CIRANDAR:

RODAS DE INVESTIGAÇÃO
DESDE A ESCOLA

Comissão Organizadora

Alexandre Cougo de Cougo	–	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal
Aline Machado Dorneles	–	Universidade Federal do Rio Grande
Ana Lícia de Melo Silva	–	Universidade Federal do Rio Grande
Cezar Soares Motta	–	E. E. E. M. Marechal Mascarenhas de Moraes
Maria do Carmo Galiazzi	–	Universidade Federal do Rio Grande
Marlene Rios Melo	–	Universidade Federal do Rio Grande

Aline Machado Dorneles
Organizadora

Cirandar:
rodas de investigação desde a escola

Volume 4

Editora da furg

Rio Grande
2018

© Dos autores 2018

2018

Arte da capa: Julião Freitas Martinez
Formatação e diagramação:
João Balansin
Gilmar Torchelsen
Revisão: João Reguffe

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Marcia Rodrigues, CRB 10/1411.

C578 Cirandar : rodas de investigação desde a escola : volume 4 / Aline Machado Dorneles, Organizadora. – Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018.
288 p. ; 14,8 X 21 cm.

Inclui textos apresentados na 4ª edição do processo de formação Cirandar, ocorrido em 2015.

ISBN 978-85-7566-561-9

1. Ensino. 2. Educação. I. Dorneles, Aline Machado.

CDU, 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino 37
2. Educação 37

De minha parte, sempre acreditei que a vida valia sobretudo por seus momentos de gratuidade, de sentimento, de sonho, de meditação desapegada e de humor. E, claro, por seus momentos de escrita, pois é aí que, inteiramente entregue a mim mesmo, me dou o direito de exprimir o que quero, dentro daquilo que posso, mas do melhor modo que eu possa. Se fixarmos nossa atenção por um instante sobre essa atividade solitária que nos isola dos outros para melhor nos unir a eles no respeito a nossas liberdades recíprocas, escrever surge como um dos modos mais excitantes de exercitar para pensar e viver sem dever nada a ninguém, exceto o reconhecimento em espírito aos escritores cujos livros nos transmitiram a paixão de criar por nossa vez, e o reconhecimento antecipado aos futuros leitores.

Georges Picard

APRESENTAÇÃO

Este é o quarto livro do Cirandar! Não é um trabalho de produção fácil, mas chegar ao momento de escrever a apresentação é um daqueles momentos de realização profissional. E a ideia continua, mais fazemos Cirandas, mais entendemos a formação de professores e a sala de aula inventada por professores e alunos. E mais nos entendemos também como professores e mais compreendemos a importância de nossa profissão.

Como muitos sabem, somos no Cirandar uma ou mais comunidades aprendentes de professores que se formam, formando-se. Só educa quem se educa, afirmou Gadamer! Nossa decisão é formarmo-nos pela escrita e leitura de nossa sala de aula.

O Cirandar é um processo de formação contínuo. Isso é, a cada ano se reinicia com a escolha de um tema para estudo com acompanhamento deste estudo, a sala de aula do professor. E produzimos relatos deste estudo e desta sala de aula lido entre pares, relato reescrito e ao final do processo anual, que acontece em março, apresentamos nossos relatos aos colegas.

Na nossa história de formação acadêmico-profissional, tivemos diferentes momentos de escolha dos textos selecionados. Neste ano, a escolha dos textos do Cirandar 2015 foi feita pela coordenação do Cirandar. Entre nós, lemos, discutimos, escolhemos, depois organizamos em temáticas e cada um de nós ficou responsável pela apresentação de um conjunto de textos. Sempre fica a incerteza se foram os textos mais vivos de experiência de sala de aula, mas não há, como já

disse, remédio para esta incerteza a não ser continuar fazendo mais cirandas e assumir que poderiam, com outros leitores, ter sido outras as escolhas.

Neste ano, temos a presença, nas rodas de formação, da criatividade, da investigação, da formação e da escrita em sala de aula, em uma colcha de retalhos belíssima! Voltamos aqui à metáfora sempre renovada da colcha de retalhos. Não é aquela colcha com retalhos de coisa velha e que será reaproveitada. Não, é uma história que se conta com retalhos de experiências vivas de sala de aula. Fomos nós que escolhemos esta organização do livro a partir de experiências repletas de criatividade, de investigação, de diálogo e de escrita na sala de aula. É nisto que apostamos: um modo de formação acadêmico-profissional em serviço, principalmente. Um processo que se origina por uma demanda interna do grupo e que se mantém. Há uma coordenação, claro, mas é na contramão de processos de formação eventuais que o Cirandar se coloca. É um processo permanente, e que assim se fortaleça e continue.

Este é um livro coletivo. Muita gente está dentro e fora dele! Mas é um livro que todo professor poderia ler e, então, talvez, assumir a escrita como disciplina de pensamento!

Assim, fica aqui o convite à leitura atenta, porque um relato diz, se lido atentamente, mais do que o próprio autor pensou dizer. Diz de políticas públicas e suas reformas políticas, diz de contexto, diz dos alunos, diz das apostas e teorias de cada um. Sem temer os desafios da escrita, vamos em frente!

Antes de ir adiante à leitura, querido leitor, é preciso dizer que este livro foi produzido em um momento político difícil em que vimos serem dissolvidas apostas formativas de valia para que outras mudanças fossem instauradas. Fiquemos atentos, professores, pois a escola é mais do que mudanças que repetem modelos já testados. É lugar de invenção, de criatividade, de autoria.

No Cirandar, escrevemos para aprender sobre o que não sabemos. É para estarmos atentos a muitas verdades frágeis nas quais acreditamos. A escrita permite nos libertar destas amarras. Nisso deixamos de ser o que somos para nos transformarmos em outra coisa, afirma Jorge Larrosa. E com ele e Walter Kohan finalizo esta apresentação trazendo suas palavras contidas na apresentação da coleção Educação: Experiência e Sentido da editora Autêntica:

> Escrevemos animados por nenhum propósito revelador, convertedor ou doutrinário: definitivamente nada a revelar, ninguém a converter, nenhuma doutrina a transmitir. Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios como educadores.

Continuemos cirandando, Cirandeir@s!

Maria do Carmo Galiazzi

SUMARIO

CRIATIVIDADE NA SALA DE AULA 17
Marlene Rios Melo e Ana Lícia de Melo Silva

MOVIMENTOS DE APRENDER COM O OUTRO: AULAS DE QUÍMICA A PARTIR DE RODAS DE ESTUDO DE CASO 21
Robson Simplicio de Sousa

DESAFIO DE ACREDITAR NA EJA NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJACP PRISIONAL NA PERG 33
Flávia Luciane Pinheiro Gonzales

OS FANÁTICOS POR FÍSICA DA ESCOLA BIBIANO DE ALMEIDA: PROTAGONISMO E CRIATIVIDADE 43
Ana Paula Santos Pereira

EJA RE-UTILIZE E ARTE: TIJOLOS DE UM CASTELO EM CONSTRUÇÃO 53
Sandra Lee dos Santos Ribeiro

PENSAR MATEMÁTICO 59
Daniela Machado Walton

CONCRETIZAR PROJETOS ME FAZ CAMINHAR 69
Cíntia de Pinho Silveira
AÇÕES INVESTIGATIVAS 79
Cezar Soares Motta

O BRINCAR NO BERCÁRIO: ESPAÇO DE FANTASIA E MOVIMENTOS CORPORAIS 83
Andréia Borges Barcellos

ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS COM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS 91
Liziane Bohns Soares

UMA AULA DIVERTIDA 99
Patrícia Anselmo Zanotta

ESCRITA, ESCUTA E PARTILHA EM RODAS 113
Aline Machado Dorneles

RELAÇÃO TRABALHO/EDUCAÇÃO: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 117
Daiane Ferreira Ferreira

RELATO DAS PRÁTICAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO: AÇÃO DE CRIAÇÃO E ENCANTO QUE POSSIBILITA O FLUIR DO CONHECIMENTO 123
Odair Nunes Soares

O TORNAR-SE PROFESSOR E O ESPAÇO DO COMPONENTE CURRICULAR SEMINÁRIO INTEGRADO 139
Cezar Soares Motta

PENSARES DA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 145
Kátia Silene de Ávila Leivas

O ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA 151
Vilmar Dias Pereira

PROJETO " ABRAÇANDO O SACO DA MANGUEIRA" 159
Cleusa Regina de Moura Pereira

DIALOGICIDADES DA FORMAÇÃO 171
Alexandre Cougo de Cougo

PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA PROPOSTA DE PESQUISA 179
Vera Lúcia da Rosa Carrett

RODAS DE CONVERSA: UMA PROPOSTA QUE ME ENCANTOU 193
Silvana Monteiro Damasceno

DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA 199
Danielle Monteiro Behrend

ENCONTROS EM RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO 211
Bruna Roman Nunes

A SALA DE AULA ESCREVENTE NO CIRANDAR 219
Maria do Carmo Galiazzi

AS ESCRITAS DO EU-OUTRO-MUNDO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: experiências narrativas de um educador em constituição 229
Alexandre Cougo de Cougo

DE ALUNA À PRIMEIRA PRÁTICA COMO PROFESSORA EM FORMAÇÃO 243
Daiane dos Santos Ferreira

FAZENDO E REFAZENDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA 257
Eloísa de Fátima Braz Valentim

FÁBULA: UM GÊNERO TEXTUAL QUE ENCANTOU 269
Veridiana Gomes Caseira

O IMAGINÁRIO DOS CONTOS DE FADAS NA AULA DE ESPANHOL 277
Cleber de Souza Praga

Cirandar: criatividade na sala de aula

CRIATIVIDADE NA SALA DE AULA

Marlene Rios Melo
Ana Lícia de Melo Silva
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

A criatividade na sala de aula não é algo que surge espontaneamente, quase como uma inspiração divina. Os relatos a seguir mostram que essa criatividade contempla a capacidade de criar, produzir ou inventar coisas novas, a partir de referenciais teóricos estudados durante a formação destes professores. No entanto, o conhecimento teórico não se mostrou suficiente para dar origem a propostas inovadoras na escola. A determinação, a obstinação, o comprometimento e amor para com o Outro, com o excluído, alojado em escolas públicas negligenciadas pelo poder público, foram qualidades fundamentais na constituição da capacidade criativa dos autores.

Os processos criativos, que culminaram em ações inovadoras em sala de aula, contemplaram uma fundamentação teórica recebida em algum momento do processo educativo, que encontrou espaço para a sua aplicação de forma pragmática em turmas localizadas em locais periféricos e afastados dos grandes centros, ou mesmo, nas turmas de EJA.

Em outras palavras, a necessidade de inclusão daqueles que estão excluídos de condições físicas e humanas adequadas para uma boa escola. Alguns dos referenciais teóricos utilizados foram: Comunidades Aprendentes (WENGER, 1998), para apoiar a ideia da utilização do conhecimento químico na compreensão de exames médicos (rodas de estudo de caso) para gerar cidadania; Freire (1979, 2011) e Pinto (2013) foram adaptados para embasar a utilização de *fanzine* na educação, complementados pela defesa

de Freire (2011) sobre a importância da leitura e da escrita; a importância da leitura, mas a leitura de uma realidade devidamente contextualizada, foi apoiada em Oliveira (2010), na intervenção que contemplava a leitura de um poema para o desenvolvimento do senso crítico sobre o consumismo; Freire (1995, 2011) também serviu de referência para fundamentar uma proposta de inserção da educação no espaço carcerário; Machado (2012) foi utilizado para apoiar o uso da Matemática para além da efetivação de operações com números ou apreensão de técnicas de fazer contas, mas sim uma Matemática que ajuda na compreensão da realidade, ou mesmo das regras para a sobrevivência em uma sociedade apoiada em um modelo econômico capitalista. Complementando esses referenciais, a presença marcante de um professor na formação acadêmica, ou a dedicação de uma mãe comprometida com a educação de seus filhos, seja pela leitura, seja por contar lindas estórias, marcou de forma positiva a ação docente desses autores, complementando a fundamentação teórica.

A preocupação com o Outro ficou evidenciada tanto pela escuta persistente das necessidades dos alunos e pela busca da compreensão da realidade que os rodeava em condição de precariedade escolar, quanto pela perseverança de efetivação de suas propostas, visto que, mesmo quando a comunidade escolar se mostrou em condições inadequadas para a efetivação da proposta inovadora, o professor criador alterou, modificou, amoldou suas ideias para a realidade, persistindo, ou ainda, como declara uma das autoras, obstinando-se, não desistindo da construção de caminhos para a busca de uma educação humanística.

Evidencia-se, ainda, a percepção da incompletude, da necessidade de formação contínua na realidade e com a realidade de todos os professores envolvidos na elaboração de estratégias de ensino inovadoras.

A alegria na troca do conhecimento e a percepção de que o processo de aprendizagem acontece tanto do professor para o aluno, quanto do aluno para o professor, fazendo com que o

docente pense sempre em formas de otimização das propostas inventivas, mostraram-se presentes em todas os relatos apresentados.

O amor também é uma marca presente nestes relatos, mas não só um amor pelo outro, mas pelo conhecimento como instrumento para modificação da realidade, que alguns acreditaram ser fundamental para retirar os alunos da condição de exclusão.

Cada um destes autores mostrou sua preocupação e obstinação em modificar a escola pública para que esta se torne mais inclusiva, contextualizada, encantadora, útil e fundamentalmente, um local de troca de experiências, com enriquecimento humano e educacional de todos os envolvidos.

Todos os professores perceberam a necessidade da interdisciplinaridade para que ocorra a contextualização do conhecimento à realidade do aluno, buscaram estratégias criativas para desenvolver habilidades para melhor desvelar a realidade que cerca os alunos, de tal forma que possam utilizar o conhecimento tanto para retirá-los da condição de oprimidos, quanto para gerar criticidade e atuação em sociedade, de forma que suas vozes sejam ouvidas.

Os relatos nos mostram que o bom professor se forma tanto na Academia, quanto na convivência e na sensibilização com realidades problemáticas e que tentam modificar. No entanto, não podemos esquecer que a boa escola se faz também por meio de políticas públicas de respeito tanto ao aluno, quanto ao professor. Esse respeito é percebido com o apoio material e humano que o Estado deve dar, já que é sua obrigação. Um professor criativo e desprendido pode vir a abandonar uma ação comprometida com o Outro, quando isso afeta a sua família e sua sobrevivência, quando o desencanto o faz buscar espaços nos quais sua criatividade seja compensada em termos salariais. Ele não resiste a anos consecutivos de descaso e desrespeito, portanto cabe ao Estado mantê-lo na Rede Pública de Ensino.

MOVIMENTOS DE APRENDER COM O OUTRO: AULAS DE QUÍMICA A PARTIR DE RODAS DE ESTUDO DE CASO

Robson Simplicio de Sousa
Colégio Estadual João Braga

Introdução

Este é o relato de uma experiência realizada em uma escola pública, em Pelotas/RS, em que buscamos realizar um trabalho em Roda de Conversa, perspectiva de Comunidades Aprendentes (WENGER, 1998) em aulas de Química no Ensino Médio. O objetivo da atividade relatada foi trabalhar a Química Orgânica a partir da análise interpretativa de exames laboratoriais de pacientes fictícios com necessidades de diagnóstico diferentes. Tentamos com esse trabalho minimizar o distanciamento entre o fazer ciência e o estudar ciência, a partir de uma ampliação da linguagem dos estudantes. Além disso, apresento algumas reflexões sobre essa atividade e sobre a minha postura de professor-aprendente. Também trago as avaliações escritas dos estudantes durante o processo de investigação, ainda sem a solução que eles tomaram para os casos. Os outros materiais escritos e de áudio serão trazidos em outra oportunidade.

Movimento 1: Situando de onde relato

Como professor da educação básica, estou constantemente preocupado em inserir, em minha prática docente, temáticas de interesse dos estudantes, como forma de

ensinar a partir de questões vinculadas a suas vidas. Começava o ano letivo de 2015 e eu buscava outras formas de abordar a Química com o 3º ano de Ensino Médio do Colégio Estadual Dom João Braga, no município de Pelotas. Penso que nem sempre é simples fazer diferente dos anos anteriores, entretanto não sou o mesmo professor do ano passado, pois tive outras vivências e novas experiências formativas. Portanto, se não sou mais o mesmo, por que minhas aulas devem ser?

Durante o segundo semestre de 2014, em que iniciei meus estudos de doutoramento, participei da experiência de formação em Roda de Conversa do Cirandar. Ali, na formação em Roda, estava construída uma preocupação com os pressupostos dos estudantes, sem a hierarquização professores-estudantes, e com a socialização de aprendizagens de sujeitos mais experientes com outros menos experientes. De início, sentia-me intimidado e evitava ao máximo me expressar, pois imaginava que seria constantemente avaliado pelas professoras e pelos colegas. Contudo, percebi que havia o acolhimento, possibilitado pela ideia de Comunidade Aprendente (aquela que aprende a ser comunidade). Ao entrar na Roda, fui percebendo a relevância de algumas ações em sala de aula, como: o acolhimento do outro, a escuta sensível e a necessidade de abertura ao compartilhamento das vivências para aprender e ensinar com o outro. Vi que era possível realizar um trabalho assim e fui "fisgado" por esse movimento de formação. Assim, trago alguns gerúndios expressos nos subtítulos deste texto como um modo de ressaltar que há um movimento acontecendo e que tento me enredar nele, buscando aprendizagem.

Ao participar desse primeiro movimento de reconhecimento de outro modo de pensar o aprender, busquei, como professor de Química do Ensino Médio, alternativas ao jeito de "dar aulas", exercitando o acolhimento e a aprendizagem a partir de experiências compartilhadas também na escola. Assim, trago como relato para o Cirandar/2015 uma atividade que entendo investigativa e parcialmente estruturada

pelo professor a partir do que eu chamei de *estudos de caso*.

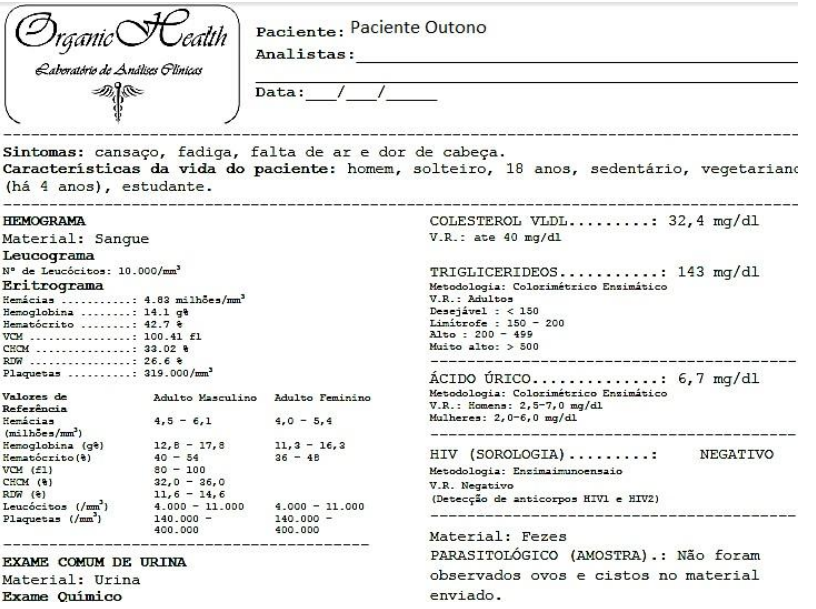
A iniciativa de propor estudos de caso decorreu de um problema de saúde que tive em janeiro de 2015, quando descobri que estava com um cálculo renal, o que me levou ao pronto socorro. Ao consultar uma médica, esta me solicitou uma série de exames laboratoriais. Em meus 30 anos de vida nunca havia feito exames de rotina. Entre os exames estavam: sangue (hemograma, glicose, colesterol, ácido úrico), urina, HIV e fezes. Após o recebimento dos resultados, vi-me buscando interpretá-los antes do retorno à médica. Entretanto, percebi que pouco compreendia sobre as informações apresentadas ali. Como professor de Química, conhecia apenas as fórmulas estruturais da glicose, do colesterol e dos triglicerídeos (nome popular para triacilgliceróis) que eram mencionadas no exame, o significado de "pH", e também estava familiarizado com os nomes hemácias, leucócitos e plaquetas.

Ao buscar informações acerca de cada resultado, o significado das siglas e o que representavam, dei-me conta de que poderia trabalhar a interpretação de exames laboratoriais com meus estudantes, pois ali tínhamos uma linguagem de ciência explícita que diz respeito a nossa fisiologia, nossa saúde, nossos hábitos, e que poderia interessar aos estudantes. Ao mesmo tempo, havia também uma vontade minha de aprender mais sobre isso a partir dos achados de investigação, buscando a vinculação com a Química que tivesse sentido para eles e para mim.

Movimento 2: Planejando o inesperado

Propus, a partir dos resultados dos meus exames, a investigação de resultados de cinco pacientes fictícios, cujos valores alterei para que correspondessem a alguma doença específica: deficiência de vitamina B12, HIV, gota, níveis altos de colesterol e diabetes. Organizei, portanto, cinco casos de pacientes com resultados laboratoriais em que adicionei

sintomas que supostamente tivessem sido relatados pelos pacientes fictícios. Duas turmas com cerca de 40 estudantes de 3º ano do ensino médio participaram da atividade. Cada uma se organizou em cinco grupos e cada grupo de "analistas" ficou responsável por um caso com instruções definidas e que poderiam ser ampliadas em função dos "achados" ao longo da investigação. Assim, cada turma tinha um grupo investigando o mesmo caso concomitantemente. Um exemplo de caso proposto está mostrado na figura 1.



Organic Health
Laboratório de Análises Clínicas

Paciente: Paciente Outono
Analistas: _____
_____
Data: ___/___/_____

Sintomas: cansaço, fadiga, falta de ar e dor de cabeça.
Características da vida do paciente: homem, solteiro, 18 anos, sedentário, vegetarianc (há 4 anos), estudante.

HEMOGRAMA
Material: Sangue
Leucograma
Nº de Leucócitos: 10.000/mm³
Eritrograma
Hemácias .....: 4.83 milhões/mm³
Hemoglobina .....: 14.1 g%
Hematócrito .....: 42.7 %
VCM .....: 100.41 fl
CHCM .....: 33.02 %
RDW .....: 26.6 %
Plaquetas .....: 319.000/mm³

Valores de Referência	Adulto Masculino	Adulto Feminino
Hemácias (milhões/mm³)	4,5 - 6,1	4,0 - 5,4
Hemoglobina (g%)	12,8 - 17,8	11,3 - 16,3
Hematócrito(%)	40 - 54	36 - 48
VCM (fl)	80 - 100	
CHCM (%)	32,0 - 36,0	
RDW (%)	11,6 - 14,6	
Leucócitos (/mm³)	4.000 - 11.000	4.000 - 11.000
Plaquetas (/mm³)	140.000 - 400.000	140.000 - 400.000

EXAME COMUM DE URINA
Material: Urina
Exame Químico

COLESTEROL VLDL.....: 32,4 mg/dl
V.R.: ate 40 mg/dl

TRIGLICERIDEOS.....: 143 mg/dl
Metodologia: Colorimétrico Enzimático
V.R.: Adultos
Desejável : < 150
Limítrofe : 150 - 200
Alto : 200 - 499
Muito alto: > 500

ÁCIDO ÚRICO.....: 6,7 mg/dl
Metodologia: Colorimétrico Enzimático
V.R.: Homens: 2,5-7,0 mg/dl
Mulheres: 2,0-6,0 mg/dl

HIV (SOROLOGIA).....: NEGATIVO
Metodologia: Enzimaimunoensaio
V.R. Negativo
(Detecção de anticorpos HIV1 e HIV2)

Material: Fezes
PARASITOLÓGICO (AMOSTRA).: Não foram observados ovos e cistos no material enviado.

FIGURA 1 – Parte de um modelo de exame laboratorial fictício usado com os estudantes durante o caso investigado.

As instruções aos estudantes consistiam em identificar quais exames foram realizados pelo paciente, identificar nas informações contidas nos exames os valores de referência quantitativos que estavam dentro da faixa do aceitável e aqueles que estavam fora dessa faixa. Cada grupo também

precisava buscar como esses exames foram realizados, por meio de entrevistas ou visitas de campo. A partir dos resultados apresentados e dos sintomas do paciente, eles deveriam tomar uma decisão sobre qual poderia ser a doença, buscando identificar, a partir dos hábitos sociais, econômicos, alimentares do paciente, como estes influenciaram para o estabelecimento da doença. Também investigariam se havia aspectos químicos relacionados à doença, como estruturas moleculares (seja de substâncias que a provocaram, seja as que estão em deficiência no paciente), além da profilaxia que deveria ter sido realizada para evitar a doença e qual seria o tratamento pelo qual o paciente deveria passar. Esses critérios poderiam ser ampliados ou reduzidos, à medida que os casos fossem discutidos com toda a turma. A intenção não era dar conta de todas as informações, mas que eles tivessem critérios que norteassem suas investigações.

Embora em cada caso houvesse uma especificidade de doença a investigar, todos eram amplamente discutidos com o grande grupo. Os exames eram os mesmos para todos os pacientes. Tentei estimular o diálogo em Roda de Conversa durante aproximadamente as quatro aulas (quatro semanas) em que aconteceram as atividades, de forma que um grupo interviesse no caso do outro. Nela, buscava mediar o diálogo inter e intragrupos e, ao mesmo tempo, empenhava-me em me colocar como aprendente no processo de investigação, acompanhando as pistas de cada grupo.

Ao longo do processo investigativo, propus que eles fizessem uma avaliação da atividade até onde haviam chegado. Assim, solicitei que, a partir de um *link* do Google Formulários, escrevessem sobre aspectos da atividade que já sabiam realizar, aspectos que estivessem aprendendo e aqueles que, mesmo sem finalizar a tarefa, já conseguiam realizar. Além disso, pedi que escrevessem sobre como essa atividade poderia estar relacionada à vida deles.

Durante as investigações, eles deveriam produzir um

texto com a organização dos resultados e como chegaram até eles. Foi solicitado que escrevessem dentro de um modelo pré-definido de texto, o que agora eu reveria. Com o fim do trabalho com estudos de caso, fizemos uma Roda de Avaliação da atividade e, de forma oral e com autorização para gravar o áudio dessa Roda, eles expuseram os resultados do seu estudo de caso, reavaliaram a atividade e a si próprios.

Nos limites do espaço deste texto, apresento algumas reflexões minhas sobre a atividade e sobre a minha postura de professor-aprendente. Também trago as avaliações escritas dos estudantes durante o processo de investigação, ainda sem a solução que eles tomaram para o caso. Os outros materiais escritos e de áudio serão trazidos em outra oportunidade.

Movimento 3: Refletindo sobre as intervenções dialógicas

Tradicionalmente, a Química abordada no 3º ano do Ensino Médio é a Química Orgânica, que trata das substâncias que contêm o elemento carbono em sua estrutura molecular. É bastante comum no ensino de Química Orgânica iniciar a partir de uma abordagem de representação submicroscópica de moléculas, que pouco faz sentido para os estudantes. Começar a partir de um objeto como o exame laboratorial, que foi resultado de experimentação, me pareceu uma alternativa de aproximação para compreender como a Química, especialmente a Orgânica, está vinculada à saúde e como ela pode ser traduzida em uma linguagem sobre a qual podemos nos apropriar. Além disso, eu tinha como pretensão que eles necessitassem trazer representações da Química para se expressar sobre o caso a que estavam se dedicando.

Eu queria que eles aprendessem sobre a linguagem química a partir de uma necessidade, não de uma imposição. Isso é muito difícil quando apresentamos as Ciências como um conhecimento pronto, inquestionável, inalcançável aos estudantes. E isso acontece porque o estudo das coisas ainda é

distante das coisas estudadas, e assim elas acabam sendo tratadas à distância. Há, portanto, um duplo distanciamento: as Ciências observam seus objetos de estudo com distanciamento, da mesma forma ocorre com o ensino de Ciências, em que o estudante as estuda fora delas (EGER, 1992, p. 342). Nosso trabalho busca minimizar esse distanciamento a partir de uma ampliação da linguagem dos estudantes.

Apresento agora alguns excertos produzidos por eles durante o andamento da atividade. Esses trechos nos levaram a nomear algumas categorias (que apresento em negrito) que os aproximam como ideia geral. Assim, vou trazendo essas falas da forma como entendo que se aproximam.

