultados interessantes, que corroboraram a importância desse tipo de atividade direcionada a alunos do Ensino Fundamental. Desde as primeiras etapas, referentes sobretudo à retextualização, as turmas se destacaram pelo desenvolvimento de certas habilidades de leitura e escrita. Foi possível notar o desenvolvimento dos alunos referente a:

interpretação de textos narrativos, reconhecendo os elementos que os compõem (personagens, tempo, espaço, narrador);  
processo de escrita de um roteiro teatral, observando como os elementos narrativos são alterados na retextualização;  
adaptação da linguagem escrita para a linguagem oral.

A participação dos alunos na construção do roteiro contribuiu também para aprimorar a confiança deles em sua capacidade de expressão verbal e análise de texto, pois compartilharam suas opiniões junto aos colegas para a construção de uma peça que fosse escrita por todos. Também o estímulo do trabalho em grupo, sem a necessidade de cobranças exaustivas de nossa parte, foi ganhando espaço gradativamente e pode ser percebido quando, ao fim da preparação da peça, já era possível ver que eles se mobilizaram por si sós para que o trabalho ficasse adequado. Nesse sentido, os alunos puderam aprender a ser mais autônomos e a se autogerirem como grupo.

Também nesse sentido, e levando em consideração a montagem da peça de teatro, houve o aprimoramento da expressão oral dos alunos, melhorando suas capacidades de falar em público – sobretudo em relação aos alunos mais tímidos, que levaram mais tempo para se envolver com o projeto –, e suas aptidões para atuar, assumindo personagens e realizando adequações orais e corporais necessários para interpretá-los.

Finalmente, foi possível observar a importância de um trabalho desenvolvido em grupo. Os alunos assumiram noções de compromisso e respeito, desenvolvendo a percepção da responsabilidade de cada um diante de um trabalho coletivo, que envolvesse todos. Destacamos o empenho de todos na organização e na divisão de tarefas, principalmente das funções que envolviam trabalhos manuais, como a construção de cenários e preparação de figurinos.

A experiência de retextualização e de adaptação teatral proporcionada pelo PIBID foi, sem dúvidas, um momento de descoberta das capacidades desses alunos. Eles construíram, dia

após dia, a criação que apresentaram. Para tanto, assumiram responsabilidades e souberam se envolver com cada detalhe da organização do que estavam construindo. O mundo do trabalho se revelou como um experimento prazeroso, que para além das obrigações do universo adulto, pode ser entendido como uma atividade de engrandecimento e aprendizagem.

Ademais, do ponto de vista dos licenciandos, o projeto possibilitou uma experiência inigualável de prática docente, sobretudo por propiciar nossa atuação efetiva como educadores na escola. Graças às atividades propostas através do PIBID, pudemos entrar em contato com o universo de uma sala de aula e nos envolver com as mais variadas etapas da preparação de um projeto escolar, isto é, desde o planejamento e a preparação das aulas referentes ao desenvolvimento da retextualização e da adaptação teatral, bem como o acompanhamento e a avaliação continuada dos exercícios realizados. Por fim, foi muito significativo para todos os licenciandos envolvidos vivenciar esse momento de iniciação à convivência com alunos de diversas origens e com diferentes histórias pessoais, partindo da ideia que essa é uma realidade a todos que se dedicam a ser professores. Em suma, o projeto nos proporcionou uma bagagem de ensino, pois nos sentimos realmente parte integrante das salas de aula em que estivemos presentes e responsáveis pelo desenvolvimento das atividades propostas, mas, ao mesmo tempo, vivenciamos uma experiência de aprendizagem extraordinária, afinal o PIBID permitiu que tivéssemos nossas primeiras experiências como orientadores de uma rede de conhecimento estabelecida entre alunos e futuros professores.

## Referências

ÂNGELO, I. *Pode me beijar se quiser*. São Paulo: Ática Editora, 2010.

CONCEIÇÃO, J. V. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?* 2011. Monografia de Letras. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

BOUZADA, C. P.; FARIA, M. D. A.; SILVA, A. A retextualização como recurso didático para a produção textual. *The ESPecialist*, v. 34, n. 1, p. 45-68, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/13174/14307>>. Acesso em: 05/06/2016.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, M. R. D. S. *Retextualização em sala de aula: Uma experiência de criação de Roteiro a partir da leitura de contos*. UFMG, 2012. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/proex/ddc/ufmgjovem2012/docs/mcped/14-criacao\\_de\\_roteiro.pdf](https://www.ufmg.br/proex/ddc/ufmgjovem2012/docs/mcped/14-criacao_de_roteiro.pdf)>. Acesso em: 05/06/2016.

MATE, A. *Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: "Tudo certo como dois e dois são cinco"*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40522/1/01d18t07.pdf>>. Acesso em: 05/06/2016.



### **Sobre a autora**

**Cláudia T. Alves** é aluna de Licenciatura em Letras no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Ingressou no projeto “Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras”, desenvolvido no âmbito do PIBID, em 2015.

*E-mail:* [clautalves@gmail.com](mailto:clautalves@gmail.com).

# PROBLEMATIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis<sup>1</sup>

Ana Paula C. de Liz<sup>2</sup>

## Introdução

No desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado – Gestão Escolar na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2015, foi realizada uma dinâmica em sala de aula como parte do processo avaliativo, objetivando problematizar, numa dramatização, as relações de poder diante dos cargos e funções estabelecidos dentro da instituição escolar, focando a efetivação da gestão democrática.

Baseados em Bourdieu (1989) e Lima (2014) fizemos uma reflexão de como as relações de poder são vivenciadas na democracia, haja vista muitas vezes virem acompanhadas de violência simbólica (BOURDIEU, 1997).

## Pontos de partida: gestão democrática e violência simbólica

Na disciplina, e na condução da dinâmica, entendemos a gestão democrática como

uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre (LIMA, 2014, p. 1069-70).

Mas, falar de escola democratizada, não significa afirmar ausência de conflitos e de relações de poder, soma-se às questões administrativas os processos coletivos, nos quais existem convergências de ações e atenções que, não necessariamente, partiram do mesmo propósito.

Assim, entendemos que “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7), fato que se faz presente diante do reconhecimento, consciente ou não, do poder de um grupo/indivíduo, dando condições para a violência simbólica, “que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (SUDBRACK, 2010, p. 114).

Sendo assim, ainda que baseada num autogoverno democrático (LIMA, 2014), pela estrutura da organização escolar, existem diferentes papéis, com diferentes níveis de poder que influenciam no cotidiano das tomadas de decisão.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU, 1975 p. 20).

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas.

Neste contexto, a violência simbólica pode ser entendida como a manifestação do poder simbólico, pois vinculada a representações e reproduções de paradigmas, ideias ou ordem social, perpetuando comportamentos e valores de dominação, assegurando, desta forma, a submissão de um grupo a outro (BOURDIEU, 1989).

### **Organização da dinâmica**

Para debater os conceitos que apresentamos anteriormente, organizamos uma dinâmica composta por seis grupos, a saber: Direção e Coordenação (DC); Professores/as (P); Estagiários/as (E); Cozinheiros/as e Nutricionistas (CN); e Faxineiros/as (F).

Todos os grupos tiveram conhecimento da situação problema, qual seja:

Tendo em vista o mês de junho, em que temos comemoração de festas juninas, os/as professores/as pensaram em um projeto em que as crianças pudessem fabricar seus quitutes para um lanche comunitário na creche, envolvendo toda a comunidade escolar para que possa acontecer o evento.

Cada grupo recebeu, também, informações do que considerar frente o problema dado, de forma que nenhum grupo sabia dos interesses do outro:

*DC:* Avalie e conduza a ação dos grupos da sua escola, agindo de forma democrática, respeitando o PPP, os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

*P:* Vocês estão planejando uma festa junina no período da aula durante a semana, todavia é preciso relacionar a proposta com o PPP; pedir autorização à direção para que as crianças façam seus quitutes para a festa; avisar e pedir a contribuição dos pais; pedir à cozinha se há disponibilidade e ajuda no dia proposto para a festa, bem como a limpeza dos espaços antes e depois da programação.

*E:* O/As professores/as planejaram uma festa junina no período da aula durante a semana, com isso os/as estagiários/as percebem que, recorrentemente, há referências a aspectos religiosos dentro da sala, e veem as festas juninas como uma reprodução disso. Sabendo que a escola é laica, haveria alguma proposta frente à situação?

*CN:* As refeições das crianças devem ter um balanceamento calórico, e essa alimentação é feita com que o estado oferece. Sendo assim, os eventos que acontecem, devem ser incluídos na rotina da cozinha, inclusive para cuidar dos casos especiais com restrições alimentares. Quais poderiam ser as medidas sugeridas em relação ao evento?

*F:* Todos os espaços da creche devem ser mantidos limpos para que sejam devidamente utilizados. Como cada turma tem sua rotina, também é criado um horário determinado para a limpeza destes espaços. Como vocês se organizariam, diante de uma proposta de evento na creche que interfira nessa rotina?

Primeiramente, cada grupo teve 10 minutos para planejar seus argumentos; em seguida, tiveram 5 minutos para conversar com o grupo DC. Ao final, abrimos para uma reunião geral com todas as categorias participando, com o tempo de 10 minutos. Importante pontuar que a dinâmica teve curta duração, pois foi feita em sala de aula.