O primeiro movimento que percebi foi o de estranhamento com a proposta de atividade. Isso está expresso nas seguintes falas:

> W1: "Confesso que, no início, logo que a atividade foi proposta, fiquei assustado. Não achei que teria condições de trabalhar em uma atividade tão ampla e nova."

> D: "Quando recebemos a folha da atividade, de início me assustei, pois sempre que fiz algum exame, nunca parei pra observar, geralmente minha mãe me falava por cima qual era o meu problema, e a sua solução, no caso, o tratamento."

Aos poucos, o estranhamento foi dando lugar à busca de elementos que fizessem sentido para eles:

> I1: "Quando o senhor nos entregou as folhas eu olhei e fiquei tipo 'Como assim?', mas lendo bem e vendo pelos valores de referência fica mais claro."

Havia, a partir dessa expressão de estranhamento inicial, uma análise sobre que trabalho é este que se mostra. As

perguntas: “Onde encontro esse conhecimento?” e “O que será que esse problema quer de mim?” apontam para um ***afastamento da ideia de conhecimento pronto*** e dado.

> I2: “Este trabalho tá me ensinando muita coisa, por exemplo, não é algo que fizemos e no mesmo momento encontramos o resultado.”
>
> I4: “Muitos acham que trabalho tem que ser só livro, caderno e quadro, e não é bem assim.”
>
> S3: “Neste trabalho não há perguntas diretas que ‘é só você pesquisar e ele está feito’, não. Você precisa analisar, pensar e pesquisar cada coisa.”

Aos poucos, as dúvidas sobre a natureza da atividade foram dando lugar ao caso em si. Para isso, eles precisaram ***ampliar o vocabulário*** para abordar o assunto investigado e para discutir sobre o seu caso e o caso de outros grupos.

> M3: “O que francamente me intrigou foi, no meu caso, os números de hemácias no sangue da minha paciente fictícia, de soro positivo. De começo, quando vi o exame, olhei os valores de referência (V. R.) e achei muito rápido a sorologia positiva da paciente e descartei em primeira parte estudar a profilaxia do soro para ver detalhadamente os números superiores dos glóbulos vermelhos que compõem o sangue. Eu simplesmente fiz o contrário do que faria um verdadeiro médico, e fui no menos óbvio primeiro, talvez por precaução, para que nada me escapasse. Nesse meio tempo achei em pesquisas que fiz, sobre números maiores do limítrofe de hemácias, doenças que desconhecia, como eritrocitose e policitemia.”

No trecho de M3, além de mostrar sua ***ampliação de linguagem***, ele buscou o não-óbvio no caso. Sua paciente tinha um resultado expressamente “óbvio” de teste anti-HIV

positivo, mas ele foi buscar outras questões nos resultados, o que o levou a conhecer outras doenças e lhe possibilitou contribuir, posteriormente, com outro grupo, cujo paciente apresentava problemas nos resultados expressos no hemograma. Isso os motivou a trazer questões sobre as ***possibilidades do "errar" e duvidar*** em uma investigação que leva a outras possibilidades de aprender, ampliando seu horizonte de compreensão.

> M4: "O mais importante que foi tirado desse erro de pesquisa foi a aprendizagem de novas doenças, bem como suas causas, precauções e acima de tudo, saber descrever um exame a partir de agora."

> Ig1: "A todo momento surgem novidades e mais situações que levam a grandes debates. A dúvida é a melhor e a pior das aliadas no trabalho, pois quando se está a ponto de concluir ela aparece e cria uma nova situação de busca por mais conhecimento e aprendizagem."

Outros elementos foram destacados por eles, como *autonomia*, *argumentação*, a compreensão de *si como ciência*. Entretanto, quero destacar alguns trechos que remetem ao ***aprender com o outro***, em que percebo a influência do movimento de Roda de Conversa a partir do Cirandar. Isso está expresso em algumas escritas:

> D2: "Gosto muito de atividades em grupo em que temos que quebrar a cabeça, pesquisar sobre as curiosidades, apresentar para a turma e também ouvir o que eles têm para nos mostrar, ou a opinião de cada um, a ajuda, a coletividade."

> S2: "[Este trabalho] nos faz querer saber mais sobre o conteúdo que estamos lidando, nos faz ter uma interação maior com os nossos colegas e ao mesmo tempo ajudar com o caso deles e eles nos ajudarem também".

O ajudar e ser ajudado, o trabalho na coletividade, a interação, o ouvir o outro e as opiniões do outro descritas por eles, culminaram em um dar-se conta de que aprendeu com o outro:

> M1: "Nas últimas aulas eu prestei atenção em meus colegas e pude observar que aprendia junto com eles."

O aprender junto trouxe elementos de busca de consenso e a necessidade de construção de argumentações para diálogo em aula:

> I3: "É um trabalho que precisa pesquisar, debater no grupo as coisas que encontramos e anotar para chegarmos a um consenso, buscar pela informação."

> CX1: "Nas aulas debatíamos e até questionávamos se era tal problema, assim abrindo mais informações para termos que pesquisar. Esse trabalho foi essencial para criarmos argumentações, que através das nossas pesquisas tivéssemos o que argumentar com nossos colegas."

> W1: "A atividade, também, estimula muito a minha imaginação. As várias possibilidades e hipóteses são um grande exercício para o desenvolvimento da minha mente. Além de tudo isso, a atividade ainda amplia minha ideia sobre o que é uma pesquisa de verdade e exercita minha habilidade de argumentação. Aprendi que nada se tem apenas uma maneira de resolver ou uma única forma de pensar."

A atividade influenciou na compreensão do que pode se passar com suas famílias e com as famílias dos colegas, mesmo em outros grupos. Assim, havia um repertório compartilhado nessa Roda, um pressuposto trazido por Wenger (1998), que é a saúde da família e sua própria saúde.

> I5: “Como vimos, têm vários casos nossos na família e de nossos colegas, o que deixa a conversa mais interessante e, assim, nos faz comentar tudo de novo aqui em casa. Eu faço isso sempre quando aprendo algo, e com as minhas palavras.”
>
> ME1: “Tive a casualidade de selecionar o caso de um paciente que tem o mesmo sintoma que a minha mãe. Então, este trabalho vai poder me ajudar a compreender bem mais do que imaginava. E, com certeza, é um trabalho instigante, e, sinceramente, é o primeiro que tenho vontade de procurar, saber o que tá acontecendo e se tem como mudar isso.”
>
> E1: “O trabalho de Química é um alerta muito importante para todos nós. Muito se fala sobre a alimentação, o que é saudável e o que não é, mas nunca soubemos a fundo suas consequências. Percebi que em todos os trabalhos se tem muito a questão da alimentação, o que nos fez refletir muito sobre o que comemos, já que a alimentação da maioria das pessoas é baseada em ‘besteiras’. [...] Este trabalho me deu um certo ‘medo’, pois minha alimentação é muito ruim, então, de certa forma, foi muito favorável este trabalho pra mim, pois posso começar a prevenir agora em vez de deixar pra resolver só quando eu desenvolver alguma doença.”

Os trechos acima mostram as preocupações consigo e com suas famílias e trazem a necessidade de compreender esse objeto de ciência que é o exame laboratorial que conta de si e do outro. Essa reflexão para a busca de compreensão vai revelar questões que nos fazem avaliar o modo como vivemos e que é marcado pelos hábitos cotidianos. É nesse sentido que pensamos o ensino de Ciências e da Química.

Movimento 4: Caminhando para outras possibilidades de aprender e ensinar

Os poucos movimentos aqui relatados não dão conta de abordar a quantidade de informações sobre as quais dialogamos durante as atividades. Quero ressaltar que essas informações surgiram nos movimentos iniciais do trabalho e que à medida que este avançava, entramos em questões mais específicas da Química e da Biologia. Os alunos buscavam as representações estruturais da glicose, do colesterol, do ácido úrico, como forma de concretizar sobre o que eles estavam abordando. Entretanto, hoje imagino tantas outras coisas a serem trabalhadas com eles e que não tivemos tempo ou que, na época, não se mostraram tão importantes. Isso mostra uma limitação, a finitude do professor que iniciou achando que ia ensinar e se viu mais aprendiz do que mestre.

Ressalto como outras possibilidades de aprender e ensinar o movimento de Roda de Conversa, o Cirandar na escola. Busquei tirar os trechos em que os estudantes agradecem a mim por trabalhar desta outra forma. Penso que esse agradecimento é uma forma de dizer que eles querem ser mais ouvidos pelos professores e que eles também têm a nos ensinar. A Roda em que todos se veem olho no olho, todos são convidados a se expressar e sua expressão é acolhida pelos integrantes se constitui em outra forma de aprender e ensinar com e a partir do outro. Parece-me que é uma busca por uma vida em sociedade de valorização das experiências e pressupostos de sujeitos com história e cultura próprias e que contribuem uns para as aprendizagens dos outros.

REFERÊNCIAS

EGER, M. Hermeneutics and Science Education: An introduction. **Science & Education**, v. 1, n. 4, p. 337-348, 1992.

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DESAFIO DE ACREDITAR NA EJA NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJACP PRISIONAL NA PERG

Flavia Luciane Pinheiro Gonzales
18º Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul

Primeiras ações

A curiosidade e a inquietação sempre me acompanharam, e foi por esta ânsia de trilhar novos caminhos, buscando diferentes espaços e tempos de aprendizagem, que aceitei o desafio de compor a equipe de gestão 2011/2014 da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande (CRE). O projeto político-partidário defendido pelos que assumiram a gestão da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS vinha ao encontro de minhas concepções progressistas e democráticas de educação. Porém, após alguns meses como assessora da EJA junto à 18ª CRE, necessitei me afastar para tratamento de saúde. Meu retorno às atividades após alguns meses, foi marcado novamente pela curiosidade e, ao questionar a Coordenadora Regional quanto ao andamento do processo de inserção oficial da Educação Carcerária no município do Rio Grande, percebi que não havíamos avançado e que muito necessitaria ser feito. Por demonstrar interesse pela causa e ter envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, fui convidada a coordenar os processos relacionados à Educação Carcerária.

Ao receber o convite para coordenar o processo de criação do Núcleo Estadual de Jovens e Adultos e Cultura

Popular – NEEJACP Prisional da Penitenciária Estadual do Rio Grande e o Programa Brasil Alfabetizado Carcerário (PBA), reportei-me às memórias de outros tempos e às vivências como educadora dos anos iniciais da periferia de Rio Grande. Recordei-me de ex-alunos, que ao dialogar afetivamente em nossos encontros diários, relatavam o sofrimento de conviver com o tráfico, homicídios, violência doméstica, drogadição e demais problemas que culminavam por enclausurar seus familiares em instituições como a PERG. Em seus desabafos declaravam a dor de vivenciar aquelas relações, que muitas vezes determinavam infrequência escolar e visitas constantes a familiares detidos.

O cenário do Sistema Penitenciário não envolve apenas as pessoas que cumprem pena, mas diretamente seus familiares. Filhos, irmãos, sobrinhos que vivenciam esse drama social e reproduzem no espaço escolar a violência potencializada dessas relações. O encarceramento, como ato isolado, indica um contexto de extrema relevância e preocupação, pois demanda ao Poder Público ações propositivas envolvendo tanto os apenados como seus familiares, locais ou grupos em situação de vulnerabilidade, na busca da assistência e redução de danos, a fim de evitar a reincidência do delito e a manutenção da exclusão social.

Contextualização do espaço carcerário rio-grandino

A Penitenciária Estadual de Rio Grande - PERG, localizada na rodovia BR-392, tem 967 apenados nos regimes fechado, aberto, semiaberto e provisório. Dessa população, 657 detentos (homens e mulheres) têm o Ensino Fundamental incompleto e 66 são considerados analfabetos ou analfabetos funcionais. Dentre a população carcerária da PERG existem 401 detentos com penas totais a serem cumpridas de até quatro, e 215 detentos com penas totais que variam de quatro a oito anos.

A população carcerária da PERG tem um perfil jovem: 643 presos estão na faixa etária entre 18 e 34 anos.

As políticas penais, além de punir, como condição indispensável ao funcionamento dos sistemas sociais de convivência, devem propagar a ideia de humanizar.

> Sob essa perspectiva, defendem que a readaptação social abrange uma problemática que transcende os aspectos puramente penal e penitenciário. Ou seja, não se pode atribuir às disciplinas penais a responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando-se a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a Igreja etc. (JULIÃO, 2014, p. 86).

A Superintendência dos Serviços Penitenciários – SUSEPE, por meio do Departamento de Tratamento Penal, possui dentre suas atribuições a de realizar atividades voltadas ao desenvolvimento integral e à inclusão da população em cumprimento de pena e medida de segurança, visto que em um curto espaço de tempo estarão retornando à sociedade, após cumprir suas penas. Sendo a educação um direito preconizado na Lei de Execuções Penais (LEP), como também na Constituição Federal de 1988, tais instituições têm o dever de viabilizar às pessoas privadas de liberdade o acesso aos espaços educacionais. Assim, esse departamento solicitou à SEDUC/RS a criação do NEEJACP na PERG, tendo posteriormente anexo no presídio de Santa Vitória do Palmar.

Na PERG há um número expressivo de apenados aguardando para estudar. Segundo levantamento realizado no dia 30 de janeiro de 2012 pela psicóloga e a assistente social da penitenciária, entre os mais de 1100 apenados havia 39 analfabetos, 219 com Ensino Fundamental incompleto e 49 com Ensino Médio incompleto, que demonstraram interesse em estudar.

A Educação de Jovens e Adultos vislumbrando a Educação Popular, mais abrangente, encontra terreno fértil para semear suas ações pedagógicas com os educandos privados de liberdade. Apesar de alguns ainda não fazerem a leitura da palavra, é importante que seriamente façam a leitura do mundo.

> Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. [...] Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente, nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado (FREIRE, 2011, p. 23).

O tempo-espaço estava posto; havia, assim, a necessidade de criar as condições e desenvolver as ações necessárias para executar o projeto, desvencilhando-se da estreiteza burocrática que condiciona a realização de sonhos.

Pressupostos teóricos e práticos

A privação de liberdade e o isolamento não garantem o desenvolvimento de outra conduta diferenciada da criminalidade. Faz-se necessário que o Estado invista em políticas públicas de educação nas prisões, proporcionando espaços onde, por meio do diálogo e de reflexão crítica de sua realidade, os educandos encarcerados da EJA busquem alternativas de vida distantes do crime. Nesse contexto, o NEEJACP assume o papel de fomentador dessas relações e mudanças paradigmáticas.

> A escola pode ser considerada como espaço de diálogo e reflexão no interior das prisões, desde que

> compreenda as particularidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, visando uma sociedade menos desigual, sendo importante a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos/as, inclusive para os grupos menos privilegiados, marginalizados e excluídos pela sociedade. Essa educação não deve ser pautada na compensação de uma eventual experiência de fracasso escolar, mas deve respeitar o conhecimento e a experiência de vida que o/a aluno/a adulto/a traz consigo (MENOTTI, 2014, p. 134).

Após algumas leituras e reflexões constatei que desconhecia o tema "educação nas prisões", bem como a complexidade dos processos, pois, para criar-se uma nova escola na área de abrangência da 18ª CRE, era preciso encaminhar para avaliação e aprovação junto à SEDUC/RS e ao Conselho Estadual de Educação separadamente e sucessivamente os processos de criação, denominação, credenciamento e funcionamento. Descobri que estes trâmites legais existiam, possuíam diferenciação e que necessitaria acompanhá-los por todas as instâncias de análise, até retornarem à 18ª CRE aprovados e publicados no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul.

Reconhecendo meu desconhecimento, retornei à literatura na busca dos subsídios teóricos necessários para acompanhar e coordenar cada passo do processo. E por estar disposta a aprender me abri para novas aprendizagens, aceitei o desafio, mas certa de que "A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir" (FREIRE, 1995, p. 25).

Desafiada, e na ânsia de não errar, ou errar o menos possível, percebi que apenas o referencial teórico não seria suficiente para começar a executar competentemente o projeto de criação do núcleo em nossa área de abrangência. Necessitava, então, buscar a relação processual teoria-prática que não deve aparecer como dicotômica.

Movida pela esperança e lutando para concretizar meu sonho, necessitei conhecer os espaços onde o NEEJACP iria funcionar e as administrações da Penitenciária Estadual de Rio Grande e do Presídio Estadual de Santa Vitória do Palmar. Após conhecer nossas realidades carcerárias locais, agendei visita ao NEEJACP da Penitenciária Modular de Charqueadas e a Penitenciária de Bagé, a fim de buscar o conhecimento crítico e a relação entre o que a literatura me oferecia e os limites de práticas desenvolvidas em nosso estado.

Portanto, o desafio estava lançado e, parafraseando Freire, "Havia um pouco de medo também em nós, [...] Medo do novo, talvez. Mas havia igualmente em nós uma vontade e um gosto do risco, da aventura" (2011).

Os processos de criação, denominação, funcionamento e credenciamento

No dia 15/09/11, realizou-se na SEDUC o "Seminário Regional sobre Educação Prisional no Estado do Rio Grande do Sul", com o objetivo de sensibilizar os profissionais vinculados à SUSEPE e SEDUC/RS acerca da importância da educação nas prisões. Fez-se então necessário elaborar diagnóstico qualitativo acerca dos limites, desafios e avanços do atendimento educacional nas prisões.

Nesse encontro foi colocada a necessidade da educação presencial como forma de, mais do que qualificar em termos de certificação, fazer-se um trabalho diferenciado, focado na cidadania, na ética enquanto valor, como forma de reinserção do apenado na sociedade e no mercado de trabalho, tendo como mote a frase: "Hoje o preso está contido, amanhã estará contigo!".

Nesse contexto, repensou-se a educação nas prisões, com orientação curricular coerente, projeto político-educacional do estado, estratégias de pensar o espaço físico nos presídios (esporte, lazer e cultura) e buscando temas relevantes para discussão.

Pela representante da SUSEPE foi colocado que o preso perdeu o direito de ir e vir, mas não o direito a outras políticas sociais, portanto precisamos encontrar na rede estadual educadores que se afinem com essa lógica e que reconheçam a educação como necessidade humana, mesmo para aqueles privados da liberdade. Nesse sentido, a proposta da SUSEPE é construir um programa de atenção integral aos apenados, com atendimento às suas necessidades como um todo, oferecendo ações que reduzam os impactos dos danos do encarceramento, tendo em conta os fatores que obstaculizam a cidadania, a qualidade de vida, e garantam ao apenado o acesso apesar do abandono.

> Devo concluir esta questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, 1995, p. 30).

Diante do que ficou posto em vários encontros e discussões, a 18ª CRE realizou uma primeira reunião com o administrador da PERG e representantes educacionais da SUSEPE, em que apresentou o Projeto de Criação do NEEJACP Prisional. Todos os envolvidos apresentaram-se receptivos à ideia, colocando-se à disposição para a realização do projeto, oferecimento do espaço físico e/ou qualquer outra contribuição para efetivação desse processo de implementação. Afirmaram, também, que acreditam na educação como uma das formas de melhorar as relações entre eles, os detentos, porém salientaram que são muitos os fatores limitantes de melhorias

do sistema carcerário. Dessa reunião encaminhamos a necessidade de um levantamento real dos detentos interessados em estudar, bem como o nível/série em que interromperam sua formação inicial. Dias depois recebemos a relação de apenados interessados em estudar.

Os primeiros resultados e o caminho a ser percorrido

As questões legais estavam encaminhadas e necessitariam de tempo para percorrerem todos os espaços necessários para aprovação. Restava agora irmos à busca de verba para reforma das salas de aula, biblioteca, espaço administrativo e pedagógico. Com muita fé, esperançosamente lutávamos para contribuir na recusa substancial de qualquer explicação trágica, determinista das histórias de vida daqueles homens e mulheres com privação de liberdade.

O contexto se desvelava; constatamos que dentro desse espaço de encarceramento, os detentos estão acomodados em quatro módulos (pavilhões), e que não existe – e não deve existir, por questões de segurança – comunicação entre presos de pavilhões afins. Portanto, teríamos uma sala em cada módulo na PERG, pois não há movimentação de apenados entre os pavilhões. Necessitaríamos de pintura, colocação de grades de proteção para os professores e construção do espaço administrativo e pedagógico, porém não dispúnhamos dos recursos financeiros para tais execuções.

Estávamos convencidos que a criação de uma escola não se dá apenas por mudanças de legislação; necessitaríamos lutar, e permanecemos, ideologicamente, lutando para a consolidação de nossa proposta, mas cientes dos obstáculos.

> Acrescento ainda um obstáculo que se localiza no emperramento da própria máquina administrativa. Em certos casos, até se consegue o recurso necessário para determinadas ações, mas a burocracia é tão lenta e

> complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se façam, não andem. (FREIRE, 1995, p. 97).

Nessa precariedade de recursos financeiros, buscamos bem mais do que reformas nos espaços físicos. Essa infraestrutura para ser razoavelmente criada necessitaria de mobiliário, acervo bibliográfico e equipamentos de informática. Portanto, o nascimento do NEEJACP Prisional na PERG não seria apenas por meio do Decreto de Criação que, após algumas intervenções frente ao Conselho Estadual de Educação, reuniões com conselheiros, esclarecimentos e defesa da proposta, foi publicado no Diário Oficial do Estado em setembro de 2013. Uma vez publicado esse Decreto, necessitávamos "batizar" o NEEJACP.

Após alguns contatos em busca de um nome que tivesse identificação com a nossa causa, encontramos o nome de uma professora rio-grandina, já falecida e com uma extensa biografia dedicada à educação popular, inclusive no espaço carcerário do antigo Presídio de Rio Grande nas décadas de 70, 80 e 90. Obtido o consentimento dos familiares, enviamos o Processo de Denominação com biografia, justificativa e autorização dos familiares. Assim, denominamos o núcleo que estava sendo criado e homenageamos a Professora Stella da Costa Bessouat, Professora Stellinha, como carinhosamente era chamada.

Nosso compromisso assumido exigia que esses espaços tivessem plenas condições de, competentemente, proporcionar processos formais de organização da educação na prisão, objetivando reflexão e a leitura dessas vivências objetivas, mudanças de paradigmas de reprodução das realidades trágicas dos apenados, de modo que, por meio dos espaços de relações do NEEJACP, mesmo estando encarcerados, possam contribuir para diminuir a reincidência no crime e alcançar mudanças significativas em suas vidas também fora da prisão. Concluídas todas as etapas desse complexo processo de criação, e junto

com ele a gestão 2011/2014 da 18ª CRE, foi inaugurado o NEEJACP Prof.ª Stella da Costa Bessouat, após aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no dia 28 de maio de 2015, pela gestão atual do governo do estado.

Desde então fiquei afastada das atividades cotidianas do Núcleo, mas a experiência adquirida em seu processo de criação me despertou através da Educação Popular o gosto de ser um agente de transformação e afirmação dos direitos humanos na busca do ser mais daqueles que hoje estão em privação de liberdade. O envolvimento com a Educação nos Espaços Carcerários constitui o meu "ser educador", o que culminou na realização do curso de Especialização EJA na Diversidade, na FURG, onde trabalharei com o tema e futuramente, quem sabe, um doutorado em que possa pesquisar como se constituíram os educadores da EJA que atuam no NEEJACP – PERG.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JULIÃO, E. O papel da prisão como mecanismo de controle social ao longo da história. In: PEREIRA, I.; LUZ, A. (org.). **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões educativas. Curitiba: Appris, 2014.

MENOTTI, C; ONOFRE, E. O sentido e o significado da docência na perspectiva de educadores/as aprisionados/as. In: PEREIRA, I.; LUZ, A. (org.). **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões educativas. Curitiba: Appris, 2014.

OS FANÁTICOS POR FÍSICA DA ESCOLA BIBIANO DE ALMEIDA: PROTAGONISMO E CRIATIVIDADE

Ana Paula Santos Pereira
E.E.E.M. Bibiano de Almeida

> *A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*
>
> Eduardo Galeano

Apresentação

Há algum tempo deixei de fazer uma pergunta para os meus alunos do Ensino Médio: Vocês gostam de Física? Não porque tenha cansado de fazê-la, mas por perceber que as respostas que ouvia não eram coerentes com os espantos observados por mim quando estes compreendiam um novo fenômeno. O "Odeio Física!" que inúmeras vezes ecoou pela sala de aula deixou de me incomodar, pois acredito que está mais ligado aos fracassos na aprendizagem, bem como ao ensino memorístico dessa ciência, que a torna muitas vezes ligada ao uso de expressões matemáticas, sem um aprofundamento em discussões relevantes para que a aprendizagem se efetive significativamente.

Como nos lembra Caniato (1989, p. 46), "é notória a curiosidade natural de quase todas as crianças pelas coisas da Natureza. É raro que não gostem de saber ou não se interessem

por descobrir como funcionam as coisas e os bichos: a Natureza". Assim, por compartilhar desse pensamento, abandonei uma pergunta que pouco acrescentava ao meu fazer docente para me aproximar de metodologias que tornassem a aprendizagem de Física mais agradável para meus alunos, ao mesmo tempo em que me percebo (re)aprendendo com cada um deles.

Então, outras perguntas emergiram, pois não é muito fácil tornar a Física em uma ciência viva, que salta para além do livro didático. Uma Física que permeia o nosso cotidiano, mas que para muitos alunos não é a mesma que está no livro ou mesmo apoiada em tantas fórmulas matemáticas.

Ao me aproximar das novas metodologias, percebi que conhecer com maior profundidade uma turma é fundamental para que o trabalho docente seja construído de modo que resulte em ganhos na aprendizagem. Um aprendizado que se estenda para a vida de cada um dos envolvidos no processo educativo. Alunos e professora que aprendem.

Assim, em um alinhamento com a ideia de Freire (1996, p. 23) – "não há docência sem discência" –, acredito que no espaço da sala de aula o professor aprende enquanto ensina, e os alunos ensinam enquanto aprendem, ainda que estes estejam guardados por inúmeras diferenças.

Ao assumir a abertura ao conhecer como uma necessidade para práticas inovadoras, assumo também a incompletude da minha docência: uma professora sempre a se formar, que traz consigo a responsabilidade pela própria formação, com o sentimento de que a formação de qualquer professor não finda com a conclusão de qualquer curso de graduação, mas representa um *continuum* do aprender.

García (1999, p. 19) sintetiza que para se formarem os professores podem se servir de processos formativos distintos, e assim destaca a autoformação como um processo de formação em que o sujeito participa de forma independente, e tendo controle sobre os objetivos, os processos, os

instrumentos e os resultados da própria formação.

Ferry (op. cit., p. 19) também sugere que "formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura", assim o desejo pelo desenvolvimento profissional é um fator que pode contribuir para que o professor se posicione criticamente frente ao seu fazer. Esse desejo, muitas vezes, põe o professor numa busca solitária e curiosa por novas práticas. Também cabe ressaltar que ao encontrá-las, incontáveis vezes, não são partilhadas, pois o professor acaba por acostumar-se com o trabalho solitário.

A partilha dos saberes entre pares deve ser marcada em processos formativos docentes, tanto na formação inicial como continuada. Dessa forma, ações de políticas públicas podem assumir a tarefa de fomentar o trabalho em colaboração entre os professores, uma vez que trabalhos colaborativos não são somente importantes para a aprendizagem dos alunos, mas também dos professores.

Na escola ainda podemos perceber a dificuldade de articulação das práticas docentes, mesmo com o desejo de estabelecer um diálogo enriquecedor entre os conteúdos de uma área ou de diferentes áreas. Muitas vezes o desconhecimento sobre as outras áreas e de como os conceitos podem se articular e trazer maior significado ao conteúdo abordado para os alunos são as principais causas da compartimentalização dos conhecimentos em sala de aula.

Essa percepção me encaminhou à valorização da multiplicidade de saberes das áreas específicas de cada professor, acreditando que o conhecimento sobre as diferentes áreas de formação ampliará minhas condições de trabalhar com uma abordagem multi ou interdisciplinar, e assim me constituo como uma professora aberta ao diálogo com professores que tenham uma formação diferente da minha, para que trocas e aprendizados sejam formas de enriquecer as minhas aulas e a minha formação.

Por esse viés, apresento neste relato um trabalho desenvolvido em duas turmas de Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Trabalho que foi pensado como uma proposta interdisciplinar para as disciplinas de Física e Português.

Contexto do relato

A E.E.E.M. Bibiano de Almeida, uma escola centenária, foi fundada em 28/02/1914, chamada então "Segundo Colégio Elementar da Cidade do Rio Grande". Sua denominação é homenagem ao professor e literato Bibiano Francisco de Almeida. Desde 1999 funciona como Escola Estadual de Ensino Médio. Atualmente oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Está localizada à rua General Canabarro, 321, esquina com a rua Carlos Gomes.

Por sua localização próxima a um grande terminal de ônibus no centro da cidade, é muito atrativa para alunos que desejam concluir o Ensino Médio na modalidade EJA. Uma motivação para que muitos se encaminhem para a escola após a jornada de trabalho.

No início deste ano letivo, constatei que as duas turmas da última etapa do Ensino Médio na EJA estavam carentes de trabalhos que articulassem disciplinas escolares com a informática, e nesse sentido orientei meus planos de aula. Entretanto, ao avaliar as condições do Laboratório de Informática da escola, percebi que naquele momento não existia conexão com a internet, o que seria um empecilho para o trabalho. Assim, reorientei minha prática para oportunizar aos alunos pelo menos um momento de escrita e de autoria, usando o recurso dos fanzines. Algo inédito em minha prática docente.

Fanzine é toda publicação feita de forma amadora, sem intenção de lucro, caracterizada pela paixão de seu editor por determinado assunto, conforme define Pinto (2013). O nome

fanzine é uma aglutinação das palavras inglesas *fanatic magazine*, que significa revista do fã. Essa denominação foi criada em 1941 nos Estados Unidos por Russ Chauvenet.

Pinto (2013, p. 15) aponta que os fanzines surgiram antes mesmo da existência da denominação, na década de 1930, produzidos por leitores de ficção científica, constando como pioneiro o fanzine *The Comet*, dos Estados Unidos. No Brasil esse tipo de publicação, ainda denominado como boletim, data de 1965, por iniciativa de Edson Rontani, de Piracicaba, São Paulo. Somente nos anos de 1970 o termo fanzine passou a ser utilizado por aqui.

Albuquerque e Leão (2004, p. 17) descrevem os fanzines como meios eficientes de comunicação e propagação de ideias novas, dos *undergrounds*, de coisas que já estão acontecendo num círculo fechado e que só chegarão à grande imprensa algum tempo depois. Entre os anos de 1975 e 1976 estavam associados ao movimento *punk* inglês, e consequentemente à música. Os autores também mencionam que alguns fanzines se tornaram revistas "de verdade", mas que carregaram consigo essa nova linguagem da contracultura, enquanto outros não passaram da primeira edição.

FanPhys: por que não tornar os alunos fãs da Física?

No momento em que as contingências se apresentaram ao fazer docente, quando necessitei de um laboratório de informática adequado às nossas necessidades e não o encontrei, a necessidade de reorientar minhas propostas de ensino de Física ficou evidente. Revivi um dia em que, ao zapear pelos canais da televisão, deparei-me com o relato de um professor de literatura descrevendo o seu trabalho com fanzines na escola como uma metodologia para fomentar a leitura e a escrita para alunos do Ensino Fundamental. Apenas consegui assistir a mais ou menos um minuto, ficando sem referências sobre como o trabalho se desenvolveu e em que escola. Mas, impressionada

pelo entusiasmo daqueles que apareciam no vídeo, me motivei a buscar conhecimento sobre como fazer fanzines e suas implicações no ambiente escolar.

Com esses conhecimentos iniciais, tentei envolver os alunos da EJA no processo de criação de um fanzine denominado *FanPhys*, o qual remete à ideia da paixão pela Física ou fãs da Física, ao mesmo tempo em que busquei apoio em duas professoras de Português, que para a minha surpresa mostraram desconhecimento sobre essa forma de expressão de leitura e de escrita. Apenas uma professora mostrou-se interessada em partir conosco em busca deste novo momento de criação e protagonismo discente, tornando-se a revisora dos fanzines.

Para envolver os alunos no processo de criação do *FanPhys*, levei para a sala de aula os livros de Pinto (2013) e de Albuquerque e Leão (2004) para que os alunos pudessem ter um primeiro contato como universo dos fanzines, uma vez que não tínhamos disponíveis exemplos para a análise. Realizamos a leitura de alguns textos presentes nesses livros, com o propósito de nos aproximarmos da linguagem desse tipo de publicação. Como a linguagem visual do fanzine é muito rica, podendo ser utilizados recortes de revistas e de jornais, textos manuscritos ou digitados e desenhos, o interesse dos alunos se mostrou crescente, pois todos podem marcar um fanzine com uma de suas habilidades.

Quando mencionei aos alunos que a nossa publicação teria oito páginas sobre qualquer assunto do interesse deles na área de Física, imediatamente ficaram perplexos: "Como escreveremos tanto, professora?" Essa passagem nos lembra Freire (2011, p. 73) quando afirma que "estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar, é não repetir o que os outros dizem". Assim, podemos perceber que atividades que envolvem criação são ainda temidas pelos educandos, como se não se considerassem capazes de um envolvimento mais profundo com o saber. Isso talvez decorra da falta de atividades que envolvam autoria na escola. Tão logo

demonstrei a forma de criação do fanzine[1] com uma folha de tamanho A4, os alunos se animaram, e nas semanas seguintes se dedicaram a estabelecer assuntos sobre Física que estariam presentes em cada *FanPhys* da primeira edição. E o "Odeio Física!" desfaleceu.

O que considero um diferencial nesta proposta de trabalho é que os alunos realizaram a produção dos fanzines extraclasse. Após estabelecermos algumas orientações quanto à diagramação da publicação e o uso de referências, os alunos, de maneira autônoma, organizaram-se em grupos para confeccionar cada um dos doze *FanPhys*, os quais foram apresentados ao grupo dois meses depois de iniciado o trabalho.

Considerações finais

A criação dos fanzines *FanPhys* resultou não apenas em uma produção textual com uma linguagem pouco usual na escola, mas também permitiu que os alunos se sentissem detentores de conhecimentos que podem e devem ser partilhados, trazendo momentos de reflexão sobre como o ensino e aprendizagem se desenvolvem em uma escola tão carente de meios materiais.

O interesse dos olhares que se voltavam para cada um dos trabalhos apresentados trouxe para mim como docente a importância que o protagonismo discente deve assumir em cada sala de aula, e isso foi marcado por um aluno ao comentar que aquele havia sido o trabalho "mais legal" que fizeram na escola. Pinto (2013) salienta que muitos educadores foram convencidos de que o trabalho com fanzines na escola favorece a aprendizagem e autoestima dos alunos, e neste ponto tenho que concordar.

Também a apresentação dos fanzines demonstrou o

[1] Neste link pode-se aprender como iniciar um trabalho com fanzines: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/fanzine/14c6c533c38d1374>.

quanto poderíamos ter aprimorado nossa primeira edição, pois os alunos não se arriscaram a usar a digitação para a apresentação da escrita. Creio que para muitos a falta de familiaridade como a edição de textos em computador foi o maior entrave. Por outro lado, aqueles que poderiam fazê-la a evitaram, para dar maior protagonismo ao que elaboraram.

Esse trabalho tão simples, mas sobretudo poderoso, mostrou o quanto a escola precisa se articular em espaços em que as vozes dos seus membros sejam ouvidas. Fechada a etapa anterior, ainda mantenho o interesse pela produção do *FanPhys* e neste semestre o trabalho terá continuidade em outra turma da EJA (passamos da primeira edição!), ainda trabalhando com o último ano do Ensino Médio. Para essa turma já apresentei a nossa forma de trabalho e, ao contrário da turma anterior, esses alunos já tiveram uma experiência de trabalho como fanzines, na aula de Artes. Mas o mais interessante é que eu e os estagiários da disciplina de Artes trabalhamos com um mesmo tema, sem trocarmos conhecimentos e experiências.

Este pequeno recorte do cotidiano escolar mostra que a cultura do isolamento precisa ser quebrada no interior da escola, por meio de ações em que trabalhos em cooperação e colaboração sejam promovidos. Fullan e Hargreaves (2000, p. 66-67) caracterizam as culturas de colaboração para além da organização formal, das reuniões, dos procedimentos burocráticos, da realização de eventos ou de projetos escolares, mas como as qualidades, as atitudes e os comportamentos que atravessam as relações de professores e funcionários da escola e se constroem a cada dia.

Como professores, propomos trabalhos em colaboração para os alunos, mas nossas práticas ainda estão em isolamento dos nossos pares, e esta é uma realidade que precisa urgentemente ser mudada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.; LEÃO, T. **Rio Fanzine**: 18 anos de cultura alternativa. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CANIATO, R. **Com ciência na educação**: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino de ciências. São Paulo: Papirus, 1997.

FERRY, G. Pedagogia de la formación. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: **s**aberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PINTO, R. D. **Fanzine na educação:** algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

EJA, RE-UTILIZE E ARTE: TIJOLOS DE UM CASTELO EM CONSTRUÇÃO

Sandra Lee dos Santos Ribeiro
E.E.E.M. Dr. José Mariano De Freitas Beck

> *O fazer aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade.*
> Terezinha Azerêdo Rios

Memórias da Educação de Jovens e Adultos - EJA

Lembro-me que minha mãe sempre gostou de ler e, apesar de nunca ter frequentado a escola, preocupava-se, e preocupa-se ainda hoje, com a cultura geral, tanto que há alguns anos adquiriu e mantém uma assinatura do jornal *Correio do Povo*. Ela sempre organizou metodicamente os cadernos do jornal para depois lê-los, chamando a atenção para as várias crônicas sobre moda, cinema, teatro e política.

Eu havia esquecido essas cenas e só agora, quando iniciei este relato, percebi que a minha fascinação pela leitura vem pelo exemplo de alguém que nunca frequentou uma escola formal: minha mãe. Natural de São Francisco de Assis, ela sempre conta que no dia em que completou oito anos estava na roça colhendo batatas e, fascinada por aquela, riqueza sentia-se muito feliz. Aprendeu a ler e um pouco a escrever, "mal e porcamente", como sempre diz, com uma tia. Muitos anos mais tarde tentou estudar, porém já estava engessada nas grandes

dificuldades com a escrita e, infelizmente, abandonou essa tentativa.

Quanto a mim, casei-me aos 15 anos quando ainda cursava o segundo ano do segundo grau, em Porto Alegre, no Colégio Pio XII; precisei abandonar os estudos e trabalhar e, após 20 anos, para concluir o Ensino Médio necessitei dispor da EJA para cursar Literatura e Física. Sempre estive abraçada aos textos, como a mãe, e mantive uma coleção deles, costume que ainda conservo porque gosto de ler absolutamente sobre tudo.

Durante a graduação na Licenciatura em Artes Visuais, havia decidido que faria o estágio nas turmas da EJA, porém isso não foi possível e minha frustração nesse sentido foi imensa.

Sankofa (figura 1) é um símbolo africano adinkra[1] que representa o olhar para o passado como alicerce do conhecimento e respeito à ancestralidade, embora com seus pés voltados para o futuro. Tal como Sankofa, eu olho para trás e vejo um filme sobre a minha constituição como docente, ao mesmo tempo que voltada para o tempo que se oferece a minha frente. Penso que ser professora da EJA é um ato de amor e não desisto dessa opção, embora neste momento enfrente algumas dificuldades nesse sentido, visto que atuo como agente educacional na secretaria de uma escola pública estadual, ficando impossibilitada de exercer minha formação como professora de artes.

[1] Trata-se de um antigo sistema africano de escrita. A importância desse fato é incomensurável, porque a ciência etnocentrista europeia negou que a África tivesse história, alegando que seus povos nunca criaram sistemas de escrita.

FIGURA 1 – Sankofa

Projeto Re-utilize: uma porta aberta

Desde 2010, quando iniciei o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atuo como bolsista voluntária do Projeto Re-utilize[2].

Venho amadurecendo desde 2014 a ideia de fazer uma extensão do projeto, dentro do Bairro Castelo Branco II, onde moro, e finalmente, em 2015, consegui iniciar este trabalho.

A pedagoga Fátima Ávila, moradora no bairro, concordou em ceder um espaço junto a sua residência para que, a princípio, uma vez ao mês eu pudesse realizar oficinas para um grupo de mulheres da comunidade, a fim de trocarmos experiências de vida. Tal proposta parte da necessidade que observo entre as mulheres de terem um espaço para falar de

[2] O projeto Re-utilize foi concebido e criado no ano de 2008, pela Professora Teresa Lenzi, do Curso de Artes Visuais da FURG, com o objetivo de investigar alternativas para o descarte produzido na Universidade Federal do Rio Grande, e ocorre como uma plataforma de pesquisa para os estudantes de Artes Visuais interessados nesse campo de atividade.

seus sonhos, frustrações, dos seus sentimentos e principalmente de socializar o conhecimento por mim adquirido dentro da universidade pública.

O primeiro encontro foi realizado no dia 27/06/2015, para 10 mulheres, durante o qual compartilhamos ótimos momentos de descontração. Nessa ocasião, construímos uma oficina intitulada "Qual é o pássaro do seu sonho?"

O trabalho foi pensado como uma sensibilização, a fim de que eu as pudesse conhecer e me aproximar delas para melhor compreendê-las e, assim, planejar os futuros encontros. Para criar o pássaro dos sonhos de cada uma, utilizei *banners* de atividades acadêmicas, descartados no campus da FURG.

O desenvolvimento dessa atividade foi uma experiência maravilhosa durante a qual todas as mulheres abriram o coração e expuseram alguns de seus sonhos ligados aos mais diversos sentidos, como trabalhar em ações sociais, construir uma casa, organizar um projeto para a recuperação de adolescentes que usam drogas, "para tirar eles das esquinas, porque tem muito guri bom perdido e isso me deixa triste".

Há algum tempo, não me recordo onde, assisti a um programa em que o entrevistado falava sobre como deveriam ser as pessoas que desejassem o sucesso em alguma empreitada. Dizia ele que deveriam ter VISÃO: V de vontade, I de intenção, S de estratégia (*strategy*), A de ação e O de obstinação. Anotei esta observação e colei na porta do meu armário, na frente do qual passo diariamente.

Procuro seguir essa linha e acalmar um pouco a minha frustração em relação à docência com a EJA, pois com essas oficinas consigo unir pequenos desejos, ou seja, pesquisar e trabalhar com reutilização de materiais, fazer a extensão do Projeto Re-utilize junto à comunidade e trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, aliados à arte.

Reflexões

Ao longo de minha caminhada de 25 anos como agente educacional, em escolas públicas, venho colecionando olhares sobre a EJA e tenho concluído que a sociedade que hoje alardeia um discurso sobre respeito às diversidades ainda não está preparada para um trabalho sensível junto a essa clientela que se avoluma.

Os adolescentes que a partir dos 6º anos do Ensino Fundamental não se "enquadram" nos moldes formais de educação, fatalmente serão a clientela da EJA, e duplamente castigados pela exclusão escolar, terão de enfrentar o horário noturno para seus estudos.

Desconheço ainda, aqui em Rio Grande, alguma escola que ofereça essa modalidade de ensino durante o dia, portanto essas pessoas não têm escolha de turno. Muitos trabalham o dia inteiro e vão direto para a escola, que até onde conheço não lhes oferece guarida acolhedora.

Na minha observação, a EJA é sempre tratada como "resíduo", sem que haja uma preocupação com o lanche da noite, ou com um ambiente agradável para estudo. Geralmente são tratados como aqueles que "não querem nada com nada", é a expressão utilizada, ou "esses coitados não tem condições mesmo".

Relendo a minha história posso compreender quantas pessoas não conseguem seguir suas atividades escolares por um número incontável de situações, pois até mesmo aqueles que aos olhos do senso comum "não se interessam", escondem na sua caminhada atalhos obscuros que muitas vezes são incalculáveis e intransitáveis.

Por isso reafirmo que ser professor na EJA, muito mais do que uma profissão, é um ato de alteridade e de amor. Dessa forma, penso que aglutinando minha experiência profissional, minhas vivências, o projeto Re-utilize, a arte e minha determinação em lecionar na EJA, seja possível, como Le

Cheval[3], erigir um "castelo", onde as mulheres da comunidade Castelo Branco II e adjacências sintam-se acolhidas para compartilharmos sonhos.

REFERÊNCIAS

FLEURI, R. M. **Educar para quê?**: contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIAZZI, M. C. (org). **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Oikos, 2004.

NASCIMENTO, E. L.; SÁ, L. C. **Adinkra**: a sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

PONGE, R. (org). **O surrealismo**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1991.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

[3] "Durante 25 anos ele percorreu o mesmo caminho, enchendo os bolsos com as pedras que o fascinavam ou trazendo-as à noite, no seu carrinho de mão. Claro que sua estranha atividade acabou chamando atenção, não só de seus vizinhos mas de toda a região. Conforme Le Cheval, 'a opinião foi rapidamente feita: um pobre louco que enche seu jardim de pedras'. Escolhidas a dedo – cada uma, um objeto, um sentido – só após recolher um número considerável de pedras foi que Cheval começou a dar forma ao seu sonho: sua casa, por ele denominada *Palácio ideal* ou *Palácio do sonho*, exigiu-lhe cerca de 33 anos de trabalho" (PONGE, 1991, p. 136).

PENSAR MATEMÁTICO

Daniela Machado Walton
Colégio Salesiano Leão XIII

A Matemática, senhora que ensina o homem a ser simples e modesto, é a base de todas as ciências e de todas as artes.
Malba Tahan

Produzi este texto no processo de formação Cirandar/2015: Rodas de investigação desde a escola. Ele contém minha apresentação como professora, que relata meu empenho e minhas escolhas em sala de aula. A característica com a qual resolvi me apresentar é o desenvolvimento do pensar matemático cotidiano independente de fórmulas e cálculos. Acredito que é mais importante saber interpretar situações através das fórmulas do que calcular resultados sem sentido. Para os alunos que já estão acostumados a fazer muitos cálculos, ensino a interpretar o resultado final e verificar se este é coerente como resposta ao questionamento feito. Para ficar mais claro e preciso, aqui contextualizo e descrevo uma atividade desenvolvida em sala de aula.

Apresentação – minha constituição como professora

Sou uma professora que começa cada ano letivo tentando conhecer melhor os alunos através da observação e do diálogo individual e coletivo. Tento desmistificar o fato de que a Matemática é difícil e tem muito conteúdo que nunca mais será usado. À medida que conheço a turma, consigo direcionar as

aulas trabalhando os conteúdos que têm maior importância e busco mostrar sua aplicação prática. Às vezes utilizo gráficos ou a geometria para explicar, e em certos casos a aprendizagem é mediada pelo uso de material concreto e/ou experimentações, de modo que os alunos possam aprender com significado.

Segundo Lorenzato

> experimentar é próprio da natureza humana, mas apesar das vantagens da utilização da experimentação, é preciso reconhecer que ela pode se apresentar como uma dificuldade ao professor, pois exige que ele conheça bem o assunto a ser aprendido pelos alunos, que os objetivos da aula estejam claramente definidos, que as estratégias de ensino estejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e que os materiais didáticos estejam disponíveis, ou sejam produzidos ou até mesmo, inventados. É preciso lembrar, também, que geralmente nossos alunos não estão acostumados a estudar pela via experimental. (2010, p. 80).

Procuro estimular o exercício de pensar matematicamente através de hipóteses, deduções e percepções que podem nos levar a discutir fatos que antes não eram percebidos ou não tinham tanta importância. Quando estou trabalhando com números decimais, faço o uso de panfletos de lojas para trabalhar as quatro operações. O detalhe que chama a atenção é: por que as lojas colocam preços como R$ 19,99 em vez de R$ 20,00?; R$ 29,99 em vez de R$ 30,00?, então os alunos lançam várias hipóteses, mas no final explico que é uma estratégia de venda para obter maior lucratividade. O economista inglês Tim Harford vê como razão o “efeito do dígito à esquerda”, que dá ao consumidor a sensação de estar comprando mais barato. Isso nos leva a esquecer que a mercadoria custa R$20,00, visto que raramente recebemos R$0,01 de troco.

Com o estudo da Matemática vou desenvolvendo o senso

crítico que auxilia na exatidão de alguns fatos, e na decisão em algumas situações. Quando trabalho o conteúdo de razão e proporção, mostro que até nosso padrão de beleza usa a Matemática, e isso pode ocorrer instintivamente, pois está provado que em tudo que há beleza há uma proporção áurea (que é igual a aproximadamente 1,6), ou seja, nos rostos mais bonitos há uma proporção áurea entre a altura do rosto que é do começo da testa até o queixo e a altura do queixo até a metade dos olhos (imaginamos uma linha que passa na metade da altura dos olhos). Quanto mais próximo o resultado dessa proporção estiver de 1,6, mais bonito será esse rosto.

Decorar fórmulas, simplesmente calcular o valor de variáveis, misturar letras com números sem dar sentido, sem mostrar exemplos dos conteúdos no seu dia a dia, é coisa de professor sádico, como disse o professor Júlio César de Melo e Sousa (seu mais famoso pseudônimo: Malba Tahan): "O professor de Matemática em geral é um sádico. Ele sente prazer em complicar tudo". E eu sempre tento mostrar o contrário, pois a Matemática é uma ferramenta muito útil, que por vezes está presente em lugares que não percebemos. A maioria das pessoas pensa que Matemática são só números, mas ela também estuda as formas geométricas, as medidas, as probabilidades etc. Quando levo os alunos para o laboratório de Matemática para falarmos sobre sólidos, planificação de sólidos, desenhos em perspectiva, e para mostrar com quais instrumentos desenhamos as formas geométricas (compasso, esquadro, transferidor, régua), muitos me questionam se isso não é de artes, então explico que a disciplina de artes também usa a Matemática como ferramenta.

Estimulo os alunos a questionar os resultados obtidos nos cálculos dos problemas, analisando se esse resultado realmente é coerente com o que foi perguntado. Por exemplo: Cláudio tem 9 anos, o que corresponde a um terço da idade de sua mãe. Qual é a idade da mãe de Cláudio? Se o aluno fizer o cálculo de 9 dividido por 3, a resposta será 3. Então pergunto: está

correto a mãe de Cláudio ter 3 anos? Se a resposta for negativa, é necessário analisar os cálculos para descobrir o erro. Assim é fácil conferir se está correto. O hábito dessas conferências ajuda a formar o senso crítico e a objetividade de cada um.

Contexto do relato

Pretendo relatar práticas em sala de aula que exemplificam essa minha característica de pensar matematicamente independente de fórmulas e cálculos. Penso sempre que é mais importante saber interpretar as fórmulas do que calcular resultados sem sentido.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio:

> A Matemática no Ensino Médio tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém também desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. (PCNEM, 2000, p. 40).

Para isso vou citar minhas práticas com uma turma de 1.º ano de ensino médio que está repetindo a disciplina, ou seja, está no 2.º ano do ensino médio fazendo Matemática do 1º ano, em uma escola particular. Esses alunos estão quase finalizando o ensino médio e precisam escolher entre continuar estudando, começar a trabalhar ou ambos. Já cursaram o 1º ano, e tenho que repetir os conteúdos de maneira diferente. Embora tenham uma vida financeira estável proporcionada pelos pais, precisam ter consciência de que daqui a algum tempo essa situação financeira dependerá do empenho e da profissão escolhida por cada um.

Em todas as minhas aulas tento trabalhar com essas características nos conteúdos, para que a aula seja diferente do ano passado, mais objetiva, incentive os alunos a pensar no

futuro, ou seja, uma aula leve, pensada e planejada para que aprendam através de interpretações, deduções com menos cálculos, treinem seu olhar crítico e utilizem todas essas ferramentas em suas práticas sociais cotidianas.

Conta-me uma experiência

Nessa turma de ensino médio, comecei a aula questionando os alunos sobre o planejamento da vida futura. O que fazer após o ensino médio? Existem possibilidades como: trabalhar; cursar faculdade; fazer um curso rápido de profissionalização e partir para o mercado de trabalho; trabalhar e cursar a faculdade; trabalhar e fazer um curso profissionalizante.

Ao longo das aulas converso com os alunos sobre qual profissão, curso ou trabalho irão seguir. Para auxiliar os alunos nessa escolha, mostrei-lhes o ponto de vista matemático e comecei perguntando: De quanto tu precisas para teu sustento mensal? Vamos pensar/pesquisar quais profissões recebem essa faixa salarial. Já pesquisaram a faixa salarial da profissão que gostam? Os alunos elencaram as profissões. Há interesse por alguma dessas? Nesse momento, quando há interesse em uma profissão citada (mesmo que nenhuma das profissões elencadas seja de sua pretensão, escolhemos uma para debater), pergunto: E essa profissão terá como remuneração um valor fixo e também algum incremento de proventos, como comissão por produção? Se a resposta for sim, então podemos dizer que o salário será composto por um valor fixo somado a um valor variável. Logo é possível afirmar que o salário mensal irá depender desse valor variável do salário.

Exemplo: o aluno formou-se em Engenharia Mecânica e começou a trabalhar em uma empresa como projetista para modificar ou criar peças para adequar-se a máquinas ou motores. No contrato de trabalho ficou estabelecido que seu salário é composto de um valor fixo de R$ 2.500,00, acrescido de um valor

variável de R$ 3,00 por peça comercializada que tenha sido criada ou aperfeiçoada por ele. Baseado nesse contrato, pode-se dizer que o salário total dependerá da comercialização das peças que ele criar ou aperfeiçoar, ou seja, seu salário está em função da venda dessas peças. Como calcular o salário? Calculamos o salário em função da venda de peças (suponhamos que foram vendidas três), através da expressão:

Salário = 2.500 + 3 x (número de peças vendidas) ou S(p) = 2.500 + 3.p

Através dos cálculos conclui-se que quanto maior a venda de peças produzidas ou aperfeiçoadas, maior será o salário mensal, e este pode aumentar ou diminuir de um mês para o outro.

Com essa explicação mostro que nossas escolhas sempre dependem de alguma coisa, ou estão baseadas em um foco. Quando essas relações de dependência podem ser quantificadas, podemos escrevê-las em uma expressão numérica denominada Função do 1º Grau ou Função Afim.

Na sequência suponho valores para a variável *p* (número de peças vendidas) e calculo o valor para cada salário (variável *S(p)*) pela expressão numérica. Começo a dispor os dados em uma tabela a partir dos pares (x, y) ou (p, S(*p*)). Com esses dados monto um gráfico no sistema cartesiano. Incentivo-os a interpretar o gráfico, perguntando: Se vender mais peças o salário aumenta ou diminui? Se vender menos peças o salário aumenta ou diminui? Como posso concluir isso olhando para o gráfico?

Para finalizar a aula, faço a formalização do conteúdo Função do 1º Grau ou Função Afim. Então, explico aos alunos como calcular essas variáveis, faço uma tabela contendo os resultados das variáveis, monto o gráfico e a partir desses dados começo a questionar o significado de cada um desses elementos, para aprendermos a fazer a interpretação dos dados numéricos, geométricos e a relação entre eles, suas características, propriedades e aplicações.

Nesse conteúdo, estou interligando dois eixos da

Matemática, ou seja, estou utilizando a Geometria (quando peço que montem e interpretem o gráfico) como ferramenta de suporte para explicar a Álgebra e Função (função do 1º grau).

Conforme está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular – Área de Matemática,

> A evolução do conhecimento matemático como ciência veio acompanhada de uma organização em eixos tais como geometria, álgebra, operações aritméticas, dentre outros. Essa organização deve ser vista tão somente como um elemento facilitador para a compreensão da área da Matemática. Os objetos matemáticos não podem ser compreendidos isoladamente, eles estão fortemente relacionados uns aos outros. Superar a perspectiva de limitar esses objetos em blocos isolados e estanques tem sido um dos principais desafios a serem vencidos com relação às práticas escolares de trabalho com a Matemática.

Acredito que os gráficos são a base para desenvolvermos o raciocínio matemático. A partir daí é fácil concluir as respostas, sem precisar fazer muitos cálculos, basta saber interpretar o gráfico e ter conhecimento do conteúdo que tem esse gráfico como reflexo. Alguns conteúdos podem ser explicados e interpretados através da Geometria.

Segundo Lorenzato, a Geometria desempenha um importante papel "na arte de facilitar a aprendizagem da Matemática, por tornar visível o que nem sempre palavras, números e outros símbolos conseguem comunicar" (2010, p. 60).

Considerações finais

Sobre os alunos:

Os alunos se surpreendem em saber que a composição do salário do engenheiro mecânico (do problema levado para aula) é uma função e que a maioria das profissões é remunerada por salários compostos (valor fixo mais valor variável), que podem

ser escritos por meio de uma expressão chamada Função do 1º Grau ou Função Afim. E ficam admirados ao saber que se tiver um gráfico não é necessário fazer cálculos para saber se o salário aumenta ou diminui, por exemplo.