Após a dinâmica os grupos compartilharam as impressões da experiência, para que tais colocações fossem contrastadas com os textos da disciplina, focando no processo da burocratização da democracia e nas relações que são estabelecidas dentro da escola. Para as próximas dinâmicas, percebemos a necessidade de ajustar a proposta inicial nos aspectos de contextualização, metodologia e ampliação da discussão teórica.

Desta experiência, é importante destacar dois movimentos aparentemente antagônicos, mas que marcam a relação entre gestão democrática e violência simbólica, quais sejam: o diálogo e a decisão centralizada nos cargos de gestão.

Ainda que fosse determinante da dinâmica a necessidade de todos os grupos terem uma reunião com o grupo DC, não necessariamente o mesmo tratamento deveria ser dado a todos os grupos, fator diretamente dependente da postura daqueles que figurassem como direção e coordenação. Nesta experiência, o grupo DC ouviu, igualmente a todos os grupos, e sem saber da proposta de uma reunião final coletiva, perguntaram da possibilidade de isso ocorrer e seguiram de forma a, inicialmente, concordar com os pedidos, mas percebendo ao longo das relações que não seria possível atender a todos da forma como inicialmente gostariam.

Quando a reunião com todos ocorreu, o grupo DC inicia a discussão já colocando o cenário geral, sem pontuar de onde surgiram os pedidos e as dificuldades e fazendo uma proposta coletiva que levava à flexibilização de todos, em maior ou menor grau. Apesar de termos uma limitação de tempo, não houve uma discussão acerca da proposta trazida pelo grupo DC, que embora não tenha sido uma imposição, também não deu liberdade para construção coletiva de uma solução.

Diante da experiência, nota-se um movimento democrático da gestão no sentido de ouvir a todos, dando espaço e deixando-os confortáveis para expor o que queriam; ao pensar uma solução que contemplasse todos os fatores levantados, ainda que também possa ser entendido como uma ação democrática, a fizeram com certa limitação (consciente ou inconscientemente), pois o fato de serem, simbolicamente e factualmente, os tomadores de decisão, já inibe qualquer contra argumentação para buscar nova solução, construída coletivamente.

O fato de serem determinadas pessoas em determinados cargos, já direciona o caráter de qualquer proposta que façam. É neste cenário que Bourdieu (1989) vem ao encontro de nossa discussão a fim de contribuir com a quebra de determinados paradigmas que, ao invés de libertarem a escola, acabam encarcerando-a ainda mais e de forma perversa, porque dentro de um discurso democrático. Em outras palavras, de nada adianta um princípio de gestão democrática na educação, se o espaço de sua realização está rodeado de poderes simbólicos.

### **Considerações finais**

Existe alguma forma de exercitar a gestão democrática frente à violência simbólica? Esta pergunta direcionou as discussões que permearam a dinâmica. Enquanto estudantes de pedagogia é necessária uma discussão de gestão a partir da organização política, dos posicionamentos individualizados e socializados, mas principalmente, visualizando as características institucionais, dando-nos condições de perceber e problematizar o exercício do poder simbólico e da violência simbólica ainda que em ambientes democráticos, reforçados pelos marcos-regulatórios (VEIGA, 2003):

A disputa que ocorre na política é pelo direito de argumentar e (con)vencer os demais sujeitos de que as ideias que defendem são as mais adequadas e, portanto, devem ser incorporadas como se elas fossem de todos. É a luta pelo monopólio da representação, na qual ao vencedor cabem as ideias dos representados, o seu direito de fala (e os seus silêncios) e a força que os representados têm como coletivo (SOUZA, 2012, pg. 171).

Conhecer os processos da gestão democrática é algo de extrema relevância, todavia, também é importante identificar os possíveis limites que carrega, a fim de não reproduzi-los, consciente ou inconscientemente nos espaços escolares, e podendo, das melhores formas, reduzi-los ou eliminá-los.

## Referências

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1997.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000401067&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401067&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. In: *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Jun. 2016.

SUDBRACK, A. W. As vítimas do ódio: violência, estado e vulnerabilidade social no Brasil. In: ALMEIDA, M. G. B. (Org.). *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010. p. 111-120.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. In: *Cad. CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

## Sobre as autoras

**Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis** é Pedagoga, Jurista, Mestre e Doutora em Educação. É também professora da Faculdade de Educação da Unicamp, Coordenadora Associada do Curso de Pedagogia (gestão 2016-2017), pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE e do Laboratório de Gestão Educacional - LAGE.  
E-mail: [anaelisasqa@gmail.com](mailto:anaelisasqa@gmail.com).

**Ana Paula C. de Liz** é graduanda do sétimo semestre de pedagogia da UNICAMP.

*E-mail:* [liz.anapaulac@gmail.com](mailto:liz.anapaulac@gmail.com).