Como disse Nilson José Machado, "Injustamente associada apenas a operações com números, ou a técnicas de fazer contas, a Matemática perde grande parte de seu encanto" (2012, p. 12).

Fiz uma reflexão com os alunos a respeito de seus erros e acertos na leitura dos gráficos e eles concluíram que basta saber interpretar e ler os dados do gráfico da Função do 1º Grau para encontrar a solução ou para começar a calculá-la.

A partir do momento em que o aluno aprende a ler e interpretar gráficos, significa que estou conseguindo desmistificar o fato de que a Matemática é difícil, e agora situações como essa passam a ser familiares, têm significado para os alunos.

Pode ocorrer que comecem a estudar menos, pois estão achando tudo muito fácil. Essa é uma armadilha, pois se pararem de estudar terão dificuldade novamente. Quando percebo que estão estudando menos, sempre faço esse alerta.

Sobre o aprendizado:

Neste processo de escrever um relato sobre minha sala de aula aprendi que temos muitas ideias que surgem no dia a dia, às vezes durante a preparação da aula, às vezes durante a aula, às vezes no trajeto até a escola...

Como dizia o professor Igor na faculdade (era um professor de nacionalidade russa fazendo um intercâmbio, em 1999, tinha muita dificuldade com a língua portuguesa, mas era um professor genial e a Matemática era nossa comunicação em aula): "O professor tem a capacidade de falar *a*, pensar *b* e escrever *c*". Levei um tempo para entender, mas hoje esse conceito me parece óbvio e nós professores colocamos em prática todos os dias e nem percebemos.

O ato de escrever sobre minha sala de aula me fez parar

para analisar como eu trabalho com as situações que surgem. O mais surpreendente é que eu coloco essas concepções em prática sem antes fazer uma análise mais rigorosa e na maioria das vezes surtem bons resultados. E agora estou descrevendo minha aula, contando minha ideia, que é problematizar uma situação do cotidiano como ponto de partida para desenvolver o conteúdo, e isso me parecia simples, básico e indiferente, mas quando parei para ler livros, artigos, leis, PCN etc., constatei que os planejamentos das minhas aulas vão ao encontro de tudo isso.

Quando a proposta do relato foi lançada no encontro do Cirandar, meu primeiro pensamento foi: Escrever o quê? Nas minhas aulas eu só falo e mostro algumas aplicações da Matemática, "nada" além de mostrar que ela é uma ferramenta. Porém quando escrevi e fiz a releitura percebi que tinha e tenho muitas coisas para falar e muitas ideias vão surgindo para pôr em prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum.** Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > Acesso em 21 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais –** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Ciências Naturais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ pdf/ciencias.pdf > Acesso em 23 out. 2015.

LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2010. Col. Formação de Professores.

MACHADO, N. J. **Matemática e educação**: alegorias, tecnologias, jogos, poesia. São Paulo: Cortez, 2012.

SIGNORINI, I.; PENTEADO, A. E. de A.et al. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola, 2006.

CONCRETIZAR PROJETOS ME FAZ CAMINHAR

Cíntia de Pinho Silveira
E.M.E.F. Antonio Carlos Lopes

Apresentação

Este é o relato de uma experiência vivida a partir de um projeto na escola em que leciono há cinco anos. Esta escolha foi feita devido ao fato de eu perceber como projetos alteram e enchem de cor a rotina da escola. Desenvolver projetos com os estudantes me dá alento, inspiração para continuar a caminhar nesta profissão com alegria, nos leva para lugares inusitados e também nos ensina a sorrir ao ver que os resultados muitas vezes superam as expectativas.

No início da minha escolha profissional tive muitas dúvidas. Ingressei no curso de Letras – Português/Espanhol na FURG em 2004, e no ano seguinte comecei a fazer Artes – Bacharelado na UFPEL. Em 2005, portanto, fazia os dois cursos paralelamente, um na parte da manhã, outro à tarde, e à noite me empenhava para realizar os trabalhos e leituras, não conseguia fazer nenhum direito até que acabei tendo que optar por um: optei pelo de Artes. Ia trancar a faculdade de Letras, porém quando cheguei na aula de Espanhol, minha professora estava passando o filme "Hable com ella", de Pedro Almodóvar. Não tive como desistir daquilo, era algo que me inspirava, que eu gostava demais, então desisti apenas de algumas outras disciplinas do curso e segui fazendo o de Artes integralmente, até que surgiu uma greve na UFPEL e a oportunidade de eu ministrar aulas particulares de espanhol.

No final de 2005, a partir das aulas particulares, percebi o quanto gostava da troca de conhecimentos e que ser uma professora podia ser muito legal. Nesse mesmo ano fiz uma viagem com o curso de Letras para Montevidéu. Foi incrível, a partir desse momento um novo universo se apresentava para mim, o da América Latina.

No início de 2006 abandonei definitivamente o curso de Artes e segui somente com o de Letras. Fui convidada por uma colega para atuar no Grupo de Estudos Paideia, curso pré-vestibular desenvolvido por estudantes da FURG e oferecido gratuitamente à comunidade. Aceitei, porém enfrentar um grupo maior foi um grande desafio para mim, mas em seguida me familiarizei e segui dando aulas de espanhol até o ano de 2008, quando me afastei desse curso.

Meu estágio de Espanhol foi realizado nesse mesmo curso, a partir de um projeto realizado juntamente com uma colega da Geografia e orientado pela minha querida e inspiradora professora Clara da Silva dos Santos, a mesma do filme. Ela me possibilitou a percepção de que ser professor é sonhar e concretizar, passei a ver o quanto a realização de projetos pode ser prazerosa tanto para o professor quanto para os estudantes. Realizamos um projeto acerca do gaúcho no Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. Tivemos uma média de 12 participantes, que na sua maioria seguiram até o final, um público bastante variado de adolescentes de 17 anos até uma senhora de 60, que compartilhava suas vivências com as colegas, e aprendemos muito juntos.

No final de 2008, me formei no curso de Letras. Eu e meu companheiro, que também se formara nesse mesmo ano, fizemos uma viagem de formatura, de ônibus, até Montevidéu, dali de barco até Buenos Aires e de trem até Rosário. Juntei todos os folhetos que podia para compartilhar com meus futuros alunos, tirei muitas fotos das paisagens para mostrar-lhes e já pensava no próximo projeto.

Contexto

No ano de 2010, ingressei como professora no município do Rio Grande, na escola Antônio Carlos Lopes, localizada no Sítio Santa Cruz, na vila da Quinta. O lugar é bastante pacato. O principal lazer dos estudantes é a escola, ir para o centro ou para a vila da Quinta, pois na localidade não há sequer uma praça, o sinal de internet e telefone é péssimo. É uma comunidade que está aos poucos crescendo, mas já possui indícios de falta de estrutura familiar e criminalidade. Há também muitas crianças que passam rapidamente pela escola, pois sua família busca outro lugar para estabilizar-se. Às vezes essas crianças retornam. Há também aquelas famílias cujo pai estudou na escola e agora é a vez dos filhos. É considerada escola do campo, porém apenas algumas famílias ainda vivem da atividade do campo. Alguns estudantes vêm de lugares bastante isolados e em dias de chuva não conseguem comparecer, por dificuldade de acesso até o lugar onde passa o ônibus escolar.

Como ia dizendo, ingressei nessa escola no ano de 2010 e já pensava em um projeto, porém comecei a dar aulas numa escola particular e no projeto CLES, um curso de idiomas da Prefeitura oferecido à comunidade e fiquei com pouco tempo.

No ano de 2012, saí da escola particular e diminuí minha carga horária no CLES, assim consegui escrever e pôr em prática o projeto América Latina na Escola. Com os estudantes da área, em turno inverso, estudaríamos os países do nosso continente, e com os do currículo, faríamos uma introdução ao espanhol. Eram dois dias da semana, à tarde. Além disso, em dias de festividade na escola realizaríamos um brechó para juntar dinheiro para preparar comidas típicas e uma possível viagem para a fronteira.

Relatarei a experiência com os alunos da área, que faziam o curso em turno inverso. Eram doze – dois meninos e dez meninas. A proposta era estudar principais informações

sobre os países, aspectos culturais como danças típicas, música, culinária etc. Então, vamos lá: inicialmente lancei a pergunta: O que é ser latino americano? Pedi que escrevessem num papel e colocassem numa caixa. Antes de abrir, assistimos ao videoclipe da música "Latinoamericano", do grupo Calle 13, depois fomos abrindo os papeizinhos e fazendo uma reflexão com o que tínhamos escutado. Posteriormente os estudantes receberam um mapa do nosso continente, que foi colorido e os nomes dos países destacados.

No segundo encontro, iniciamos com o Uruguai. Um dos motivos foi a proximidade geográfica, outro porque é um país que me encanta e gostaria de compartilhá-lo com os estudantes. Iniciamos com um PowerPoint com mapa, localização geográfica, informações básicas, costumes como o de tomar mate, alimentação, a figura do gaúcho, e demos destaque ao carnaval, que é o mais extenso do mundo, com 60 dias de duração, e bastante peculiar. Este chamou muito a atenção dos estudantes, principalmente a murga (espécie de coral teatralizado, que surgiu como uma crítica política) e o candombe (um batuque negro uruguaio, em que se tocam tambores semelhantes aos das religiões africanas presentes no Brasil, porém não tem cunho religioso).

Outro aspecto que chamou muito a atenção dos estudantes foi a comida. Uma das propostas do projeto era a elaboração de comidas típicas. Fizemos o chivito uruguaio, uma espécie de bauru, mas com algumas diferenças. Foi um sucesso. Trabalhávamos muito com vídeos na tentativa de aproximar essa experiência à vida cotidiana dos estudantes, além de que percebessem a pronúncia do espanhol falado em cada região. Fizemos o chivito após um cozinheiro ensinar-nos em vídeo o modo de preparo. Também experimentamos o doce de leite e a erva-mate uruguaios.

Os alunos do Sítio Santa Cruz adoram música, principalmente o funk, então buscamos um ritmo que tocasse no Uruguai que se aproximasse a esse nosso. Encontramos o

reggaeton e montamos uma coreografia com a música "Lo que pasó pasó" do grupo Daddy Yankee. A partir de vídeos de diferentes aulas de dança em espanhol montamos nossa coreografia. Para mim, foi algo totalmente inusitado, pois nunca fiz dança, a montagem da coreografia foi uma construção coletiva com os estudantes. A ideia inicial não era trabalharmos tão intensamente com dança, mas como era um dos aspectos que mais envolvia os estudantes, não pudemos fazer de outra forma.

Também ensaiamos a música "Adiós juventude", em forma de coral, buscando nos aproximar da interpretação do grupo de murga Falta y Resto, que é lindíssima. Os alunos pintaram o rosto como murgueiros, só não conseguimos fazer figurino, então eles colocaram capas vermelhas, que tínhamos na escola.

Além disso, no dia da apresentação do país (no final do estudo de cada país montávamos uma apresentação) foram recitados textos de Mario Benedetti e Eduardo Galeano. Fizemos a apresentação no período da manhã e da tarde, a comunidade escolar foi prestigiar, foi muito bom! Os alunos ficaram muito felizes, sentindo que pertenciam àquilo!

O segundo país que estudamos foi a Argentina. Foi destacada a atuação das avós da Praça de Maio, inclusive foi passado um fragmento de um documentário sobre as mesmas e na viagem de formatura tive a oportunidade de encontrá-las numa quinta-feira às três da tarde, na frente do palácio do governo argentino. Mostrei aos alunos várias fotos que tirei com elas. A apresentação deste país começou com uma encenação dos alunos dando destaque à atuação das mães e avós argentinas.

O tango também chamou muito a atenção dos estudantes. Vimos um pouco sobre a história do ritmo, principais cantores, e pensamos em montar uma coreografia. Chegamos a fazer um aulão com vídeo, mas não conseguimos, então resolvemos montar uma coreografia de uma cumbia argentina e os alunos

optaram também por cantar uma música desse ritmo: “Muero de frío” (Ráfaga).

Os livrinhos de tirinhas de Mafalda de Quino foram lidos pelos estudantes que algumas vezes os levavam para casa para terminar a leitura. Não chegamos a incluir nada de Mafalda na apresentação.

Em relação à comida argentina, íamos fazer empanadas, mas não foi possível.

A apresentação desse país também foi boa, iniciou com a atuação dos estudantes, leitura do texto e apresentação de música.

O terceiro país escolhido pelos estudantes foi o México. Começamos a desenvolver conhecimentos acerca do país, mas não finalizamos devido ao término do ano letivo. Então para a apresentação de final de ano, fizemos uma mescla da apresentação do Uruguai com a da Argentina, e também apresentamos na Escola Viva, com os estudantes do CLES.

No ano seguinte comecei a dar aulas no Estado, então não pude dar continuidade ao projeto. Seguimos com músicas e informações sobre os países nas aulas, inclusive montamos apresentações com as turmas do 8º e 9º anos, porém nem todos os estudantes da turma estavam interessados, então pude perceber a diferença de trabalhar com os projetos na escola. Os estudantes pediam que o projeto voltasse, diziam que na época do projeto as apresentações eram perfeitas e algo que me chamou a atenção: diziam “nosso” projeto, “saudades do nosso projeto, professora!” “Quando o nosso projeto vai voltar?”

Nesse mesmo ano de 2013, começamos na escola a desenvolver o projeto Rádio Recreio, com alunos do 9° ano, durante as aulas de português. Deu certo e seguimos até junho de 2014, quando tive meu bebê.

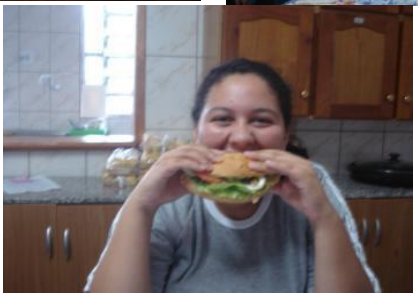
No ano de 2015, o projeto Rádio Recreio não engrenou. A escola passou a fazer parte do Programa Mais Educação, porém por sermos escola do campo, não recebemos os equipamentos para montar uma rádio na escola. Seguiremos da

mesma forma, mas a turma do 9° ano possui somente cinco alunos e estamos demorando um pouco para gravar nosso primeiro programa deste ano.

Na escola estadual em que atuo, Marechal Mascarenhas de Moraes, estou começando a desenvolver a ideia da rádio nas aulas de português. Pretendo escrever um projeto ainda para este ano.

E assim sigo, os projetos fazem a diferença na escola, desestabilizam a rotina, trazem cor ao cotidiano, por isso eles alimentam o meu fazer docente.

Fotos do projeto América Latina na Escola:



Cirandar:
ações investigativas

AÇÕES INVESTIGATIVAS

Cezar Soares Motta
E.E.E.M. Marechal Mascarenhas de Moraes

Nosso Cirandar é espaço de partilha, em que professores de diferentes níveis de ensino, formações, modalidades e redes de trabalho, socializam suas salas de aula, compreensões sobre a docência e desafios percebidos nesses percursos.

Neste momento de nosso livro, um dos desafios que queremos relatar é o de desenvolver a investigação em nossas salas de aula. No sentido de significar nossas compreensões sobre esse tema, dialogamos com depoimentos de três professoras participantes em nosso Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola no ano de 2015. Relatos estes imersos no contexto da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em que cada uma das professoras desenvolve suas ações.

Mas por que escrever sobre esses relatos? Como as experiências neles apresentadas podem contribuir com nossas salas de aula e com a temática que aqui nos propomos significar?

Compreendemos que as experiências relatadas nesses contextos escolares desafiam o pensar a partir de suas construções com diferentes professores e estudantes que, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dispõem-se a aprender através de ações investigativas em suas salas de aula. Assumimos também, a partir dos relatos das professoras, o papel fundamental dos registros audiovisuais e escritos para o ressignificar de saberes e reflexões das experiências vividas ao desenvolver investigação na escola.

Significamos na relação entre a temática com os relatos dialogados, que a constituição de um contexto investigativo requer predisposição e interesse de cada indivíduo em colaborar com o outro, ao questionar, investigar, falar, escrever, ler, escutar, construir significados, como forma de buscar compreender os diferentes temas em estudo e atuar com estes (WELLS, 2001). Nesse sentido, faz-se necessário que realizemos a defesa do desenvolver de ações investigativas na escola, por possibilitarem a experiência de aperfeiçoar em contexto escolar os processos de ensino e de aprendizagem.

Emerge da análise dos relatos pautados na investigação o pedido para que nos desprendamos de organizações curriculares pavimentadas por livros didáticos, para através do diálogo e debate em torno das vivências e saberes de nossos estudantes constituir-se o currículo.

A partir dessa construção de aulas que envolvam a investigação, significamos a implantação do Educar pela Pesquisa (DEMO, 2000; GALIAZZI, 2011), enquanto possibilidade de formação acadêmico-profissional aos envolvidos, pois tanto seus proponentes quanto os demais participantes podem ampliar suas compreensões sobre diferentes temas e apropriar-se dos discursos científicos, através da construção de escritas, registros e leituras sobre as atividades desenvolvidas, metodologias e avaliação. Nesse processo, aposta-se que os participantes ressignificam seus saberes a partir dos diálogos entre estudantes e outros colegas professores da escola, à medida que compreendem a sala de aula como uma oportunidade de experiência, onde estudantes e professores constroem significados como sujeitos ativos na aprendizagem.

Apresentamos como possibilidade no desenvolvimento de ações investigativas na escola, a construção de projetos investigativos que, organizados em conversas de orientações semanais e/ou mensais dos professores com os estudantes e dos professores e estudantes com demais membros da escola, de acordo com o planejamento inicial dos participantes, possibilitam

o envolvimento da comunidade escolar. As ideias de temas para investigação poderão emergir com o auxílio da leitura de artigos científicos, textos, livros, jornais, situações-problema da cidade e do ambiente escolar, articuladas às temáticas desenvolvidas em sala de aula (HECKLER et al., 2016).

Nesse sentido, pensarmos nossa sala de aula como espaço para investigação é também apostar que a partir dela ocorrerão intensos diálogos, encontros de estudo em torno de ideias, montagem de atividades experimentais, leituras, discussões e registros em diferentes formatos. Além disso, em parceria com os estudantes e outros professores, podem ser produzidos resumos e textos, bem como a organização de comunicações com os resultados das propostas, a exemplo o desenvolvimento de feiras de Ciências.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2011.

HECKLER, V.; MOTTA, C. S.; SILVA, W. R. Projetos investigativos na escola. In: ARAÚJO, R. R.; GUIDOTTI, L. S.; HECKLER, V. (orgs.). **Registros e relatos 2015** – Feira de Ciências: integrando saberes no Cordão Litorâneo. Rio Grande: Pluscom, 2016.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Buenos Aires: Paidós, 2001.

O BRINCAR NO BERÇÁRIO: ESPAÇO DE FANTASIA E MOVIMENTOS CORPORAIS

Andréia Borges Barcellos
E.M.E.I. Oscar Ferreiro de Campos Moraes

> *O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens.*
> Adriana Friedman

Apresentação

Este relato traz um pouco de minhas memórias de infância, uma fase na vida em que o brincar é centralidade do corpo da criança, e toda a capacidade de imaginação e criatividade está em intenso desenvolvimento. Bem, ao menos recordando as peraltices que meus irmãos e eu fazíamos, não encontro outras explicações justificáveis para as diferentes brincadeiras que criávamos junto à meninada da vila onde morávamos.

Lugar pequeno, afastado do centro do bairro e sem luz elétrica, portanto não havia TV, videogame ou outro aparelho eletrônico que pudesse nos tirar a atenção do pátio da casa ou da rua. Lá, sim, acontecia tudo o que para nós era o de mais importante na vida, sem medo de ferir ninguém, pois o meu egocentrismo diz que este recorte da minha vida que partilho é

sem sombra de dúvida o que me constitui mãe, profissional, estudante, esposa e amiga.

Aos poucos as lembranças vão se avivando e surgem imagens da árvore onde tanto eu me empoleirava, das trincheiras que eu e meus irmãos abríamos na rua e, cobertas com madeira e telhas arrecadadas na redondeza, serviam de túnel; os piqueniques no campo, onde não podia faltar gemada com o ovo da galinha da vizinha, claro! A emoção estava em passar às escondidas pelo galinheiro. Lembro do friozinho na barriga! Havia também as brincadeiras de casinha com as bonecas e o cantinho da arte. Certa vez fizemos uma casinha com sacos de estopa. Ficou perfeita! Passávamos muito tempo ali. E com sacos de estopa até confeccionamos fantasia para o carnaval. Depois de todos devidamente trajados fomos decorar os instrumentos: latas, baldes, garrafas, canos. Quanta música naquela tarde ou barulho para os ouvidos mais sensíveis.

Por volta dos cinco anos de idade foi preciso ir para a creche. Faço esse recorte para contar um pouco desse período, pois tenho a mais certa convicção de que não quero ter esse perfil de profissional e atualmente entendo que o brincar reinventa um espaço que me marcou pelo silêncio e o medo. Recordo que as tardes pareciam intermináveis, pois era o momento do sono que não chegava para acalmar um corpo que só queria brincar, ou que passava e dava lugar a dor no corpo já cansado de ficar no chão duro. Quando o sono se manifestava, ficava trancada em uma peça escura, tendo só uma fresta na madeira para olhar para a rua. Posso ainda sentir a angústia e o medo de que algum animal aparecesse. Para uma criança que cria e organiza seus momentos lúdicos, impedir que assuma a sua corporeidade é uma violência. Fica difícil pensar em educação e aprendizagem quando o corpo é considerado um intruso (FREIRE, 1989).

Construindo as primeiras relações com a Educação Infantil

Por volta dos quinze anos tive a oportunidade de trabalhar como babá, e ao contrário do que acontece com os adolescentes que trocam as brincadeiras infantis pelos jogos mais complexos, permaneci em contato com o universo lúdico das brincadeiras, mas, entendo agora, mais como mediadora dentro de um processo que permitia ampliar as experiências das crianças que cuidava. Ao mesmo tempo em que nos deliciávamos com as brincadeiras tradicionais, aprendia como reinventá-las para cada novo contexto. Assim se seguiu por um longo tempo de minha vida a parceria com as crianças que cuidei, já expostas à influência da mídia, pois percebi nelas o desejo de adquirir os brinquedos que a propaganda mostrava. Creio que o problema não esteja no brinquedo industrializado, mas na maneira com os adultos atribuem sentidos e significados prévios ao brinquedo, não deixando a criança descobrir por si só. Como assinalam Ortiz e Carvalho (2012),

> A adaptação deve ser vivida como um momento de transição: de passagem do conhecido para o tempo de conhecer, para o tempo de se apropriar do novo, ou seja, tornar seu o que ainda é estranho.

Em um espaço culturalmente de múltiplas facetas, como vivemos, a maneira como disponibilizamos os objetos dentro do espaço e organizamos os tempos das atividades, criando ou não rotinas, acaba por determinar a intensidade das interações com o objeto brinquedo, possibilitando usufruir de todas as dimensões em que o brinquedo possa ser explorado, descobrindo seus segredos.

Por muito tempo a brincadeira vem assumindo a função social de aproximar o universo infantil dos artefatos do mundo adulto, ou seja, as crianças estabelecem seus vínculos com as brincadeiras como se estivessem vivendo dentro de uma

dimensão adulta, retratando o cotidiano e os diferentes modos de experienciar o brincar, ressignificando suas práticas. Da mesma forma, a praça tem se tornado um espaço de encontro para as crianças, pois é na pluralidade das brincadeiras que se apresentam as subjetividades culturais de cada região, de cada cultura, grupo ou etnia. Esse espaço permeado pelas diferentes infâncias contribui para o amadurecimento da identidade das crianças, permitindo que reinventem suas relações, o que faz que todo dia pareça ser diferente.

Os anos se seguiram até que mais uma vez, o brincar, o brinquedo e o jogar contagiaram minhas tardes. Agora as lembranças dos passeios de bicicleta, as tardes na praia brincando de fazer castelinhos de areia permeavam meu trabalho em uma escola de Educação Infantil, um ambiente que me oportunizou crescer, estudar e descobrir uma paixão, um norte em minha vida. Um espaço que se constituía pelo universo multicultural daquelas crianças, o qual me exigia organizar e planejar aquele ambiente, cujas atividades abarcassem as brincadeiras de rua, os brinquedos globalizados e as releituras de diferentes modos de brincar tão próprios de cada criança.

Durante esse tempo, cursei o Magistério, buscando me qualificar, pois até então o que tinha feito era um curso de recreacionista, que sobretudo nos ensinava estratégias de como brincar com as crianças. Mas foi durante o curso do Magistério que tive a possibilidade de frequentar várias escolas e diferentes turmas, podendo observar que, independente das idades, a espera pelo momento de brincar se manifestava na ansiedade pela hora do pátio. Para Goellner (2013), "a educação do corpo, da sua gestualidade e funcionalidade, só pode ser pensada como resultado de um processo que é individual e, simultaneamente, coletiva". Por isso, na dinâmica de transformar o seu corpo e a si mesma, a criança encontra maneiras de burlar os obstáculos que as forças naturais lhe impõem como percepção e disposição de valores. Acima de tudo a concepção de um currículo que percebi se distanciar da

criança como sujeito de direitos e do seu instrumento de aprendizagem. Ao explorar os espaços e ampliar suas habilidades, ao interagir com histórias, no brincar e seu imaginário, a criança constrói seus personagens e os relaciona com sua realidade, tornando possível assumir novas identidades e estabelecer o convívio social.

Ao ingressar na Universidade, no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ler e debater textos que potencializam a importância do brincar e da ludicidade nas relações infantis. Uma vez ciente do processo histórico que negou as vozes das crianças, limitando-as como sujeitos de reprodução ou considerando-as como adultos em miniatura, percebo que só foi possível escrever a minha história a partir do meu olhar de criança que, assim como elas, também se reconstrói no seu coletivo e nas interações com seus pares.

O sentimento de infância que carrego comigo permite que eu rompa os percalços que me mantiveram por muito tempo afastada dos estudos. De fato, se vivêssemos dentro de um sistema público que tratasse de forma igualitária o bem-estar das crianças e as necessidades das famílias, talvez já tivéssemos construído a imagem de criança que preconiza Edwards, Gandini e Forman et al (1999): "a ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades". Em suma, estimular e valorizar as potencialidades das crianças, compreendendo seu desejo de crescer, sua curiosidade, suas habilidades e capacidades de comunicar e de expressar seus anseios e angústias, um dos pontos cruciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Mediante o exposto, me reporto à experiência que tenho vivido junto à Escola de Educação Infantil Oscar Moraes, localizada no bairro Hidráulica, com uma turma de berçário. É dentro desse espaço que me insiro por intermédio do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, do qual faço parte desde o início do ano, o que vem contribuindo para a minha formação universitária.

O brincar e o sentido de reinventar o mundo

O projeto "As percepções no berçário" foi realizado com 10 bebês com idade de quatro meses a dois anos, durante um semestre. As atividades lúdicas desenvolvidas durante o projeto tiveram a participação de duas bolsistas e uma supervisora responsável pela turma. Teve o objetivo de pensar estratégias de aproximação das crianças do berçário a diferentes modos de interagir com os brinquedos e aguçar a criatividade, tão pertinente a essa faixa de idade. A brincadeira, como afirma Friedmann e Ortiz (2012, p. 47), "incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens".

As atividades elaboradas traziam um pouco de nossas vivências na infância, por isso compreendemos a importância de estimular os sentidos por meio das brincadeiras, entendendo que devem ser desafiadoras, capazes de levar as crianças a refletir sobre a sua própria ação, pois dessa maneira elas irão se constituir confiantes, independentes e conscientes. A brincadeira possibilita ampliar o repertório de experiências, seja por meio da exploração do seu corpo ou dos objetos que estão em seu entorno.

Nesse sentido, oportunizamos brincadeiras que envolvessem os bebês em um universo simbólico e cultural, visto que cada criança está imersa na cultura familiar e da sua comunidade. Dessa forma, procuramos conciliar a elaboração de atividades com o contexto familiar. Por isso pensamos os momentos de interação para que também fosse possível sua recriação no cotidiano familiar. Dentre elas destaco o banho de gelatina, a cabaninha, o guarda-chuva maluco, a meleca.

Similarmente à brincadeira, a música possibilita à criança conhecer sua corporeidade através do ritmo e ainda expressar sua linguagem e gestualidade. Tal qual a atividade anterior, trabalhar com os fantoches possibilitou a interação com outros "seres". Num primeiro momento, para alguns causou

estranheza, mas contribuiu para ampliar o repertório de brincadeiras e para o desenvolvimento das percepções, pois as atividades foram construídas com diferentes materiais permitindo às crianças o contato com diferentes texturas, formas, sons e gostos.

A partir das brincadeiras propostas foi possível observar um crescimento constante das atitudes e dos comportamentos dos bebês. Algumas crianças que antes ficavam incomodadas diante de determinadas situações, quando instigadas a explorar e a experimentar novas vivências, conseguiram superar suas inseguranças.

Assim, por meio das vivências que tivemos até aqui, percebo que os bebês construíram um laço com o mundo ao seu redor, conosco enquanto bolsistas e também com o universo cultural que os cerca.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. T. V. de. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Edgar Blücher, 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOELLNER, S. V. A contribuição dos Estudos de Gênero e Feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. (org.). Educação Física e Gênero. Desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 23-43. 2013.

FERREIRA, F. et al. (org.). **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

FRIEDMANN, A.; ORTIZ, C. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. Interações: Ser Professor de Bebês- Cuidar, Educar e Brincar, uma única ação. Editora Edgard Blucher, 2012.

ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS COM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS

Liziane Bohns Soares
E.E.E.F. Agnella do Nascimento

Apresentação

Sou uma professora que ainda não tem (e talvez nem queira ter) um caderno com os conteúdos dispostos e preparados como observo em alguns de meus colegas de serviço. Essas cenas são as aulas mais comuns nas escolas em que trabalho, dentre elas o professor fazendo anotações no quadro, seguidas de explicações e os estudantes anotando e ouvindo-o dissertar sobre um determinado conteúdo. Então, isso às vezes me deixa um pouco aflita, porque eles aparentam uma organização. Já as minhas aulas não têm um roteiro a ser desenvolvido, porém possuem um plano de aula em que o trabalho é baseado, principalmente, em despertar o interesse do aluno, cumprindo o plano com seus objetivos, ou seja, é necessário através de um diálogo criar uma estratégia para motivar os alunos a realizar e finalizar o tema. A aula é dialógica e questionadora, penso que os estudantes aprendem melhor quando participam ativamente das atividades de ensino. As hipóteses vão surgindo, sendo discutidas e até eliminadas no decorrer da própria aula. Assim, eles aprendem a argumentar para eleger a hipótese escolhida, através de sua análise.

Procuro levar materiais como slides e vídeos para as aulas e me centralizar em situações que os alunos vivenciam, na maioria das vezes, no seu cotidiano. No decorrer da aula

pode surgir uma situação que precisa ser investigada e se transforma em um trabalho a ser desenvolvido e comprovado em nossa sala de aula.

Nomes técnicos algumas vezes são apresentados, mas não são cobrados. Lembro que durante o tempo que estudei Ciências e Biologia, era obrigada a decorar nomes técnicos difíceis; passadas as cobranças, já nem lembrava mais nada. Era um processo de ensino-aprendizagem em que o professor era o transmissor do saber, valorizando suas ideias, e o aluno, receptor, sendo um ensino passivo fundamentado na memorização.

Recebo algumas críticas de pais que me cobram um questionário, cujas respostas os alunos deverão procurar no livro, para se prepararem para um teste ou prova. Reclamam também que as respostas das questões da prova não estão no livro. Mas, como posso agir dessa maneira se durante as aulas oportunizo uma aprendizagem em que eles adquirem conhecimentos para argumentar e exercitar a razão? Não trabalho com uma visão fechada de ciências, com respostas definitivas e prontas, mera transmissão do conteúdo.

Acredito que uma aula prática e exercícios problematizados proporcionam atividades investigativas em grupos, a fim de oportunizar ao aluno uma aprendizagem na qual ele vai pensar, visualizar, discutir, explicar, relatar e fazer a socialização das conclusões e culminar com a construção de seu aprendizado.

Na minha visão, o aluno do século 21 necessita de grandes desafios, como a resolução de problemas, o uso de tecnologias, inovações e uma aprendizagem pela pesquisa e investigação, que proporcione reflexão e discussão de situações-problemas. Meus alunos passam a ser sujeitos ativos e eu, enquanto professora, sou uma mediadora do conhecimento.

Contexto do relato

Este é o relato de uma prática em sala de aula sobre o conteúdo dos nutrientes, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual. Essa geração de jovens já não tem atividades e brincadeiras de rua como ocorria na minha infância (meados dos anos 80). Eles usam muito a tecnologia e, como consequência, os problemas de saúde, além de aumentar, ficaram mais precoces. Sabemos que a alimentação de hoje e o sedentarismo serão causas de doenças no futuro.

Os meus alunos, em sua maioria, ficam o dia inteiro sozinhos e fazem suas refeições na hora em que têm fome. Geralmente comem alimentos prontos e práticos. E é nestes que mora o perigo do excesso de açúcar, gordura, sódio e gordura trans. A minha ideia, com a pesquisa nos rótulos de informações nutricionais, é promover a saúde e a qualidade de vida deles, para prevenir uma restrição alimentar no futuro.

> Dessa maneira, formar e informar podem ser vistos como parte de um mesmo processo em que os conteúdos e o modo de lidar com eles são integrados nas ações dos sujeitos. Estes, ao agirem, modificam e se modificam, ensinam e aprendem (MOURA, 2002, p. 160).

Conte-me uma experiência

Atualmente a educação vive uma época de grandes inovações e desafios, e a escola reflete isso. A mudança de minha atitude como profissional da educação é mais que necessária diante de alunos que precisam construir seu conhecimento através de desafios e não como meros assistentes de um professor transmissor. Essa geração é movida por desafios e precisa de atividades investigativas para a

construção de conceitos que oportunizam a aprendizagem.

> Essa proposta de ensino deve ser tal que leve os alunos a construir seu conteúdo conceitual participando do processo de construção e dando oportunidade de aprenderem a argumentar e exercitar a razão, em vez de fornecer-lhes respostas definitivas ou impor-lhes seus próprios pontos de vista transmitindo uma visão fechada das ciências (CARVALHO, 2004, p. 1).

Acredito que, para tornar o ensino prazeroso, devo dar um sentido ao estudo e fazer com que os alunos consigam visualizar o conteúdo no seu cotidiano, assim poderão entender melhor suas atitudes. E esse é o meu grande desafio: fazer os alunos perceberem os conteúdos desenvolvidos a partir da realidade a sua volta e, logo após, reconhecerem esses conteúdos em situações do seu cotidiano. Nessa perspectiva, ocorre uma aprendizagem investigativa que proporciona ao aluno refletir e discutir situações-problemas, tornando-se esse processo tão importante quanto a aprendizagem de conceitos e/ou conteúdos. Assim, o aluno passa a ser um sujeito ativo. Para exemplificar, vou relatar uma aula sobre nutrientes.

Na semana anterior ao começo do conteúdo sobre nutrientes, entrego uma tabela e peço que anotem durante cinco dias os alimentos que fizeram parte de suas refeições (para isso eles recebem uma tabela com café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, janta e lanche da noite). Solicito que levem sua tabela em uma determinada data, em que vou desenvolver o conteúdo baseada nessas informações.

Começo a aula colocando no quadro o número de alunos que realizam as seis refeições. Nessa contagem, sempre ocorre ao contrário do ideal de uma alimentação equilibrada e saudável, ou seja, não tomam café da manhã, o almoço é mediano e nas refeições à tarde e à noite ocorrem os maiores exageros de quantidade e de calorias. A partir disso exponho a

ideia de como devemos nos alimentar nas três principais refeições. No café da manhã devemos comer “como um rei, no almoço como um príncipe e na janta como um mendigo”. Os alunos questionam suas refeições e percebem a diferença e a inversão de seus comportamentos alimentares.

Na sequência, partimos para os alimentos que aparecem em suas refeições. Exponho no quadro os que aparecem em maior quantidade e depois os separamos nos cinco nutrientes (proteínas, carboidratos, lipídios, vitaminas e sais minerais), mas sempre deixando bem claro que um alimento possui às vezes esses cinco nutrientes, mas os classificamos segundo o que aparece com maior proporção na sua constituição. Concluo a aula discutindo as funções dos nutrientes no nosso corpo.

A tarefa para a aula seguinte será trazer uma entrevista breve com no mínimo dez pessoas perguntando os cinco alimentos que elas comem nos seus lanches e os cinco de que mais gostam.

Novamente, exponho no quadro os alimentos citados na entrevista e selecionamos os dez alimentos que aparecem com maior frequência.

Na dinâmica da aula, os alunos precisam dividir a turma em cinco grupos com livre escolha. Eles sempre escolhem os grupos, pois acredito que trabalham melhor quando possuem mais afinidade e amizade. Depois, cada grupo vai precisar trazer, na próxima aula, todos os rótulos dos dez alimentos escolhidos e cada grupo receberá um tema, como: carboidratos, lipídios, gorduras trans e sódio, que será escolhido por sorteio, em que um aluno do grupo pega um papel que terá a temática a ser desenvolvida. Também é necessário trazer para aula óleo, açúcar, gordura trans e sal (representando o sódio) para ser pesado (unidade de massa) e para relacionar o conteúdo com as situações do seu cotidiano. Esse trabalho tem por título “Você sabe o que está comendo?”.

A partir dessa investigação ensino-os a observar as informações nutricionais e suas quantidades que aparecem nos

alimentos. Exemplifico como calcular a quantidade total dos nutrientes ingeridos em um alimento. Então, os grupos precisam calcular a quantidade total do nutriente do tema sorteado, dos dez alimentos selecionados e pesar na balança essas quantidades.

> Esta abordagem metodológica enfatiza a iniciativa do aluno porque cria oportunidade para que ele defenda suas ideais com segurança e aprenda a respeitar as ideais dos colegas. Dá-lhes também a chance de desenvolver variados tipos de ações – manipulações, observações, reflexões, discussões e escrita. (CARVALHO et al., 1998, p. 20).

Sugiro que eles montem um cartaz com as embalagens dos alimentos e as pesagens dos nutrientes que foram sorteados para cada grupo. Durante o trabalho os alunos são estimulados a participar expondo suas hipóteses e dúvidas para serem discutidas. Estou sempre dialogando e fazendo-os questionar suas atitudes no dia a dia com suas vivências e interpretações relacionadas com o conteúdo. Nesse momento, chamo atenção de como é a imagem de propaganda dos alimentos, como são omitidas ou disfarçadas nas embalagens algumas informações, talvez para obter mais lucro. A tabela das informações nutricionais (que seria o mais importante) é apresentada em letra pequena e alguns alunos às vezes nem encontram os dados nutricionais e preciso ajudá-los.

Continuo nas próximas aulas, falando sobre os problemas de saúde relacionados à preferência pelos alimentos ricos nesses nutrientes, como: obesidade, diabetes, infarto, problemas cardiovasculares e AVC.

Claro que não acredito em mudanças em todos os alunos, mas acredito sim em uma reflexão que possam levar para a família e colegas. Eles ainda não possuem maturidade, nem independência para decidir por uma mudança alimentar, mas

ficam surpresos e assustados quando percebem a quantidade dos nutrientes que existem nos alimentos selecionados. É necessário o conhecimento teórico, que explica e estabelece as referências, mas é no aluno ativo que acredito ser a melhor maneira de atingir os processos de ensino e aprendizagem. Penso que com esse meu trabalho estou contribuindo para a formação crítica dos meus alunos.

Considerações finais

Alunos

Durante minhas aulas os alunos participaram bastante, relatando suas refeições e refletindo sobre suas atitudes. Praticamente nunca tinham analisado um rótulo com as informações nutricionais e nem faziam ideia de que os alimentos traziam esses esclarecimentos da constituição dos seus nutrientes. Outra situação percebida por eles é a imagem atrativa dos rótulos para promover o produto com a pretensão de maior facilidade visual. Não faziam ideia de que seria para isso. Não sabiam que os seus hábitos alimentares atuais refletem problemas de saúde no futuro. Sinto que eles se interessam, se preocupam e se assustam quando estamos discutindo e realizando todas as etapas de investigação sobre os alimentos selecionados.

Muitos ficam assustados com as proporções dos nutrientes encontrados nos alimentos que ingerem no seu dia a dia. Inclusive os cartazes são expostos no pátio da escola e os outros alunos observam os trabalhos e comentam para mim que não tinham a mínima ideia sobre a quantidade encontrada.

Aprendizagem

No processo de escrita de minha sala de aula, aprendi que conforme as situações- problemas são criadas, novos objetivos

podem aparecer e isso acaba mudando o desenvolvimento dos processos de aprendizado. Assim, nossos planos podem mudar através de uma dúvida ou reflexão na aula, ou quem sabe através da própria mídia ou dos recursos tecnológicos visualizados por eles.

De acordo com Lorenzetti e Delizoicov, há uma forte tendência dos professores de ciências em não se preocuparem em incluir uma discussão conectando os conhecimentos científicos adquiridos na escola com o mundo real dos alunos (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Portanto, o grande desafio para o planejamento das atividades escolares é relacionar os conceitos com o cotidiano dos alunos.

Percebo que nós, professores, precisamos criar situações relacionadas com a teoria e os fatos do seu cotidiano. E mais do que isso, tornar o ensino investigativo e prazeroso, para oportunizar processos a fim de que os alunos construírem seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. de (org.). **O ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Editora Pioneira Thomson, 2004.

_____. (org.). **Ciências no ensino fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio** – p**esquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

UMA AULA DIVERTIDA

Patrícia Anselmo Zanotta
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Caro Leitor

Inspirada nas cartas enviadas pela professora Maria do Carmo, escolhi também essa forma de escrita para fazer meu relato para o Cirandar 2015.

Começarei com a minha apresentação, para depois justificar a escolha da atividade a ser relatada e, então, farei o relato em si.

Sou a Patrícia, professora de Química e da Formação Pedagógica para a Educação Profissional do Câmpus Rio Grande do IFRS, orientanda da Prof.ª Maria do Carmo, mãe da Marina e da Júlia, esposa do Carlos, filha do Guido e da Cleusa, irmã da Simone e do Rodrigo, amiga da Cleiva, da Dani, do Saraçol, do Loureiro, da Ana Laura e de tantas outras pessoas. Como disse o Jackson no último encontro sobre Investigação na Escola, sou vários sujeitos em um único corpo, mas gosto mesmo de me apresentar como Patrícia, e assim assino meus e-mails. Quando acho que a situação exige um pouco mais de formalidade, escrevo então meu nome completo, mas não tenho assinatura padrão com cargos ou títulos. Não que eu ache errado que outros usem. Por vezes é muito útil ter acesso rápido a essas informações, mas sinto-me mais à vontade do meu jeito. Em cada espaço costumamos nos apresentar de uma forma um pouco distinta, mas tenho a

sensação de que em todos sou feliz, alegre, realizada por fazer o que gosto em todos esses ambientes. Acadêmicos! Profissionais! Com amigos! Em família!

Quando iniciei o curso de extensão Cirandar 2015, sabia que teria que escolher alguma experiência já vivida e não em andamento, pois estou afastada para realizar o doutorado e, portanto, não estou atuando como professora em sala de aula neste ano. Inicialmente pensei em duas propostas: uma sobre química forense que desenvolvi inspirada em um trabalho que conheci no EDEQ 2011; e outra sobre regulamentação do consumo de tabaco e maconha no Brasil, desenvolvida na forma de proposição de uma legislação fictícia, porém verossímil. Tenho registros desordenados de ambas, e ainda, muitas informações na memória. Embora acredite na importância do registro sistematizado e na necessidade de publicizar o que fazemos nas escolas, também me envolvo na correria do dia a dia e quando percebo, alguns anos se passaram e ainda continuo apenas com a vontade de dar a merecida atenção para registrar essas ações. Estava bastante inclinada a relatar a segunda.

Cheguei a pensar em solicitar, a ex-alunos com quem mantenho contato, algum depoimento do que lembram, do que foi significativo. Já havia descartado essa ideia, mas após o questionamento da colega de Cirandar, do porquê de eu ter desistido, resgatei os nomes desses alunos e enviei e-mail para dezesseis deles. Agora vou aguardar o retorno e aproveitar o material para uma próxima escrita. Seguirei então, com os motivos que levaram à escolha da atividade que estou me propondo relatar.

Iniciei, no segundo semestre de 2015, a disciplina de Indagação Online na Experimentação em Ciências, e nesta fui provocada a pensar em uma experiência tradicional em minhas aulas. Tradicional no sentido de ocorrer todos os anos, não que seja igual todas as vezes, tradicional por ser uma referência, uma "marca registrada". E logo pensei na *Amoeba*, que sempre faço na

última aula do ano de Química III – Orgânica. Na verdade, é a última aula de Química dos alunos formandos dos cursos técnicos modalidade Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Câmpus Rio Grande. Esses alunos, no início deste ano, quando souberam que não teriam aula comigo, solicitaram para a professora que assumiu as turmas: "E agora? Nós esperamos desde o primeiro ano para fazer a Amoeba, queremos fazer neste ano".

Ao que me lembro, sempre gostei de trabalhar com o lúdico em sala de aula, tanto que minha monografia na Licenciatura foi sobre o uso de jogos nas aulas de Química. Aliado a isto, o fato de não haver um espaço físico próprio para a realização de experiências motivou-me a buscar alternativas que possam ser desenvolvidas na própria sala de aula, com materiais do cotidiano e reagentes que possam ser manipulados nessas condições.

Assim, me encontrei com a proposta de discutir reações de polimerização por meio da confecção de uma massa plástica semelhante ao produto comercial Amoeba®. Meu primeiro contato com essa experiência foi através do portal Pontociência. Não lembro bem quando fiz o primeiro acesso, mas ao retornar no endereço que eu havia registrado, o site avisou que o endereço era inexistente. No entanto, a mesma experiência continua disponível em um novo endereço[1] no mesmo site. Também é fácil encontrar vídeos demonstrativos desta experiência, como o do blog Manual do Mundo (2015).

Nessas referências o preparo é apresentado de forma bastante rudimentar, sem medidas precisas dos reagentes. Encontra-se inclusive a mesma sequência para outro objetivo, fazer uma bolinha que quica, mudando apenas as quantidades (ABQ, 2010). Por isso, foi necessário fazer adaptações para elaborar um roteiro com os materiais de que eu dispunha para

[1] http://pontociencia.org.br/experimentos/visualizar/fazendo-uma-geleca/334 acesso em 24 ago. 2015

as aulas, pois também não tinha balança, nem vidraria volumétrica.

Entendo neste momento ser importante apresentar um breve roteiro do experimento com base nos ajustes que fiz ao longo dos anos, sendo ainda necessários ajustes a cada vez, em função da marca da cola, que pode ser mais ou menos diluída, o que faço a seguir:

Materiais necessários

- 50mL de cola branca (à base de poliacetato de vinila – PVA)
- 50mL de solução de borato de sódio (Bórax) $Na_2B_4O_7 \cdot 10H_2O$
- água
- corantes alimentícios
- bastão plástico ou palitos de madeira
- béqueres ou copos descartáveis

Execução

1 – Encha um copo pequeno (50mL) de cola branca e transfira para um copo grande (300mL);

2 – Coloque 2/3 do copo pequeno de água e transfira para o copo grande com cola;

3 – Agite a mistura com o bastão de plástico ou palitos de madeira e observe se a viscosidade aumentou ou diminuiu;

4 – Adicione algumas gotas de corante e agite, até obter a cor desejada;

5 – Adicione a solução de bórax: meio copo pequeno (solução: aproximadamente 5g de bórax em 20mL de água). Agite.

6 – Observe após alguns segundos de agitação a consistência da sua mistura;

7 – Retire a geleca formada e manipule-a (se desejar uma mistura mais consistente e dura, adicione uma dose maior de bórax);

8 – Após brincar com a geleca, guarde-a em um saco plástico, para que não seque (perdendo água);

9 – Lave as mãos após brincar.

Bom, e agora? Roteiro pronto, mas qual é realmente o objetivo desta aula? O que se espera em relação aos conteúdos conceituais? O que devo colocar no meu plano de aula? As respostas para essas questões sempre me inquietavam, pois eu percebia que os alunos pouco prestavam atenção no que eu me propunha explicar sobre as reações químicas, o processo de polimerização e outros exemplos do cotidiano. Eles ficam ansiosos por fazer a experiência e poder brincar com o produto. Tanto que a decisão de deixar para a última aula era em função desse comportamento já esperado, mas então, por que continuar a repetir a experiência? Uma das explicações pode ser compreendida ao ver a foto de uma turma que busquei no Facebook, junto com os respectivos comentários, apresentados na figura 1.

FIGURA 1 – Foto e comentários acerca da experiência na turma F

A alegria deles é visível, e o mesmo se repete em todas as turmas, todos os anos. É um dos momentos escolhidos para lembrar no dia da formatura, ou mesmo depois de egressos, para demonstrar a saudade do tempo de IFRS.

O relato até aqui foi descritivo, mas me fez perceber a necessidade de buscar elementos que sustentem essa prática, entre os quais destaco: o lúdico em sala de aula; a experimentação no ensino médio; a importância do registro; a importância da publicização; a importância das aprendizagens com a participação em eventos. A necessidade de romper com práticas rotineiras, de pensar o papel do estudante e do professor nas relações de ensinar e aprender. Perceber que é possível ser feliz sendo estudante e professora, que a falta de laboratório não é desculpa para fazer sempre aulas teóricas.

A aplicação de metodologias que abordem aspectos lúdicos em sala de aula tem sido bastante relatada, especialmente no que

se refere ao uso de jogos como ferramenta didática, pois estes têm grande aceitação por parte dos alunos, tornando as aulas mais participativas, desafiadoras e alegres. Oliveira (2009, p. 54) aponta benefícios das atividades lúdicas para os alunos e a relação entre estas e a experimentação:

> A atividade lúdica produz entusiasmo, quem brinca fica alegre, vence obstáculos, desafia seus limites, despende energia, desenvolve a coordenação motora e o raciocínio lógico, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seus conhecimentos. A brincadeira desenvolve potencialidades, pois se pode comparar; analisar; nomear; medir; associar; calcular; classificar; compor; conceituar; criar, deduzir etc. Nota-se que tais características parecem intrinsecamente ligadas às atividades de experimentação.

Além desses aspectos, destaco também o favorecimento de momentos de socialização. Mas para chegar a perceber a importância destes, primeiramente aprofundei minha compreensão sobre a experimentação em sala de aula, através do artigo de Motta et al. (2013). Entendi que parte da minha inquietação sobre a atividade que relato, é por ela não se constituir uma experimentação investigativa, e que meu pensamento estava limitado na crença de que toda aula prática deveria ter uma questão norteadora que levasse ao objeto aperfeiçoável, como apresentam os autores acima. Mas no caso em questão, o objetivo é mostrar a presença de processos químicos em situações do cotidiano, em especial, para produzir um brinquedo, tornando esta experiência um momento divertido em sala de aula, que pode sair do ambiente escolar e ser compartilhado com outras pessoas. E isso é uma aprendizagem que levei algum tempo para construir.

Ainda que eu tenha percebido que o principal objetivo desta aula é trazer o lúdico ao ambiente escolar, acredito que é importante incorporar ao relato um pouco do conteúdo

conceitual envolvido; assim, o leitor que desejar aproveitar essa experiência para suas aulas, encontra aqui, também, subsídios para explorar aspectos químicos envolvidos.

Apresento a seguir algumas informações sobre o processo químico que ocorre durante a "aula divertida", e indico alguns referenciais que podem ser úteis para um estudo mais aprofundado.

Rocha, Silva e Souza (2013) abordam vários aspectos interessantes da experiência em questão, entre eles, a avaliação toxicológica dos reagentes envolvidos, mostrando que não há risco quando corretamente manipulados.

A reação de polimerização que forma o poliacetato de vinila – PVA a partir do monômero acetato de vinila é apresentada na figura 2.

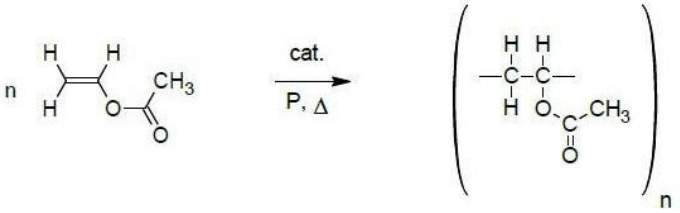


FIGURA 2 – Reação de polimerização – PVA

O tetraborato de sódio se decompõe em água, de acordo com a reação apresentada na figura 3, liberando o íon borato que, simplificadamente, atuará como ligante cruzado, proporcionando as propriedades desejadas ao produto.

$$Na_2B_4O_7.10H_2O_{(s)} \rightarrow 2\ H_3BO_{3(aq)} + 2\ Na^+_{(aq)} + 2\ B(OH)^-_{4(aq)} + 3H_2O_{(l)}$$

FIGURA 3 – Hidrólise do borato de sódio

Podemos trabalhar propriedades físicas do produto, pois a amoeba tem comportamento de um fluido não-newtoniano, uma vez que sua viscosidade varia de acordo com a força aplicada sobre ela. Quando a pressionamos ela se solidifica, porém quando é posta em repouso assemelha-se a um líquido.

A composição química dos corantes alimentícios, suas características e seus riscos podem ser relacionados com o experimento. Estas e outras informações podem ser consultadas no artigo de Prado e Godoy (2003). Destaco a tabela que os autores apresentam com as propriedades dos corantes utilizados no Brasil.

Bem, encerrando esta carta, espero, caro(a) leitor(a), ter conseguido desenvolver um texto com unidade temática: a aula divertida em que se produz uma massa plástica para brincar; concretude, ao apresentar a contextualização e a justificativa para o relato, detalhando fatos ocorridos e apresentando algumas reflexões fundamentadas; objetividade, ao organizar o texto anunciando a sequência da escrita e buscando apresentar as ideias de forma clara; questionamento, ao lançar as questões: "Roteiro pronto, mas qual é realmente o objetivo desta aula? O que se espera em relação aos conteúdos conceituais? O que devo colocar no meu plano de aula?... mas então, por que continuar a repetir a experiência?" Desse modo, ao convidar o(a) leitor(a) a percorrer o caminho que trilhei para elaborar as respostas, a partir do diálogo com autores sobre o lúdico, a experimentação e os conteúdos conceituais envolvidos, espero também contribuir para a formação docente.

O processo de escrita inicial do texto, a leitura comentada do texto de uma colega, o diálogo com as sugestões recebidas e a reescrita do texto, foi fundamental. Colaborou para efetivar os pressupostos do Cirandar, uma vez que me senti de fato autora da minha prática, ao buscar elementos que levassem à compreensão do que estou propondo e por quê. Também reforçou a importância da publicização do que fazemos na escola e da acolhida no compartilhar. Trago um trecho do comentário acerca do meu relato que foi muito significativo por trazer a visão de quem vivenciou de certa forma a aula sem ter estado presente.

> Ao ler consegui conhecer um pouco do teu jeito, do teu trabalho e da forma como vives a docência, e fiquei

> encantada com a preocupação que tens em levar o lúdico para dentro de uma sala de aula cheia de jovens. Digo isso pois há apenas três anos fui aluna do Ensino Médio e sei o quanto tudo parece ser tão pesado e nem sempre os professores procuram pensar no quanto nós jovens também precisamos da ludicidade no ensino. Concordo quando falas da necessidade de publicizar o que fazemos na escola, pois penso que ela faz parte do mundo em que vivemos e isso deve estar de fato presente em nossas práticas. Achei uma ótima ideia colocares a foto com os comentários do alunos, por ali dá para ter ideia do quanto foi divertida a aula. Ah!, quando cheguei na parte em que falas da Amoeba de cara vi que tinhas sido professora do meu namorado no IFRS, pois lembro do dia em que ele chegou com a Amoeba em casa, contando como tinha sido legal a aula. (Gabriela Santos)

Assim, termino esta carta com vontade renovada de investir cada vez mais na minha formação contínua. Ansiosa pela leitura dos outros trabalhos da sala e, principalmente, pelo momento de estarmos reunidos. Começo também a pensar em como será o relato de 2016! Já recebi o retorno de dois ex-alunos com relação às suas lembranças sobre a atividade que propunha a elaboração de uma legislação para regulamentar o comércio de tabaco e maconha.

REFERÊNCIAS

MANUAL DO MUNDO. **Geleca de cola branca e bórax (Amoeba)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CuzduHuIbMY. Acesso em: 24 ago. 2015.

MOTTA, C. S.; DORNELES, A. M.; HECKLER, V.; GALIAZZI, M. C. Experimentação investigativa: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9. **Anais**... Águas de Lindóia, 2013.

OLIVEIRA, N. **As atividades de experimentação lúdicas – AEL**.

Goiânia, 2009. Tese [Doutorado] – Universidade Federal de Goiás – Instituto de Química – PPG em Química. Disponível em: <http://www.lequal.quimica.ufg.br/up/405/o/TeseNo%C3%A9Vers%C3%A3 oFinal.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

PRADO, M. A.; GODOY, H. T. Corantes artificiais em alimentos. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 237-250, 2003. Disponível em: <http://servbib.fcfar.unesp.br/seer/index.php/alimentos/article/viewFile/865/744>. Acesso em: 28 out. 2015.

ROCHA, C. A.; SILVA, E de F.; SOUZA, R. C. C. de. **Polímero de entretenimento**: uma macromolécula biodegradável. UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – Curso de Bacharelado em Química. Lins, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/2443490-Unisalesiano-centro-universitario-catolicosalesiano-auxilium-curso-de-bacharelado-em-quimica.html>. Acesso em: 27 out. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. A bolinha que quica. In: _____. **A química perto de você**: experimentos de baixo custo para a sala de aula do ensino fundamental e médio. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 2010. p. 127-131.

Cirandar:
escrita, escuta e partilha em rodas

ESCRITA, ESCUTA E PARTILHA EM RODAS

Aline Machado Dorneles
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

> *Sem Rodas, sem registro, sem redes, não há formação, porque a formação pertence a cada um, mas precisa dos outros para se realizar plenamente.*
> António Nóvoa

Qual a experiência me fez chegar até aqui? Essa pergunta é um convite para entrar na Roda! O caminho da docência tem histórias para contar! O Cirandar nos envolve quando nele entramos e nos compreendemos em formação pela escrita, leitura, reescrita e diálogo das nossas experiências.

O Cirandar oportuniza o documentar das nossas experiências por meio da escrita do relato. Pergunto-me quando começa nosso envolvimento e gosto pela escrita. Sou professora de Química, e talvez possam estar pensando que pouco escrevo, mas entre fórmulas, cálculos e reações químicas, tive a oportunidade de viver a experiência da escrita nos portfólios das Rodas de estágio na formação inicial.

Ao reviver lembranças com a narrativa, remeto-me aos diários da adolescência, escritos com canetas coloridas, guardados com cuidado, protegidos da leitura do outro. Essa lembrança leva-me a pensar: quando escrevemos uma narrativa, no contexto da formação de professores, o primeiro sentimento que temos é de "proteger" da leitura do outro. Temos certo receio de compartilhar nossas histórias, afinal a

narrativa nos permite escrever aquilo que nos acontece, nossas experiências.

Mas, quando vivenciamos a experiência de contar nossas histórias em Roda, percebemos a beleza de escutar e aprender com a história do outro, de saber que temos um leitor, e assim vamos desprotegendo nossos receios e medos, e nos permitimos aprender com o outro.

Apresento reflexões e aprendizagens ao ler cada relato de experiência partilhado nas Rodas do Cirandar. A importância da escuta sensível ao outro, presente no relato de uma professora do ensino fundamental, atuante em uma sala de recursos. Narra sua experiência de inclusão e diversidade no ensino de jovens e adultos, em que, ao exercer a escuta atenta e sensível às histórias de vida e de formação de um estudante, favorece a inclusão no contexto escolar.

O exercício de escuta das experiências, desejos e anseios é partilhado na experiência de uma professora na coordenação pedagógica de uma escola da educação infantil. As Rodas de formação desenvolvidas na escola são articuladas com a proposta do Cirandar, com desafio de documentar o trabalho pedagógico e por meio dele compreender a realidade de cada criança.

Os relatos também documentam as práticas realizadas na disciplina de Seminário Integrado, a possibilidade de trabalho interdisciplinar e de pesquisa na sala de aula. Relatam as experiências com projetos que visam à sensibilização do aluno para a problemática ambiental e a formação deste para a multiplicação de ações de respeito e/ou mitigação ambiental, e a possibilidade de formação de cidadania.

As Rodas de Formação no Cirandar não têm como finalidade a contação de histórias, apesar de essa ser uma das atividades possíveis. A Roda, aqui trazida, aposta na construção de uma história partilhada pelos membros do grupo (WARSCHAUER, 2017). Essa autora aponta que além da conversa, da escuta e da partilha, a Roda oportuniza o registro,

e logo a concretude aos conhecimentos que passam a fazer parte da história vivenciada (WARSCHAUER, 2017).

O processo de documentar e dar concretude às nossas experiências implica um processo dialógico de compreensão e significado (SUÁREZ, 2011). Assim, no Cirandar nos constituímos num coletivo de docentes narradores, e o trabalho colaborativo e coletivo torna-se presente nas experiências pedagógicas.

Nas Rodas, os relatos de experiência são lidos por outros professores, permitindo que outras histórias possam ser criadas e narradas. Nesse sentido, o professor pode "apropriar-se das experiências vividas através da escrita, transmitindo-as a outros, evocando argumentações e emoções, favorecendo, portanto, a construção da autoria, isto é, da autoridade de si" (WARSCHAUER, 2001, p. 190).

Diante das reflexões apresentadas, pergunto-me: qual o significado das Rodas de Investigação desde a Escola no Cirandar? Acredito que as Rodas possibilitam o envolver-se na história do outro, o aprender com a história do outro, e assim criar Rodas de Formação em diferentes espaços de formação, principalmente na Escola, sendo reconhecida como espaço de formação.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. Prefácio. In: WARSCHAUER, C. **Entre na Roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SUÁREZ, D. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. **Revista del IICE**, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n. 30, p. 17-32, 2011.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Entre na Roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RELAÇÃO TRABALHO/EDUCAÇÃO: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daiane Ferreira Ferreira
E.M.E.F. Aurora Ferreira Cadaval

1 Contexto do relato

O contexto do meu relato é em uma turma de Educação de Jovens e Adultos da comunidade da Capilha no município de Rio Grande. Esta turma faz parte do contexto do projeto Educação para Pescadores que acontece de forma itinerante desde 2008. Ainda no que concerne a turma de educandos da EJA, é pertinente relatar que os educandos desenvolvem diferentes atividades de trabalho sendo bem distintas:alguns pescadores e pescadoras, outros que trabalham nos engenhos ou plantação de arroz, outros trabalham na elaboração de embalagens para coleta de resina dos "*Pinus"*. Tem aqueles que trabalham na escola, enfim, uma verdadeira multiplicidade de sujeitos.

Ao vivenciar diferentes relatos e no processo de dialogicidade com os educandos percebi que se fazia necessário uma discussão para além dos conteúdos de Ciências, embora estes estivessem interligados ao contexto dos educandos. Neste sentido, propus que assistíssemos ao documentário a servidão moderna e após fizéssemos uma discussão sobre o mundo do trabalho, as relações históricas das diferentes classe de trabalhadores e os diferentes movimentos de luta em prol de uma parcela da população riograndina.

2 Detalhamento das atividades

Em um dos nossos encontros habituais de todas as quintas-feiras à noite no mês de junho do corrente ano, assistimos ao documentário "A Servidão Moderna". Neste dia não foi possível fazer a discussão com os educandos, pois o período de aula é de uma hora. Nas três semanas seguintes desenvolvemos diferentes atividades com temas geradores relacionando o documentário com a vida dos educandos e a realidade da comunidade em que estes estão inseridos. Além do processo de dialogicidade que desenvolvemos em torno dos temas geradores os educandos também produziram dois trabalhos escritos um destes sobre o documentário que assistimos e a relação deste com a vida do educando e o outro sobre preconceito.

No segundo trabalho mencionado, foi constituído com os educandos, pois a partir do diálogo em sala de aula a partir dos temas geradores o tema preconceito surgiu de forma fervorosa entre estes sujeitos. Não definimos qual dos preconceitos que vivenciamos iria abordar, mas o critério era relatar um fato verdadeiro sobre qualquer tipo de preconceito (étnico, religioso, sexual, etc.) que o educando tivesse sofrido ou de uma terceira pessoa que ele conhecesse e tivesse acompanhado este fato.

3 Análise e discussão do relato

O trabalho proposto teve como intuito fazer com que os educandos fizessem uma reflexão sobre o mundo do trabalho e as atividades que exercem e sobre as diferenças instauradas na sociedade civil com a divisão de classes e exclusão de algumas. Nesse sentido, a relação trabalho/educação se faz pertinente, pois não se pode pensar em uma educação emancipadora se não considerarmos a historicidade social dos homens.

Marx (1983) já ressaltava a importância da educação ser articulada com o fazer e o pensar, e se faria se rearticulasse o trabalho manual e o intelectual. Nesse sentindo, pensar na

educação e no trabalho de forma conjunta em sua totalidade é assegurar que o processo de aprendizagem seja significativo e que o sujeito se aproprie do contexto que vive. A relação de trabalho/educação se faz presente em todas as categorias de ensino, mas se torna mais evidente na EJA.

O relato da maioria dos educandos é que buscam concluir o ensino para "tentar" um emprego com uma boa remuneração. No entanto, pensar na EJA como sendo apenas um trampolim para o ingresso no trabalho assalariado é ser leviano com o processo educativo. Neste sentido, se faz necessário refletir a relação entre trabalho e educação no processo de construção do conhecimento.

> O estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõem: (a) reconhecer e (b) compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação". Ainda segundo o autor, trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa(...) (Saviani 2007, p. 152).

Articular a relação entre trabalho e educação na turma de educação de jovens e adultos a partir do documentário foi uma forma de questionar e refletir diante de algumas situações que eles mesmos enfrentam em seu ambiente de trabalho e em sua comunidade. O processo de exclusão aparece de diferentes formas, mas as mais evidentes apresentadas nos relatos dos educandos é a exclusão por ser negro ou homoafetivo.

Um educando negro relatou ter abandonado a escola por sofrer preconceito e ser ridicularizado pelos colegas e não ter o apoio dos professores, outro já perdeu inúmeros empregos por ser negro e ser julgado incapaz de executar as suas tarefas de forma correta. Este julgamento de incapacidade é baseada única e exclusivamente, segundo educando, pela sua cor de pele. Ainda no que concernem, as atividades desenvolvidas a partir do

documentário, cabe ressaltar, que ficou frisado que o sistema capitalista exclui a todo o momento e que mesmo buscando qualificar a nossa formação, ainda assim, estaremos correndo atrás deste sistema. Os educandos perceberam que por muito tempo a nossa espécie corre diariamente na busca de realizar seus desejos infinitos e que o capitalismo está infiltrado em todas as relações estabelecidas na sociedade, e que ele fomenta e corrobora, para a exclusão de classe, de etnia, de sexo, de endereço, enfim, somos reféns de um sistema poderoso e que não responde de forma humanizadora, ao contrário, excluir e oprimir é o seu papel, manter pessoas reféns deste sistema é garantir seu fortalecimento. Assim, quando os educandos, se enxergaram e perceberam atravésdas imagens e relatos do documentário a verdadeira relação que existe no sistema capitalista, e passaram a refletir mesmo que só naquele momento, como as engrenagens do capitalismo movimenta o mundo todo e o quanto somos usados como marionetes pela mídia que vende imagens de como podemos ser "realmente felizes" acredito que por alguns minutos saímos de um estado de alienação e passamos a fazer a verdadeira reflexão de que mundo é este que vivemos e qual é o mundo que realmente queremos. Portanto, pensar em uma construção de educação crítica, emancipadora em uma sociedade capitalista exige a superação da lógica desumanizadora do capital. Sob esta reflexão é necessário compreender que não pode existir uma separação entre o homo faber e o homo sapiens.

> Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um "filósofo", um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento."(Mészáros, p. 49)

Portanto, a relação entre trabalho e educação tem como referencial constituir uma escola unitária, que para Gramsci (2001) significava estar comprometida com a formação integral do educando, fundada no princípio do trabalho, superadora da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e alicerçada na compreensão de que prover a subsistência é tarefa e responsabilidade de todos os seres humanos.

E é neste sentido, que podemos possibilitar para estes educandos da educação de jovens e adultos – um processo inverso ao da exclusão, permitindo a emancipação humana e fazendo com que eles reflitam sobre o próprio homem e o seu papel na sociedade. É nesta busca pela emancipação que nos motiva quanto educadores. Nela nos encharcamos de esperança para construir um processo de aprendizagem que seja significativo.

4 Considerações finais

Nesta breve explanação me detive a problematizar a relação trabalho e educação e como uma atividade simples é capaz de provocar inquietações e reflexões a cerca desta temática. Quanto educadora tenho responsabilidade no processo de aprendizagem e de formação destes educandos e por isso acredito que se faz necessário trabalhar a partir da relação trabalho/educação, principalmente tratando-se de jovens e adultos que já participam do mundo do trabalho.

Além disso, sala de aula é um ambiente rico de experiências onde nos encharcamos de histórias repletas de vida, mas para isso precisamos aprender um exercício que é ouvir nossos educandos. O processo de aprendizagem quando desenvolvido em sua plenitude permite o crescimento coletivo, permite que os sujeitos se reconheçam, fazendo parte deste processo, superando as condições históricas de opressão, permitindo então a emancipação destes educandos.

É desafiador para mim quanto educadora buscar construir minhas aulas com o conteúdo de Ciências que seja instigante e

curioso para os educandos e relacionando com o contexto de vida deles. Mais desafiador é construir uma aula problematizadora capaz de provocar a reflexão, desconstituir o senso comum e que os educandos percebam o papel de cada um na sociedade e que eles assim como tem deveres na sociedade civil também possuem direitos e um deles é participar de um sistema educacional de inclusão e respeito a diversidade de forma efetiva.

É nesta perspectiva, que busco construir uma aprendizagem significativa usando o mosaico de conhecimento acumulado por estes educandos ao longo do tempo fortalecendo e resgatando as histórias de vida e contribuindo para que o retorno as salas de aula não seja apenas a busca por qualificação profissional, a fim de, se tornar mão de obra assalariada para o sistema capitalista, mas sim, que nestes espaços se construam laços e que a partir do diálogo, da amorosidade, nós possamos construir de forma consistente o respeito e as relações de trabalho/educação.

Para finalizar, é essencial que deixar claro que quando fiz referência ao trabalho não é apenas no sentido de trabalho como emprego, pois segundo Marx (1983), este é o sentido histórico de trabalho para o capital, mas sim da importância de entender que há aprendizagem e produção de saberes em outros espaços, que não são exclusivos do espaço escolar, assim, estes espaços não-formais são ricos e muitas vezes são o viés para o sentimento de pertencimento social destes educandos.

5 REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. 2001. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 2, 264 p.

SAVIANI, D. 2007. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, 12(34):152-158

MARX, K. 1983. **O capital**. São Paulo, Abril Cultural, vol. I, 996 p.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RELATO DAS PRÁTICAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO: ação de criação e encanto que possibilita o fluir do conhecimento

Odair Nunes Soares
E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat

Rio Grande, 30 de agosto de 2015.

Carta de apresentação de um sujeito que acredita na necessidade de mudanças da conjuntura adversa e desafiante em que se encontra a escola pública. Diante desse espaço de contradição, acredito que é possível criar possibilidades e oportunidades para potencializar as capacidades e as competências dos educandos de forma densa, ampliando o conhecimento contextualizado com projetos significativos.

Fui alfabetizado em 1975 na Escola Lília Neves, situada na Vila da Quinta em Rio Grande. A partir daí percebo a importância do conhecimento significativo. Lembro-me da minha mãe literalmente apoiada sobre a mesa da cozinha e com o semblante de "poucos amigos" cobrando-me a leitura da cartilha, o único material didático da época, a qual tinha uma figura na parte superior da página, e dentro dela o nome do objeto representado, separado em sílabas. Então comecei a soletrar: "SE-GU-RAN-ÇA" (objeto utilitário de guri gaúcho para as calças não arriarem, quando se perde um botão), e assim fui soletrando com convicção, por outro lado causava-me inquietude, pois essas cartilhas eram editadas no centro do País, onde esse objeto é chamado de "AL-FI-NE-TE". Imagine

a ira da minha mãe! Ela alterava sua voz mandando repetir várias vezes e com atenção. Impossível esquecer-me daquela situação – confesso que hoje acho engraçada, porém na época foi terrível, pois acreditava que levaria uns "puxões de orelhas" (punição comum às crianças que aprontavam). Nesse processo de transmissão de conhecimento desconectado e fragmentado foi constituída minha educação. Fiz parte das estatísticas de reprovação e evasão escolar, e assim, contrariado, ingressei para concluir o Ensino Fundamental na Escola Marista São Francisco, coordenada pelo Irmão Jorge no apogeu da sua gestão arbitrária e rigorosa. Após alguns anos, quando prestei serviço militar, compreendi sua afinidade com o regime do quartel, quando o irmão era figura constante nas formaturas diárias; sem viés de vitimização, eu aprontei, mas também sofri, consequentemente não criei vínculo e nem pertencimento com essa escola.

Seguindo minha vida escolar, fui para a Escola Técnica Getúlio Vargas, para qualificar-me na administração do restaurante da família. Ali percebi novamente o processo de aprendizado teórico extenso e raso, necessitando de uma metodologia mais focada para a realidade de mercado que vai além do "livro caixa de entradas e saídas". Nesse momento parei de estudar, casei-me, abri um restaurante em Santa Vitória do Palmar, nasceu minha filha. A experiência de comerciante foi fundamental no traquejo de lidar e compreender as relações humanas, pois vejo na vivência do comércio um exercício diário de boas relações, necessário para obter êxito nesse ofício. Acredito que esse processo me ajudou na constituição do professor mediador e conciliador em que me tornei e na habilidade para desenvolver projetos.

Após momentos de reflexão e o desejo de ter formação superior, ingressei no ano de 2004 no curso de Biologia, concluído em 2008 na Universidade Católica de Pelotas - UCPel, habilitado em bacharelado e licenciatura. Retornei a minha cidade do Rio Grande e escolhi como carreira

profissional a docência, pois acredito que o exercício do professor proporciona a capacidade de desenvolver uma ação de criação e de encantamento, que possibilita fluir a imaginação e construir o conhecimento. Na sequência, fui coordenador e professor de Biologia no Curso Superação, na Vila da Quinta, atividade de extensão promovida pelo Programa de Auxílio ao Ingresso no Ensino Técnico e Superior – PAIETS da FURG.

Além dessa experiência, atuo como professor das disciplinas de Biologia e Seminário Integrado do Ensino Médio na escola pública Dr. Augusto Duprat. Percebo no atual cenário educacional a necessidade de mudanças curriculares e novas metodologias de ensino. Acredito que o Seminário Integrado é uma prática pedagógica de mediação em que os alunos, por meio de um processo interativo e construtivo, desenvolvem características fundamentais para a emancipação social como postura crítica, curiosidade e disposição para o aprendizado, envolvendo a comunidade escolar nos projetos propostos. Essa disciplina proporciona, em conjunto com os alunos, projetos relevantes por meio de abordagens temáticas como: "A arte circense na dimensão interdisciplinar no Ensino Médio" e "Educando com a horta escolar", criando assim, um espaço de aproximação das disciplinas e a construção de diálogos. Com isso, vejo na escrita das cartas, proposta pela coordenadora do curso de aperfeiçoamento "Cirandar", uma oportunidade de aprender e aprender a dialogar com meus colegas "cirandeiros", fundamentando teoricamente as minhas práticas numa abordagem de ação e reflexão que me permita evoluir no meu processo formativo, a fim de concretizar de forma contextualizada e questionadora os conhecimentos construídos.

Projeto: "A arte circense e o resgate das brincadeiras antigas na dimensão interdisciplinar do Ensino Médio Politécnico"

Imerso no cenário educacional com anseios de mudança, vi na reestruturação curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul a possibilidade da construção de um projeto de conhecimento denso e participativo. Implantada após debate com a comunidade escolar, culminou com a Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Politécnica, em dezembro de 2011. O Seminário Integrado foi implantado na perspectiva interdisciplinar de articular os saberes das disciplinas, contextualizando-os com os projetos desenvolvidos.

Nessa nova dimensão educativa, fui incumbido de orientar no Seminário Integrado as turmas do Ensino Médio 211, 212 e 231 (85 alunos, com idades de 15 a 18 anos), da Escola Dr. Augusto Duprat, situada no bairro Getúlio Vargas, na periferia do município do Rio Grande, localidade afetada pelas mazelas do tráfico de drogas e da violência. A escola tem um total de 554 alunos, das séries iniciais ao Ensino Médio.

Caminhando no sentido contrário dos problemas, acreditei que o projeto de pesquisa com viés lúdico e dinâmico do circo seria um contraponto adequado naquele espaço educativo. A proposta foi debatida em diálogos acirrados com os alunos; ficou decidido democraticamente que o projeto "A arte circense e o resgate das brincadeiras antigas na dimensão interdisciplinar de Ensino Médio Politécnico" seria o objeto de estudo para as nossas pesquisas.

Nesse contexto de mudanças curriculares, vejo no Seminário Integrado do Ensino Médio um espaço de discussão, escuta e produção de conhecimento, em que se oportuniza o "desacomodar do quê está acomodado", a partir do escutar o aluno e compreender suas ações (SOUZA, 2011). Aprendendo em comunidades aprendentes, em que, mediante a interação, cada pessoa toma consciência de si a partir do outro

(VIGOTSKI, 2001), percebo no Seminário algumas abordagens temáticas que criam um espaço de aproximação das disciplinas com a possibilidade de realização de trabalhos capazes de envolver todos os sujeitos, em que o diálogo pode ser refletido criticamente na construção de projetos. Ao assumir um enfoque crítico-investigativo, que possibilita a criação de ferramentas capazes de gerar intervenções na realidade, instiga a criação de outro pensar, e consequentemente instaura um espaço de problematização tanto para os alunos quanto para os professores. Busca uma atuação pedagógica que contemple e vivencie a dimensão lúdica e interdisciplinar do projeto e valoriza o conhecimento prévio dos alunos e suas vivências, na dimensão do conhecimento significativo.

Percebo a diversidade sociocultural como uma das características dos educandos. As nossas práticas pedagógicas no projeto obtiveram êxito devido a esses intercâmbios de sentimentos, de gêneros e de leituras de vida. O conhecimento prévio foi valorizado, gerando discussões intensas e, consequentemente, com ações que implicaram o comprometimento dos professores de áreas distintas para construir a interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos com o processo lúdico das artes circenses, envolvendo sentimentos de amorosidade e rigor metodológico, conforme as leituras de Paulo Freire(1996) no livro *Pedagogia da autonomia*.

Superando as dificuldades naturais ao envolver sujeitos de diversas áreas, com resistência a mudanças e a necessidade de sair da zona de conforto, fez-se da disciplina do Seminário Integrado um grande desafio, em que assistíamos a vídeos e tutoriais desde circos populares até o Cirque du Soleil. Foram desenvolvidas oficinas com os exercícios de alongamento e acrobacias com a professora de Educação Física. As maquiagens com temáticas de máscaras venezianas trabalhavam os conteúdos programáticos com as professoras de História da Arte. Na disciplina de Química eram estudadas as

misturas homogêneas e heterogêneas das substâncias que compõem as máscaras d'água. Ampliou-se o significado das figuras geométricas e ângulos da Matemática, com a construção das pirâmides humanas. Na Biologia, a construção dos artefatos para os malabares com materiais reutilizados. As aulas de Geografia, com as danças típicas das regiões brasileiras, tiveram um novo olhar.

Nesse movimento de arte e cultura, permeavam sentimentos de estresse e insegurança, principalmente antes das apresentações, pois o projeto transcendeu os muros da escola e surgiram convites para participar de eventos como Outubro Rosa, nos postos de saúde do município, e o Dia da Criança, em creches e escolas da região. Assim, percebo que o ofício de professor vai além do "giz e lousa", pois estávamos todos envolvidos num projeto que despertava sentimentos de alegria e acolhimento embasados na troca de saberes e comprometimentos relevantes, para desenvolver um projeto em que a ética e o anseio de transformação social era determinante para obter os resultados e, principalmente, elevar a autoestima daqueles sujeitos, muitas vezes, desacreditados.

O projeto obteve êxito, devido ao envolvimento dos sujeitos (comunidade escolar), com sentimento de pertencimento e entrelaçamentos entre a razão e a emoção. Ao agir nesse movimento de integração, percebemos que todo o sistema racional tem fundamento emocional (MATURANA, 1998), ou seja, ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Execução

A escola tem a função de formar os jovens para a cidadania e buscar a conscientização desses educandos, porém às vezes são aplicados métodos de ensino que se baseiam apenas em teorias, cálculos matemáticos, memorização de fórmulas, ocasionando o acúmulo de informação sem apresentar aos alunos uma aprendizagem dea aplicação cotidiana do conteúdo.

O ensino médio tem apresentado deficiências, como a falta de interesse dos alunos e dificuldades de entendimento dos conteúdos, fatos que vêm se comprovando com o baixo rendimento escolar. Muitas vezes os problemas são originados pela forma com que a abordagem dos conteúdos é feita na escola, também o excesso de conteúdos em pouco tempo, a dependência do livro didático, falta de infraestrutura para aulas práticas, entre outros fatores que afetam a educação. Resulta, isso, no desinteresse pela disciplina, sendo muito comum ouvir relatos sobre o desgosto pelas Ciências Exatas e também a ausência de entendimento de como ela se aplica à sua vida. Ainda pode-se perceber que o ensino das Ciências da Natureza apresenta deficiências na sua compreensão e/ou interpretação. Alguns autores sugerem inovações para que a aprendizagem das disciplinas seja significativa, tendo em vista que estas se relacionam diretamente com ações e fenômenos do dia a dia, ao mesmo tempo em que o conhecimento científico torna-se necessário para a formação do cidadão.

Vejo no conhecimento significativo a sua relevância no processo educativo, pois percebo que nas minhas práticas pedagógicas do projeto do circo, os conteúdos programáticos desenvolvidos através da interação de “uma cambalhota apoiado noutro colega” o ensino de “alavanca da Física” torna-se mais prazeroso e compreendido.

Fiz este breve relato das minhas atividades, pois acredito na necessidade das mudanças curriculares na Educação Básica.

Não é possível um Ensino Médio só de caráter propedêutico, em que os jovens acumulam conteúdos para obter êxito nos processos seletivos para o curso superior. Uma educação sólida vai além da transmissão de conteúdos e inclui uma formação científica, tecnológica e sociohistórica densa, articulada ao conhecimento vinculado a uma área de trabalho que permita a este jovem uma inserção menos subordinada às relações entre capital e trabalho, em que possa conseguir sua autonomia na sociedade. Assim, para os filhos da classe trabalhadora, se a escola pública não for espaço de relação significativa com o conhecimento nas suas relações socioculturais, com certeza haverá uma lacuna no processo de aprendizado.

Através da realidade social dos educandos da Escola Dr. Augusto Duprat percebi que as nossas práticas pedagógicas na forma tradicional não iriam despertar um processo de ensino-aprendizado satisfatório, pois a resistência era notável. Assim foi proposta junto com a coordenação pedagógica da escola uma atividade lúdica na disciplina de Seminário Integrado: um trimestre experimental sobre articular as atividades das artes circenses com os conteúdos programáticos das disciplinas das Ciências da Natureza e Matemática. Inicialmente foi aceita com certa desconfiança, tanto pelos alunos como os colegas docentes das respectivas disciplinas, mas no decorrer do tempo foi percebido que o projeto iria fluir, e tanto deu certo, que estamos em uma constante caminhada: o projeto está no seu segundo ano, com novas atividades. O segundo trimestre de 2015 focou-se na Feira de Ciências. Foram construídas salas temáticas com o Circo do Terror – trabalhou-se o corpo humano nos aspectos fisiológicos e neurológicos, nas perspectivas dos medos, fobias e estresses. Houve uma interação com a comunidade escolar, com a participação de pais e mães enfermeiros que verificavam frequência cardíaca e respiratória e pressão arterial após as visitas dos voluntários à "sala do terror". Os dados foram coletados, colocados em planilhas, e foram problematizadas as variações das medidas.

Assim contextualizamos com a pressão diária dos nossos anseios e necessidades que o sistema capitalista e consumista impõe subjetivamente para se "vencer na vida". Os alunos e pais participaram da palestra com dois psicólogos da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), com a temática sobre as cobranças impostas para o consumo desenfreado para sentir-se ilusoriamente realizado e as consequências negativas que se manifestam em nosso organismo, como depressão e síndrome do pânico.

As três turmas, com suas respectivas identidades e afinidades, começaram a desenvolver seus projetos na criação de artefatos circenses com materiais reutilizados, pesquisando o processo histórico cronológico do circo desde os seus primórdios na China até os dias atuais, em que o tema contextualizava com os conteúdos programáticos das disciplinas de História, Geografia e Sociologia, enquanto nas disciplinas de Física e Química a cinética ganhava outros significados com os movimentos da expressão corporal, através da dança, acrobacias e malabares. Na disciplina de Matemática, as figuras geométricas e ângulos formavam uma articulação perfeita e lúdica com a pirâmide humana. As danças com a música "Demônio colorido" na temática do negro na perspectiva histórica, sociológica e das artes e as músicas do "Balão mágico" contextualizando as brincadeiras de roda e o resgate do "faz-de-conta". Com isso, os conhecimentos foram construídos na perspectiva interdisciplinar com os colegas docentes da escola, e as sugestões e questionamentos de como realizariam as dinâmicas para desenvolver as práticas pedagógicas eram discutidas nas reuniões do Pacto Nacional do Ensino Médio.

Assim, durante as aulas de Seminário Integrado foram desenvolvidas:

Leituras de artigos na perspectiva freiriana da educação popular, dos autores Paulo Freire, Augusto Boal e Moacir Gadotti.

Foi proposta e elaborada uma resenha sobre a origem do circo e suas diversas leituras apresentadas nos dias atuais: Cirque du Soleil, Tholl, circo chinês e circo popular;

Oficina de construção de bolinhas e claves direcionadas ao malabarismo, e também oficinas de maquiagem teatral e circense com temática veneziana, em que a professora de História da Arte contextualizou com leituras e vídeos dos carnavais de Veneza e a criação dos artefatos construídos com materiais reutilizáveis, com a orientação da Professora Rita, da Escola Viva;

Foram desenvolvidas aulas teóricas a partir de vídeos tutoriais sobre modalidades de pirâmide humana, pernas-de-pau, acrobacias, malabares e diversas danças;

Foram apresentadas na mostra cultural na E. E. E. M. Dr. Augusto Duprat, maquetes lúdicas criadas pelos educandos, expondo os conteúdos programáticos das figuras geométricas e ângulos da disciplina de Matemática;

Na ida à cidade de Pelotas para Feira Nacional do Doce (Fenadoce), os educandos participaram de uma apresentação e oficina com o grupo circense Tholl. Também participaram nos eventos sociais da comunidade rio-grandina, como "Outubro Rosa" e "Território da Paz", no bairro Getúlio Vargas. Foi emocionante vivenciar o comprometimento daqueles alunos considerados "problema", ministrando oficinas de maquiagem para as crianças da creche do bairro. Foi momento paradoxal, pois o sentimento de sensibilização fluiu e contagiou todos os sujeitos envolvidos;

O projeto do Circo transcendeu os muros da escola, pois recebemos convite das escolas e creches da cidade de Rio Grande para apresentações. Quando no final do espetáculo o público aplaudia de pé, nossos alunos perceberam-se sujeitos históricos e emancipados de uma realidade social crítica e transformadora;

Continuamos o trabalho, com a utilização de garrafas PET para a construção dos artefatos para os malabares nas

oficinas de Educação Ambiental, em que foram articulados estudos nas aulas de Biologia sobre a decomposição desses resíduos, que é muito longa, e a falta de destino adequado para os mesmos, um problema grave para a população .

O convite da 18ª Coordenadoria Regional de Educação para participar do encerramento do curso de aperfeiçoamento Cirandar na Universidade Federal do Rio Grande - FURG confirmou o êxito do projeto.

Durante a apresentação do Circo do Terror para a Feira de Ciências, vejo o quanto os alunos amadureceram e caminham com suas próprias pernas, desde a confecção dos cartazes para divulgação da feira, a criação dos zumbis, as maquiagens perfeitas de um filme de terror, a qualidade e apropriação para explicar aos convidados como funcionam os sistemas endócrino e nervoso numa situação de medo ou estresse. Percebo que estes sujeitos estão num processo de emancipação e transformação contínua.

Moacir Gadotti explica sobre a importância de ser professor, indo ao encontro do que vivo e acredito:

> Ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal. (2003, p. 32).

Recentemente tem-se realçado o caráter "reflexivo" da função docente como algo muito novo. Todavia, não existe nenhuma teoria da educação que não defenda expressamente a necessidade da reflexão na prática do professor. Por isso, falar de "professor reflexivo" pode ser considerado redundante. Para o educador não basta ser reflexivo, é preciso dar sentido à

reflexão. A reflexão é meio e instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão, que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra "ensinar" significa.

Assim surgiu a necessidade de criar algo novo e que despertasse o verdadeiro valor do saber, de forma educativa e construtiva, juntamente com a responsabilidade, interação e comprometimento.

Nessa perspectiva de criticidade e emancipação dos sujeitos envolvidos no projeto do circo, o sentimento de amorosidade foi vital para o êxito desse evento pedagógico, pois houve momentos alternados de alegrias e estresse, pois sair como uma "trupe" composta por oitenta e cinco alunos exigia disciplina e muito diálogo e logicamente havia momentos tensos e discussões. Era necessário "jogo de cintura" do professor mediador e conciliador, prevalecendo de forma quase total sentimentos de acolhimento e harmonia coletiva.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 36), a dimensão social dos cidadãos e cidadãs de bem, abarca "mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos" Assim, esse movimento de ética universal é essencial para prática docente, conforme as leituras do livro *Pedagogia da Autonomia*, que tem como subtítulo "saberes fundamentais à prática educativa progressista", significando uma educação voltada para o saber crítico e não passivo. De forma ampla e transparente, foi possível construir no Seminário Integrado uma postura mais crítica dos alunos. Percebemos, total envolvimento e comprometimento nos desenvolvimentos dos projetos pedagógicos.

Avaliação

Ao avaliar o progresso dos alunos na aprendizagem, recorrendo ao projeto, posso obter informações valiosas sobre o meu próprio trabalho. Nesse sentido, a avaliação concede um *feedback*, pois me fornece dados úteis no sentido de aperfeiçoar e melhorar o planejamento das minhas práticas pedagógicas, para que resulte em maior êxito na aprendizagem por parte dos alunos.

A avaliação deve ser bifuncional: diagnóstica e prognóstica. A primeira permite verificar quais as causas do insucesso e as carências a suprir; a segunda permite verificar se o aluno reúne as condições essenciais para a permanência em determinada linha de orientação escolar.

Quanto ao projeto mais especificamente, o aluno se sente motivado quando entende que há um objetivo concreto na proposta do professor. Nesse sentido, ele sentirá que os seus resultados são valorizados ou novamente apreciados com a ajuda do professor. Também poderá esclarecer-se quanto ao seu desempenho, pois poderá compará-lo com os resultados obtidos até um dado momento e constatar que os seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio nível de rendimento, das suas necessidades e possibilidades de sucesso.

Portanto, a avaliação do projeto enfatiza o aprender, o prazer do conhecimento, o estímulo do enriquecimento e valorização pessoal. Consiste ainda na resolução de situações, na criação e reinvenção de soluções. O aluno aprende quando consegue ultrapassar dificuldades, e mais depressa o consegue quando se dá conta de que conseguiu fazer sozinho.

O professor como mediador deve criar uma situação que provoque o aluno, que o obrigue a desafiar as suas próprias capacidades, de forma a causar desequilíbrio em relação ao trabalho proposto, favorecendo com isso a tomada de consciência do aluno e a percepção de que ele tem o poder de

mudar e transformar o seu presente em função do seu futuro.

Assim, percebo que os alunos obtiveram êxito total na construção da aprendizagem com essa metodologia na interdisciplinaridade das atividades lúdicas do circo com os conteúdos programáticos das disciplinas das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, pois o entendimento dos professores dessas áreas foi melhor na receptividade para desenvolver o processo de aprendizado. Fazendo um contraponto com as outras áreas, foi percebido que na área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, principalmente nas disciplinas de Educação Física, Literatura e Português, havia momentos desconectados na construção interdisciplinar dos conteúdos programáticos e uma certa resistência de ambas as partes do projeto, tanto dos professores como dos alunos. Portanto, a avaliação do projeto enfatiza o aprender, o prazer pelo conhecimento, o estímulo ao enriquecimento e valorização pessoal. Consiste ainda na resolução de situações, na criação e reinvenção de soluções.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa, 21. ed. São Paulo: Paz e Terra , 1996.

GADOTTI, M. Perspectiva atuais da educação. **Perspec**, São Paulo, v. 14, n. 5, 2000.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SEDUC. **Dimensões e indicadores para avaliar institucionalmente a escola**. Resumo do Caderno de Avaliação n. 1 do SEAP.

_____. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politecnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>.

_____. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**.

SOUZA, M. **Histórias de professores de Química em rodas de formação em rede**: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O TORNAR-SE PROFESSOR E O ESPAÇO DO COMPONENTE CURRICULAR SEMINÁRIO INTEGRADO

Cezar Soares Motta
E.E.E.M. Marechal Mascarenhas de Moraes

Pensar sobre tornar-me professor me remete a um caminhar sobre memórias tão antigas quanto eu mesmo, pois lembro-me de minha mãe planejando suas aulas. A propósito, ela era professora também, dava aula para os pequenos (modo como nós professores do ensino médio normalmente nos referimos aos estudantes das séries iniciais). Lembro dela com seus livros da graduação, pois ela já era formada no magistério antes de eu e minha irmã nascermos, e só conseguiu retornar para a universidade e cursar Pedagogia quando nós já estávamos mais velhos. Dá uma saudade enorme quando recordo as frequentes conversas que ela, meu pai, eu e minha irmã tínhamos, e dessas conversas muitos dos assuntos em pauta eram sobre a sala de aula de minha mãe. Nos relatos dos tais "causos" que aconteciam, percebíamos a sua empolgação para superar os desafios da docência, bem como todo o envolvimento afetivo que tinha com sua profissão.

Recordo também das idas com meu pai, hoje aposentado, a seu local de trabalho. Durante minha infância, ele trabalhava como secretário no curso de Química de Alimentos na UFPEL, e, nesse tempo, muitas vezes fui acompanhá-lo e isso era MUITO LEGAL! Pois quando eu estava lá, além dos colegas de trabalho dele ficarem me mimando, brincando comigo e dizendo "Que bom que trouxeste teu secretário hoje, Salu"

(apelido de meu pai, por se chamar Salustiano), naquele espaço eu também tinha contato com ferramentas e lugares que não eram tão comuns para a maioria das pessoas, principalmente para crianças de oito anos. Lá eu via (e também mexia) em computadores e laboratórios (nesses eu não mexia, só olhava mesmo....) e, é claro, tinha também a noção de que eu estava em um lugar diferente, a universidade (que infelizmente ainda hoje não é um espaço comum a todos), onde observava muitas pessoas reunidas, para conversar, estudar e também ler.

Além dessas duas grandes influências na minha constituição pessoal/profissional, destaco também a influência de meus avós maternos, ambos professores, e minhas tias, tanto maternas quanto paternas, que eram/são professoras... Imagine, caro leitor, quando essa turma toda se reunia qual era o assunto mais frequente. Sim, a sala de aula, é claro!

Ainda que durante o ensino médio eu tenha frequentado o curso técnico em agropecuária no CAVG, sabia (e sei) que não seria aquela atividade que eu iria querer exercer, pois não me sentia realizado com o trabalho que tal profissão envolvia... tanto que na hora de escolher qual seria a opção para marcar na inscrição do vestibular, não pensei duas vezes, marquei o curso de Licenciatura em Química da FURG, onde estudei para me graduar como professor. Nesse espaço construí e ainda construo compreensões sobre a atividade docente, bem como diálogos com amigos e colegas de profissão.

Como me tornei professor do componente curricular Seminário Integrado

Após ter sido aprovado em 2012 no concurso do estado do Rio Grande do Sul para a vaga de professor de Química, iniciei em 2013 minha atividade como professor na E.E.E.M. Marechal Mascarenhas de Moraes, onde sou professor de

Química e de Seminário Integrado[1] – S.I.

Nesse ano, em parceria com a professora Sônia, desenvolvemos através de uma série de encontros e diálogos com estudantes do 2º ano do ensino médio, a pesquisa sobre o tema Polo Naval[2], pois a criação dele originou inúmeras mudanças em nossa cidade, dentre elas um fluxo intenso de veículos, alterações na realidade econômica dos moradores, elevação do preço de aluguéis das casas, entre outras. Destaco que nesse ano em particular a regência da disciplina foi compartilhada entre mim e a Sônia, algo que a professora relatou ser novo para ela, e que para mim também era novo, pois somente na universidade eu havia tido aulas com mais de um professor para a mesma disciplina; na escola, nem como estudante e nem como estagiário eu havia presenciado esse tipo sala de aula.

No ano de 2014, não mais havendo o compartilhar da regência da sala de aula, nós professores de S.I., ainda que tendo desde 2013 o espaço de encontros semanais entre

[1] O SI é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (Seduc-RS, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf

[2] Para mais informações sobre as atividades desenvolvidas por nosso grupo nesse ano, convidamos à leitura do livro *Cirandar*: Rodas de Investigação desde a Escola 2013. Disponível em: <http://www.investigacaonaescola.furg.br/images/stories/Livro_2013_-_Cirandar_rodas_de_investigao_desde_a_escola.pdf

professores de Seminário em nossa escola, sentíamos que era necessário fortalecer nossa parceria e nos constituir enquanto grupo e por influência das rodas de formação vivenciadas no Cirandar: rodas de investigação desde a escola de 2013, decidimos que em 2014 iríamos utilizar esses encontros semanais para construir uma aposta coletiva de pesquisa que fosse comum a todas as turmas de ensino médio de nossa escola, e sendo esse um ano de eleições para governador e deputados, escolhemos o tema Política[3] como tema norteador das pesquisas, e nas turmas, construímos subtemas que, relacionados ao tema central, tinham como base duas perguntas que já nos acompanhavam desde 2013: que transformações a cidade de Rio Grande está passando e como essas transformações interferem na vida dos sujeitos?

Em 2015, nosso grupo de professores de S.I., composto por professores com diferentes formações, eu (Químico), Sônia (Pedagoga), Tânia (Matemática) e Vera (Biologia), optou por realizar um caminho diferente do anterior. Agora nós, ainda que encaminhando as duas perguntas apresentadas anteriormente, não tínhamos um tema para propor, nós o construímos em um de nossos encontros semanais, a partir das respostas que nossos estudantes apresentaram para as duas perguntas, e desse movimento o tema norteador foi Economia.

O que estamos desenvolvendo dentro do espaço do Seminário Integrado

Como você já sabe, sou o Cezar, sou professor de S.I. e estamos em nossa escola desenvolvendo pesquisas a partir do

[3] Mais informações sobre as atividades desenvolvidas em 2014 estão no relato "Diálogos sobre política não- partidária no espaço do componente curricular Seminário Integrado", em Relatos Cirandar 2014 – Sala 3, disponível em: <http://www.investigacaonaescola.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66 &Itemid=55>.

tema norteador Economia, mas o que você não sabe é que realizo durante o turno da tarde os encontros de S.I. com a turma 204, turma que, diferente das demais turmas que tenho na escola, não tem mais do que 24 estudantes.

Na turma 204, a partir do tema norteador Economia, construímos subtemas que envolvem discussões sobre: Planejamento Financeiro, Corrupção e Pirataria. Esses subtemas foram distribuídos entre os três grupos na turma. A realização das pesquisas envolveu algumas atividades, dentre elas: construção de texto sobre quais compreensões os grupos tinham sobre seus respectivos temas; teorização sobre as palavras e sentidos presentes nos títulos e argumentos escritos nos textos produzidos; construção de mapas conceituais para socialização com a comunidade escolar a partir de cartazes com os significados existentes nas palavras presentes nos subtemas; construção de perguntas para desenvolvimento de entrevistas a serem realizadas com três estudantes e três funcionários da escola (não podendo se repetir o entrevistado pelos grupos); transcrição dos áudios das entrevistas para a forma de texto; elaboração de planilha eletrônica com as entrevistas; construção de fragmentos com as ideias principais destacadas nas entrevistas dos participantes; escrita da interpretação do grupo sobre as ideias destacadas; categorização das interpretações e elaboração de argumentos a partir de interpretações presentes nas categorias.

Após o término da escrita dos relatos contendo as interpretações e compreensões construídas pelos estudantes, optamos por socializar as diferentes pesquisas desenvolvidas nas sete turmas (três primeiros anos, dois segundos anos e dois terceiros anos) de ensino médio do turno da tarde, no evento que denominamos “Integrando Saberes: rodas de conversas na escola”, realizado no dia 20 de novembro em nossa escola.

A relação Cirandar/Mascarenhas

Estando alguns de nossos professores da escola Mascarenhas participando do Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola desde sua primeira edição em 2012, não poderia deixar de destacar o quanto esse espaço vem nos possibilitando a construção de uma identidade enquanto grupo de professores de S.I. e de pesquisadores que investigam sua sala de aula.

Destaco como um dos resultados desse envolvimento Cirandar/Mascarenhas, o evento que desenvolvemos em nossa escola com todas as turmas da tarde, em que, além de termos cada grupo de estudantes dos três anos do ensino médio comunicando seus relatos a partir de suas pesquisas sobre diferentes subtemas, ainda foi possível a socialização dessas pesquisas que, pautadas no tema norteador Economia, permitiram perceber os diferentes caminhos para enxergar esse tema.

Nesse espaço do evento, apostou-se na interação dos estudantes e suas pesquisas com os professores das áreas do conhecimento, que, participando como mediadores nas discussões que aconteceram nas salas do encontro, puderam contribuir com as pesquisas relatadas. Constatou-se também que nossos estudantes conheceram e sentiram-se ainda mais envolvidos com as pesquisas desenvolvidas em S.I. por saber que encontros semelhantes acontecem em eventos de professores, como o Investigação na Escola, e o nosso Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola.

PENSARES DA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Silene de Ávila Leivas
E.M.E.I. Prof. Daisy Maria Guma Pagel

O presente relato traz as impressões e o olhar da coordenadora pedagógica sobre a formação dos professores na Hora Atividade, da E. M. E. I. Daisy Guma Pagel, pertencente à rede pública municipal. A escola está localizada no bairro Nossa Senhora de Fátima, no município do Rio Grande, e atualmente atende 180 crianças de zero a cinco anos. Destas, 30 formam o grupo da creche que frequenta a escola em turno integral. Como coordenadora, desde 2011 tenho como objetivo pensar que contribuições tem na prática dos professores essa formação, o meu papel de coordenadora, bem como as angústias, expectativas e as colaborações para conduzir estes momentos de estudos.

O trabalho na coordenação pedagógica oportuniza muitas experiências e vivências, a partir da observação da prática dos professores, das conversas estabelecidas nos diversos momentos do cotidiano. Estes momentos das formações, que vivenciamos uma vez por mês, são marcados por questionamentos, desabafos, trocas de ideias, em que estabelecemos novos pensares e principalmente a oportunidade de nos reconstruirmos. Acredito que o grupo de trabalho é o maior valor que uma escola pode ter, pois em equipe serão planejadas as ações a desenvolver, a fim de estruturar e poder atingir os objetivos da proposta pedagógica. A esse respeito, Conceição afirma:

> A coordenação pedagógica pode colaborar com a preparação da equipe docente da escola na construção de novas práticas e da manutenção de um espaço permanente de reflexão a esse respeito, o que gera o movimento virtuoso, de crescimento, aprimoramento, clareza e melhoria das condições de ensino, objetivo prioritário das ações pedagógicas (2011, p. 30).

Compartilhando dessa ideia, penso que a vida em grupo não é fácil, as formas de pensar, de agir são heterogêneas, assim percebo o quanto é importante a minha mediação, criando possibilidades de autonomia e visibilidade ao trabalho de todas.

Estas formações acontecem uma vez por mês. Reunimo-nos com um grupo pela manhã e outro à tarde. Nessas ocasiões, todas juntas, decidimos o tema a ser estudado; por exemplo, no início do ano letivo conversamos sobre projetos. Apresentei um vídeo e um texto, para desencadear nossas discussões e nortear nossas estratégias de trabalho. Esse dia foi significativo, a partir desse vídeo, que trazia várias experiências vivenciadas em uma escola de Educação Infantil. No vídeo, as crianças, no momento das refeições, serviam-se sozinhas, o que nos chamou a atenção, e nas discussões expusemos o que pensávamos sobre os momentos de lanche e refeição na nossa escola. Na nossa escola, as crianças eram servidas pela cozinheira e atendentes, o que não possibilitava se tornarem independentes. Assim, com o objetivo de desenvolver a autonomia e a independência de nossos alunos, elaboramos uma nova estratégia de servir as refeições para as crianças: fizemos um *buffet*, e elas sozinhas passaram a se servir. Acreditamos que vivências significativas e planejadas com uma intencionalidade desencadeiam momentos de grandes aprendizados.

Outro aspecto necessário à discussão do trabalho com projetos foi o fato de recebermos na escola professores novos. É importante apresentar e discutir as formas de trabalho da

escola tanto para quem chega quanto para quem já vivencia, pois ajudam com seus relatos de experiências.

No segundo encontro decidimos discutir sobre registros, pois estávamos próximos de construir nossas avaliações, os pareceres descritivos. Pensar como é importante toda forma de registro para nos construirmos e nos sentirmos pertencentes, momentos cruciais para dividirmos as angústias e ansiedades oriundas da singularidade de cada grupo de alunos com que as professoras atuam. A esse respeito, Aldo Fortunati (2012), diz:

> Documentar as experiências das crianças e refletir sobre elas são práticas que devem ser compartilhadas por educadores e pais para possibilitar que as pessoas se encontrem, se relacionem e coloquem em prática a educação como processo de transformação.

A Educação Infantil tem uma especificidade e singularidade própria. Observar e documentar são imprescindíveis neste trabalho. É pelo registro pedagógico que o professor poderá acompanhar e interpretar a realidade das crianças, para compreender e dar sentido às construções dos estudantes. Costumo dizer que ainda temos muito a mudar, dar a real importância a esses documentos, pois neles damos autoridade e veracidade a nossos fazeres pedagógicos, e insisto muito neste aspecto.

Durante nossos encontros no Cirandar tivemos a oportunidade de assistir ao filme "Narradores de Javé", que descreve a situação de um povoado em que as pessoas corriam o risco de serem expulsas, por não pertencer como patrimônio histórico e cultural. Logo comparei o filme com minha insistência em enfatizar a importância do registro nos mais diversos contextos e situações. Pensar que só pertencemos como cidadãos a partir do nosso registro de nascimento, na escola só existimos como alunos pelos registros que são elaborados durante nossa vida escolar. Então os registros do

professor têm múltiplas formas e funções, são instrumentos que guardam a memória de seu percurso, possibilitam voltar uma ou várias vezes às suas práticas.

Os registros do professor são poderosa e produtiva ferramenta pedagógica. Segundo Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 190), esses documentos podem ser usados em vários momentos "como um instrumento para reflexão sobre a prática pedagógica e como um meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o Outro e com o mundo".

Os registros vão dar sentido e corpo à avaliação descritiva. Por falar em avaliação, foco de nossos debates, durante os dias do Cirandar, várias vezes compartilhamos nossas ansiedades, dúvidas e questionamentos com relação a esse tema. São debates enriquecedores, em que o assunto avaliação sempre está presente, independente do nível em que se trabalha.

Na escola, em um momento de nossa Hora Atividade, compartilhamos um vídeo de Jussara Hoffman a respeito da importância do ato de avaliar. Em nossas discussões, sempre está presente o sentimento de estar sendo justo ou não, nos questionamos, pois os pareceres descritivos, na Educação Infantil, têm somente o olhar do professor sobre o desenvolvimento da criança, e muitas vezes vem a ter um caráter classificatório. Pensar uma avaliação a ser usada a favor da criança é propor uma avaliação de todo o contexto que envolve crianças e professor. Nesse sentido, argumenta Godói :

> No momento em que o professor pensa sobre as crianças e conhece suas características, não para compará-las, para julgá-las e classificá-las, mas para organizar o trabalho, para proporcionar o ambiente rico, prazeroso, que vá ao encontro de seus interesses, a avaliação pode ser positiva e favorecer o crescimento tanto da criança como do adulto (2004, p. 102) .

Com esse objetivo, nosso grupo de professores entende que a Educação Infantil tem outro sentido, um espaço de direito da criança, no qual ela possa vivenciar esse momento precioso que é a infância, como um sujeito de direito; que sejam oportunizadas aprendizagens significativas, de modo que nossas crianças se tornem sujeito ativos e participativos em nossa sociedade.

Como coordenadora, procuro observar todas as ansiedades do grupo, bem como, por meio de uma conversa informal, solicitar sugestões sobre o que o grupo tem interesse em discutir, para que nos dias de formação, com os mais variados recursos, possamos debater e estabelecer novos pensares. Neste ano estão sendo muito positivos nossos encontros; trocamos ideias, dividimos nossas angústias e estabelecemos um momento para estudo. No ano de 2015, escolhemos dois livros para ler. Penso que o professor, além de se utilizar de vários recursos para estabelecer sua rotina, tem que estar em contato com leituras, a teoria tem que fundamentar nossas práticas. Certos desse propósito, fizemos de nossos encontros, momentos de estudo, debate, construção de conhecimento, e percebo nas falas das professoras uma satisfação muito grande. Acredito que esses momentos são primordiais para um trabalho de qualidade na escola, de modo a fazer acontecer o Projeto Político-Pedagógico. Para que se efetive essa linha de trabalho, vejo o quanto é importante essa mediação que o coordenador faz dentro de uma escola. Entendo que o meu papel como coordenadora é fomentar discussões, opiniões, posicionamentos, a fim de tornar o grupo de professores atuante, participativo, que juntos possamos construir e oferecer uma escola que tem como objetivo formar cidadãos atuantes e participativos em nossa sociedade.

Ao longo deste ano, ouvi de algumas colegas que sou muito ativa. Sim, sou muito ativa, mas o que realmente sou é entusiasmada. É um trabalho gratificante, embora muitas vezes intermediar um grupo e fazer com que tudo saia da melhor

forma demande uma organização, um observar constante e atento, ter a sensibilidade de perceber muitas vezes o que o outro te diz com um olhar. Falei sensibilidade, porque realmente acredito que é essencial em qualquer contexto, a fim de nos tornarmos abertos à construção em grupo. Para finalizar, gostaria de convidar a todos que leram até aqui o espaço a pensar comigo que a escola é infinita de inter-relações, de pensares e vivências que nos constroem como educadores.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, L. F. **Coordenação pedagógica e orientação educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DALHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORTUNATI, A. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir educação Infantil. **Pátio**, Educação Infantil, ano 10, n. 30, p. 6, jan.-mar. 2012.

GODOI, E. **Avaliação na Educação Infantil:** Um encontro com a realidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

O ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Vilmar Dias Pereira
E.M.E.F. França Pinto

Um graduando fora do tempo

Recordo meu 1.º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana. Embora não tenha frequentado o jardim, já sabia ler e escrever, graças às brincadeiras de duas vizinhas que faziam magistério e se preparavam para o seu ofício com as crianças da rua. Isso fez com que eu não tivesse dificuldades no aprendizado das séries iniciais. As dificuldades eram outras: material escolar, local adequado para estudar em casa, iluminação adequada, mas essas não foram barreiras, apenas obstáculos que foram sendo transpostos conforme surgiam.

Mudei para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz para finalizar o ensino fundamental, pois na época o Sant'Ana só possuía as séries iniciais. O esforço dos meus pais para manter os filhos estudando continuava, pois o país passava por uma crise econômica e o custo de vida era alto, mas mesmo diante desse cenário tão comum entre as famílias mais pobres, consegui concluir o ensino fundamental com alguns tropeços.

Sempre gostei de ir para a escola, embora muitas vezes não entendesse muito bem por que existiam tantas diferenças em um local destinado ao ensino e a sociabilização.

Então veio o ensino médio. Meu pai falou: "Faça um curso técnico", pois ele tinha estudado na escola técnica de

Pelotas. Eu não sabia o que fazer, então comecei o curso técnico em contabilidade na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas. Não tive problemas no 1.º ano. Estava gostando do curso, porém no 2.º ano já tinha 17 anos, e embora os trabalhos temporários já fizessem parte de minha vida, acreditava não serem suficientes. Muitos dos meus amigos já tinham abandonado a escola e estavam trabalhando, então resolvi prestar concurso para a Marinha do Brasil. A propaganda era boa: conheça o Rio de Janeiro de graça, seja um fuzileiro naval. Fiz a inscrição, realizei as provas escritas, médicas e físicas. Quando saiu o resultado, avisei a minha família que em um mês eu partiria para o Rio de Janeiro. Foi um choque para a minha mãe, meus irmãos eram mais novos e pouco entenderam, meu pai disse: "Se é isso que tu queres, vai". Completei 18 anos dentro de um quartel em regime de internato, foi o primeiro aniversário de muitos longe da família.

Após alguns anos na Marinha surgiu o meu primeiro encontro formal em uma sala de aula com uma turma de alunos. Fui trabalhar como instrutor no curso de formação de soldados fuzileiros navais, recém-criado em Rio Grande e hoje já extinto. Foram dois anos de muito aprendizado e comprometimento, mas ainda não tinha concluído o ensino médio e o meu tempo começava a se expirar. Afinal de contas, a recessão continuava, e quem não fosse a sargento provavelmente perderia o emprego. O trabalho que começou com uma aventura de juventude passou a ser uma oportunidade de emprego. Então lutei muito para conseguir concretizá-la. Fiz um curso preparatório extensivo para o curso de sargento, era praticamente o mesmo conteúdo do vestibular, mais a parte profissional. Passei na prova, mas as provas para concluir o ensino médio ocorriam uma vez por ano e eu ainda devia duas matérias. O prazo para apresentar o certificado do ensino médio se aproximava, as viagens eram muitas, a responsabilidade com a família enorme, pois nesse período minha mãe faleceu. Meu esforço foi reconhecido e fui salvo

pelo CES, que era um curso supletivo no qual se eliminava cada disciplina através de módulos e ao final de cada módulo se fazia uma prova, e assim se avançava. Tempo curto, prazo apertado, muita pressão e muita disposição, foi assim que terminei o meu ensino médio.

O meio vivido me serviu de força motriz para conseguir vencer os obstáculos e desbordar as barreiras que surgiram, sabendo fazer as escolhas adequadas e possíveis.

Rio de Janeiro novamente, mais um curso, muita cobrança, e a garantia de que pelo menos não iria passar pelas incertezas de meu pai... do fantasma do desemprego a cada crise nacional.

Já durante o curso de sargento, alguns colegas me convidaram para fazer o vestibular e ingressar na vida acadêmica, porém teria que trabalhar na parte administrativa. Mais uma vez as dúvidas se apresentaram. Agora já com 25 anos, queria voltar para Rio Grande, o que só ocorreu 14 anos depois. Não passava pela minha cabeça ficar preso em um escritório. Optei por não fazer o vestibular e me inscrevi em um curso interno, o qual me levou a vários outros, e me propiciou viajar muito pelo Brasil e estar constantemente em contato com a sala de aula. Dava aula para um curso de paraquedismo no Rio ou no Espírito Santo, ou para uma turma de sobrevivência na selva amazônica ou no Pantanal. As dinâmicas eram diferentes, a metodologia também era diferente, mas era uma sala de aula.

Hoje, em Rio Grande, novamente, recém-aposentado e fazendo um curso de graduação em Geografia, a sala de aula volta à minha vida, pois faço licenciatura. Aquela diferença social, que comecei a perceber no meu ensino fundamental, se apresenta para os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto, parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de maneira cada vez mais desigual. Também observo isso na turma na qual faço o estágio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Wanda Rocha.

Eu não entendia as mudanças ocorridas no espaço no qual eu vivia, que fatores atuavam ali, e muito menos o que se passava no país. Não existia a internet e não me recordo de assistir ao jornal na TV e debater os assuntos transmitidos com a minha família, muito menos de os professores problematizarem o momento histórico vivido.

Hoje temos facilidade de acesso às notícias do mundo, mas muitas vezes também não percebemos o que se passa em nosso entorno. Com o intuito de familiarizar os alunos com o meio vivido, o PIBID de Geografia planejou desenvolver o estudo do meio nas escolas parceiras, onde foi possível trabalhar com a turma do 9º ano junto com a professora da escola no final do ano de 2014.

Compartilhei que professores e escola fizeram parte de minha formação pessoal e social, assim como as desigualdades sociais e a falta de entendimento do meio vivido. Mesmo não tendo feito uma graduação enquanto era jovem, a sala de aula sempre fez parte da minha vida e hoje se apresenta durante a graduação. Mesmo com o passar dos anos ainda acredito que a educação é a única forma de compreender o sistema mundo e suas interações e influências no meio ambiente.

Contexto do relato

Este relato de experiência aborda o trabalho de Estudo do Meio desenvolvido com os alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto, no segundo semestre de 2014. O estudo do meio visou propiciar um sentimento de pertencimento aos alunos em relação ao bairro/cidade que habitam e dialogar sobre os problemas socioambientais que existem nas proximidades da escola. Foi realizado um resgate histórico-temporal de alguns lugares e posteriormente, esses pontos foram plotados em um mapa.

Os pontos escolhidos foram percorridos pela turma, propiciando aos alunos uma prática de aula fora dos muros

escolares, com a finalidade de realizar uma análise dos aspectos naturais e sociais da espacialidade de forma crítica.

Segundo Santos (1997), o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.

Vejo que conhecer a história do ambiente vivido ajuda a compreender a transformação da paisagem local, os problemas socioambientais presentes e sua teia de relações.

Conforme Kimura (2008), o Estudo do Meio propicia aos alunos compreender a realidade através da observação direta do meio durante a atividade desenvolvida.

Detalhamento das atividades

Para desenvolver o trabalho com os alunos, foi adaptado um mapa do bairro Miguel de Castro Moreira, onde se localiza a escola, e realizado um resgate histórico dos seguintes pontos: Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto, campo de futebol do Raça, Subestação de Energia Rio Grande 1, Hospital Guaíba Rache (desativado), chácaras, estuário da Laguna dos Patos, Posto de Saúde Dr. Sérgio Fernando Lima, Praça Miguel de Castro Moreira e fábrica de pescados (desativada).

Após mapear a área e delimitar o percurso contemplado no Estudo do Meio, realizamos um deslocamento a pé entre os pontos escolhidos, em que foi possível realizar várias observações e registros fotográficos. Fizemos uma parada nos pontos destacados no mapa, onde realizamos uma explanação, que contemplou um resgate histórico do local, procurando contextualizar com o cotidiano atual do bairro. Os alunos fizeram algumas observações e anotações sobre o que foi exposto, com o propósito de preparar o relatório sobre a saída de campo. Concluímos o trabalho do Estudo do Meio com os alunos entregando o relatório e realizando um debate sobre a saída de campo.

Os alunos expressaram em seu relatório a sua visão do bairro e destacaram pontos que consideraram importantes para os moradores, como:

A importância da comunidade na preservação do bairro;

O papel dos gestores públicos;

As responsabilidades do setor privado.

O mais citado foi o acúmulo de lixo e a questão da insegurança atual no bairro, devido à drogadição, e os roubos e furtos que aumentam a cada dia;

Também comentaram sobre a importância do estuário da Laguna dos Patos e a beleza natural da paisagem ali existente.

De uma maneira geral a turma comentou que não tinha o costume de prestar atenção no bairro durante o seu trajeto para a escola e que o trabalho propiciou essa observação e chamou a atenção para coisas que fazem parte de seu cotidiano e de sua família.

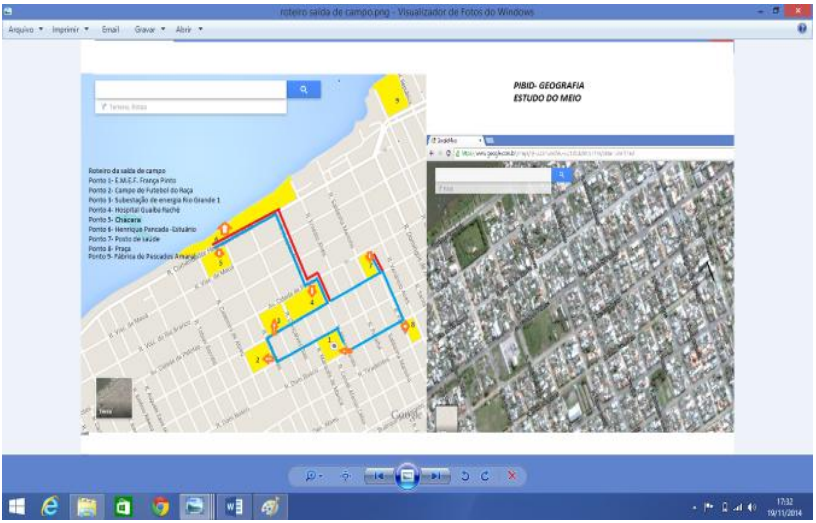


FIGURA 1 – Roteiro da saída de campo – Estudo do Meio
FONTE: Google Maps e Google Earth, adaptado por Vilmar Pereira

Análise e discussão do relato

Analiso o Estudo do Meio como um método que trabalha a realidade do aluno e do meio em que ele está inserido, e considero que tal prática pode auxiliar a todos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, quanto ao planejamento e execução de suas atividades.

O trabalho realizado teve o propósito de explorar o meio ambiente que cerca a escola, refletir e debater sobre as questões levantadas, proporcionando um senso crítico e o empoderamento do sujeito.

O resultado foi positivo, pois a saída de campo foi realizada conforme o planejado, e os alunos tiveram a oportunidade de olhar de forma diferente o bairro em que está localizada a escola na qual estudam, e onde muitos residem. Foi provocado um sentimento de pertencimento e mostrada a importância do meio ambiente. É necessário, porém, que o processo seja contínuo, sendo regra e não exceção, assim teremos cidadãos com senso de pertencimento em relação ao ambiente em que vivem, podendo vir a zelar pelo seu bairro e pela cidade.

Considerações finais

O trabalho foi realizado em um curto espaço de tempo, pois estávamos no final do ano letivo, no entanto conseguimos explorar diversos aspectos trabalhados na disciplina de Geografia, problematizar a realidade socioambiental local e a importância da preservação do estuário da Laguna dos Patos para a manutenção da sua biodiversidade.

Entendo que o presente trabalho pode ser realizado de forma interdisciplinar, e com uma estrutura logística mais adequada. Alguns pontos não foram percorridos por falta de tempo, pois o deslocamento foi realizado a pé. Finalizando, considero que esse recurso metodológico se mostrou possível de ser aplicado em uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

SANTOS, M. **A natureza do espaço**, técnica e tempo. razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1997.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, N. N.; TOMOKI, L. P.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PROJETO “ABRAÇANDO O SACO DA MANGUEIRA”

Cleusa Regina de Moura Pereira
E.M.E.F. Dr. Altamir de Lacerda Nascimento

“Não estou professora, eu sou professora”. Com essa frase, comecei minha apresentação em um dos encontros presenciais na Formação Cirandar, apresentação que me custou alguns suspiros, pois meu contrato emergencial tinha vencido e eu estava fora da sala de aula.

Após uma longa trajetória de muitos anos entre trabalhos voluntários, escolas particulares, serviços de monitoria e contratos, o segundo semestre de 2015 me traz novamente para a sala de aula, agora não mais uma contratada... Sou finalmente uma professora nomeada e com a garantia de poder elaborar os projetos com meus alunos e dar uma continuidade a eles, não precisando interrompê-los devido às trocas de escolas.

Embora tenha idade para estar aposentada ou para usar os métodos totalmente tradicionais nas minhas práticas diárias, como professora formada há quase 30 anos e ainda em atividade docente, isso não acontece, sou totalmente lúdica e o bichinho tecnológico me picou. A multimídia é minha melhor amiga, não consigo começar um conteúdo novo sem que tenha um vídeo, uma música ou um jogo de integração. Sou contra manter crianças sentadas umas atrás das outras, fitando as nucas dos colegas e olhando apenas para uma folha de papel. A dinâmica de minha sala de aula é diferente: classes em U, muita discussão, pois para mim, escola é vida... e vida é troca, é experimento, é movimentação. Assim sou eu, vida e movimento!

Como fui nomeada agora, no mês de agosto, meu projeto "Nossa saúde depende de como tratamos nossa água, nosso lixo e nosso esgoto", que estava engavetado desde a conclusão do curso de Pedagogia, sofreu algumas modificações e acabou ganhando o nome/apelido de "Abraçando o Saco da Mangueira". Ansiava por pô-lo em prática, pois ele ainda não tinha saído do papel, já que para isso, eu teria de trabalhar com crianças que fizessem parte da comunidade que rodeia o Saco da Mangueira, que tem nas suas águas o seu sustento e que vive no dia a dia os seus problemas.

> [...] o Saco da Mangueira possui intensas potencialidades, sendo de extrema importância para o setor pesqueiro da cidade. Em seu entorno, habita uma considerável população de pessoas, e muitas delas dedicam-se à atividade pesqueira como profissão ou como complemento a outras atividades [...] (Maria da Graça Zepka Baumgarten – Professora do Instituto de Oceanografia – Jornal *Agora*, 20 jul. 2014).

Esse projeto pode ter um grande significado para muitas escolas, para muitos alunos, mas não o mesmo significado que tem para as crianças da Bernadeth, que acordam todos os dias com o murmúrio das ondas, que pegam os siris nas mãos e que brincam de mergulhar pulando dos trapiches construídos por seus pais nas águas do Saco da Mangueira. Para elas o significado é outro... Para elas o significado é "vida".

Foi pensando nessas crianças, foi pensando nessa comunidade... na minha comunidade, pois também faço parte do bairro Bernadeth, e pensando na agonia dessa "praia" tão maltratada, que acolhe nosso bairro, que escolhi a E. M. E. F. Dr. Altamir de Lacerda Nascimento para levar a conscientização de que o Saco da Mangueira é nosso maior tesouro e somos responsáveis pela sua sobrevivência. Devemos cuidar desse tesouro, ensinando às futuras gerações que uma

enseada tem vida... vida que sustenta outras vidas e que merece carinho e cuidado.

Foi assim que começamos, eu e meus alunos, nosso abraço no Saco da Mangueira, com muitas atividades que a cada dia deixavam as crianças mais empolgadas e comprometidas com o projeto. A partir de agora passo a descrever cada atividade realizada pela turma 42 da Escola Altamir de Lacerda e que consta com riqueza de detalhes no diário Cirandar, Roda de Conversas. Espero que o projeto "Abraçando o Saco da Mangueira" possa servir para outros professores que também queiram se juntar a essa causa, que queiram valorizar, por meio da educação social, esse manancial de vida e subsistência, e que também estejam dispostos a lutar pela sobrevivência desse tesouro que a natureza deu de presente aos rio-grandinos.

Projeto "Abraçando o Saco da Mangueira"

O projeto "Abraçando o Saco da Mangueira" foi executado na E.M.E.F. Dr. Altamir de Lacerda Nascimento, com os alunos de 4.º ano, turma 42, no período de 17/08/2015 a 28/08/2015, num primeiro momento, e em uma segunda etapa no mês de outubro do mesmo ano.

Aula 1

Procedimento A

Para começar o projeto, a turma foi reunida em semicírculo e assistimos a vídeos que mostravam as belezas do Saco da Mangueira, bem como vídeos que denunciavam sua agonia frente aos dejetos jogados em suas águas.

Também foi passado um vídeo sobre a Ponte dos Franceses e as crianças foram convidadas a trazer para a aula fotos desses lugares que apareciam nos vídeos, se as tivessem em casa.

Procedimento B

Foram formados os grupos que trabalharam juntos até o final do projeto. Eram quatro grupos formados por quatro ou cinco integrantes, tendo cada um deles um líder.

Procedimento C

Dinâmica de integração dos grupos

Nesse momento, as crianças se dirigiram para o centro da sala, sentaram no chão e foram escolhendo algumas fichas com perguntas sobre o relacionamento delas com o Saco da Mangueira na hora de brincar, na hora em que, muitas vezes, vão com os pais pescar, na hora em que vão se banhar em suas águas, etc. Essas perguntas foram sendo respondidas oralmente, mas antes eram combinadas entre o grupo.

Procedimento D

Nessa parte da aula, foi distribuído na turma um texto para ser lido e comentado coletivamente pelos alunos (Blog Victor Nobre 65) e que falava sobre o Saco da Mangueira, fonte de alimentação e entretenimento para as famílias do bairro Bernadeth e adjacências.

Aula 2

Procedimento A

Elaboração coletiva de um mapa das ruas do bairro que desembocam na enseada para posterior observação da quantidade de dejetos deixados acumulados à margem da enseada junto ao bairro (são seis ruas).

Procedimento B

Elaboração coletiva de uma entrevista com a família. Como no mapa, a professora também elaborou, junto com os alunos, as perguntas que foram feitas às famílias. As perguntas foram discutidas no grupo.

Perguntas

1 Que destino se dá ao lixo que sai da residência?

2 Como é a rede de esgotos da casa? Existe poço negro? E fossa?

3 Quais os procedimentos da família para economizar água?

Os alunos levaram para casa a entrevista impressa. Eles deveriam entrevistar alguém da família, sem identificar a pessoa entrevistada para evitar constrangimentos.

Aula 3

Procedimento A

Saída de campo

Os alunos, juntamente com os professores (teve um professor auxiliar), munidos de máquina fotográfica, luvas, sacolas, instrumentos de medição (metros, trenas) e o mapa elaborado por eles em mãos, se deslocaram até o Saco da Mangueira andando pelas ruas previamente escolhidas e observando todos os aspectos abordados em sala de aula. Eles fotografaram os pontos que acharam importantes ao longo da caminhada, registrando os focos de lixo a céu aberto. Tiveram, ainda, a oportunidade de medir com uma fita métrica a distância entre o primeiro foco de lixo e a água. Essa atividade foi muito prejudicada, pois a área que deveria ser medida era composta por barro, e como os alunos estavam "atolando" os pés, tivemos que interromper a medição.

Munidos de luvas e sacolas, eles recolheram alguns lixos para a coleta de reciclagem da escola. Essa coleta foi simbólica; os alunos recolheram apenas alguns itens pequenos e colocaram em sacolas, devidamente acondicionados.

Durante essa atividade foi feita também uma contagem do tipo de lixo deixado no local, como: vidro, borracha, plástico, tecido, papel, metal, madeira e outros, para fazerem um gráfico com os dados obtidos. Essa contagem foi feita pelos

grupos que iam avisando ao líder, que tinha em mãos uma tabela com o nome desses objetos e ia anotando os números. Depois da coleta do lixo, da medição, dos registros escritos do material e do registro fotográfico da experiência, voltamos para a escola, não sem antes passar em uma pequena praça do bairro e por 30 minutos usufruir dos poucos equipamentos do local.

Procedimento B

Ao chegar à escola, os alunos, depois de uma foto do grupo, depositaram nas lixeiras da escola o lixo que trouxeram da praia.

Procedimento C

Já na sala de aula, reuniram-se novamente para fazer uma avaliação do trabalho na praia. No quadro, foi escrito:

GRUPO 1:

Avaliação do Grupo (feita pelo líder)

Avaliação do Líder (feita pelo grupo)

Ao lado colocou-se GRUPO 2... e assim sucessivamente, até o GRUPO 4.

Após, escreveu-se:

Autoavaliação do aluno

Autoavaliação do professor

Nesses últimos dois itens a avaliação do professor foi feita primeiro, para encorajar os alunos a fazerem o mesmo. As avaliações foram oralizadas.

Procedimento D

Os alunos foram convidados a desenhar algo sobre o passeio, em folha de ofício, em duplas. Cada dupla desenhou na mesma folha o que lhes chamou a atenção na saída de campo. Os desenhos foram recolhidos para serem terminados na aula seguinte, no outro dia.

Aula 4

Procedimento A

Os alunos reuniram-se em volta do desenho para terminá-lo coletivamente, incluindo alunos que não foram ao passeio, mas que conhecem o Saco da Mangueira, pois fazem parte da comunidade. Esses desenhos foram colados um no outro e cada um dos participantes fez um desenho integrando todos os desenhos em uma só obra. Essa ideia surgiu a partir de uma atividade feita dentro do curso de formação do Cirandar e, levada para o grupo, agradou a todos. Cada um dos alunos ia fazendo círculos que se uniram formando uma corrente que abraçou todos os desenhos do painel e, como eles perceberam, representou o abraço no Saco da Mangueira, já que o desenho era da enseada.

Procedimento B

Nessa atividade, os alunos organizaram o gráfico referente aos tipos e quantidades dos dejetos encontrados ao longo da margem da enseada, para trabalhar conceitos matemáticos maior/menor, mais/menos, medidas e as operações matemáticas. Eles fizeram o gráfico, utilizando a mensuração feita pelo líder na sua tabela.

Procedimento C

A partir desse gráfico, os alunos elaboraram diversas situações, problematizando conteúdos matemáticos, como:

– Quantos objetos plásticos havia a mais do que objetos de madeira?

– Entre todos os objetos de metal e vidro, quantos dejetos foram encontrados?

– Qual o tipo de material que foi encontrado em maior quantidade?

– Qual a rua que tinha mais lixo exposto?

Aula 5

Procedimento A

Trabalhando a entrevista – gráfico

Reunindo-se novamente os grupos, cada grupo ficou responsável por elaborar um gráfico a partir das respostas dadas nas entrevistas. O gráfico estava impresso de acordo com as respostas dos pais e os alunos iam relatando as respostas e pintando os quadrados referentes a cada uma delas.

Grupo I – Economia de água;

Grupo II – Tipo de esgoto utilizado pelas famílias;

Grupo lll – Destino do lixo da família;

Grupo IV – Tipo de abastecimento de água.

Os gráficos foram expostos na sala de aula.

Procedimento B

Os alunos trouxeram de casa uma conta de água por grupo para ser observada e analisada na sala de aula. Observaram em que mês a família gastou mais água, a data de vencimento, a maneira como era registrado o pagamento, entre outros itens. Essas contas foram fotografadas e depois elaborados alguns desafios matemáticos com as informações nelas obtidas.

Procedimento C

Desafios matemáticos, atividade elaborada a partir das fotos das contas de água. Os alunos gostaram muito, pois continha o nome dos amigos e os desafios envolviam os registros do tipo: Quem pagou mais caro, o aluno A ou B? Se a conta do aluno C fosse paga junto com a com a conta do aluno D, quanto eles gastariam? Quanto receberiam de troco, se dessem determinado valor?

Aula 6

Para essa atividade, a turma toda, e com muito entusiasmo, optou por criar brinquedos recicláveis a partir do lixo jogado na praia. A turma se dividiu em duplas para confeccionar os brinquedos, e apareceram brinquedos bem originais, como: disco voador, barquinho e móveis de isopor, cavalo de pau com cabo de vassoura, espada de madeira com cabo de restos de bicicleta, dama feita em papelão, cinco-marias com restos de telhas e outros, pois ainda não pararam de criar, cada dia chegam mais criações.

Aula 7

Cabe aqui uma observação: quando pensei em dar o projeto por encerrado, surgiu uma nova oportunidade. Um professor de Biologia propôs ministrar uma palestra para a turma sobre um assunto que desde o início eu gostaria de ter abordado, mas que não me achava suficientemente capacitada. Era a questão do "ecossistema de marismas" que ao longo dos anos vem desaparecendo devido ao mau uso que as comunidades ribeirinhas fazem desse meio. Conversamos, eu e o professor, sobre o assunto com muito entusiasmo, e com esse mesmo entusiasmo, tocamos em frente o projeto. O professor, que também participa do Cirandar (o que comprova a troca de amizades e saberes neste espaço onde os professores "com-partilham"), começou sua pesquisa sobre marismas, na FURG, e eu, por minha vez, me dirigi ao Saco da Mangueira para coleta de material marinho que fará parte da nossa demonstração no dia da palestra, juntamente com um vídeo montado pelo professor Peterson Kepps e um *banner* produzido a partir dos resultados das atividades propostas no projeto.

Ainda não me é possível relatar os resultados desta nova etapa, pois a palestra só acontecerá no início de novembro, porém, logo que se efetuar, o resultado das atividades

constarão em relato e então teremos a aula 7 relatada e por fim a culminância de todo esse envolvimento que é Feira de Ciências da Escola Altamir de Lacerda Nascimento, no mês de novembro.

O projeto "Abraçando o Saco da Mangueira", tenho certeza, deixou plantada, dentro de cada criança, uma sementinha de responsabilidade, uma sementinha de comprometimento com a sobrevivência de nossa enseada, e digo isso porque os depoimentos dos pais revelam que os alunos estão mostrando preocupação com a limpeza da "prainha", com a maneira correta do descarte do lixo, com os esgotos clandestinos que deságuam na praia, com a coleta da água da chuva, com o desperdício de água potável, com as valetas entulhadas que podem causar enchentes.

Com o nosso projeto, os alunos tiveram a oportunidade de perceber quanto é importante coletar o lixo da maneira correta, canalizar na fossa e no filtro os dejetos da família, evitando que sejam lançados na praia, e aprenderam também que o Saco da Mangueira, precisa respirar e que depende de nós, moradores, esse cuidado e esse carinho.

REFERÊNCIAS

BAUMGARTEN, M. G. Z. **Jornal Agora**, 20 de Julho de 2014.

LEITURAS SUGERIDAS

MARANGONI, J. C.; COSTA, C. S. B. **Diagnóstico ambiental das marismas no estuário da Lagoa dos Patos**.

TORRES, L. H. **Lagoa dos Patos**: história e natureza**.** Rio Grande**:** Pluscom, 2014.

Cirandar: Dialogicidades da formação

DIALOGICIDADES DA FORMAÇÃO

Alexandre Cougo de Cougo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal

> *A luta pela esperança é uma luta permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária. Se, indiscutivelmente, a esperança radica na inconclusão do meu ser, preciso de algo mais para encarná-la. Preciso de assumir a inconclusão de que me torno então consciente. Ao fazê-lo, a assunção da inconclusão se torna crítica e não me pode já faltar a esperança. É que a assunção crítica de minha inconclusão me insere necessariamente na busca permanente. O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas o fato de mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança, nem tampouco na solidão.*
>
> Paulo Freire

Embrenhar-se por entre os vales possíveis do campo da formação exige – ao menos para este narrador que aqui tece – algumas presenças energizantes na bagagem, tal como a água e o alimento providencial em situações de aventuras longevas no tempo. Com Freire, à sombra de uma mangueira, assumo algumas destas forças que me fazem andar e sonhar, por mais que as pedras rolem inseguras sob meus pés: a presença marcada da inconclusão e a fumegante chama de esperança viva. Consciente de minha inconclusão, criticamente, a esperança se faz casa em mim e já me lança ao movimento da busca que nos faz humanos. Ser mais, como um dia afirmou

nosso educador dos sonhos emancipadores.

A formação como aqui encantamos e somos encantados na leitura e escritura de relatos também se insere no diálogo fértil dessas paragens freirianas. Primeiramente porque é a marca do inacabamento (FREIRE, 2001, p. 55) dos seres, mulheres em formação profissional inicial ou continuada, mas sobretudo coletiva e em roda, que liberta todos os demais ritmos narrados em cada produção textual que se avizinha. São inconclusas as professoras, como o são suas histórias, suas formações e as próprias vidas. E é a compreensão indelével e consciente da incompletude que as mantém – e nos mantém – caminhando no rumo de algo de que necessariamente não sabemos a forma, o todo, mas onde compartimos um desejo de pensar, fazer, fazer e pensar, melhor do que pensamos e fazemos no hoje: uma práxis consciente, coerente, ainda que humana. O Cirandar para nós, gentes em formação, é esta circularidade de inconclusões que se confluem e projetam novos passos, na roda.

Mas como caminhar sem acreditar que podemos chegar a um lugar que nos caiba no espírito da procura? Além disso, como tecer futuros sem sucumbir a fatalismos doídos e ressonantes no desamor reinventado? Pois é aqui que baila a esperança e suas forças, assumindo a necessidade de compreendermos a história como possibilidade e jamais como determinismo (FREIRE, 2001). A esperança é este motor das possibilidades, no fervor das utopias em construção que nos envolvem enquanto gentes de casas, escolas e mundos. Uma esperança que rememora o passado, problematiza o presente e pinta o futuro – permanentemente.

Dessa forma, dos sentidos de inacabados que somos e da esperança que carregamos em nossas mentes, peitos e horizontes, nos fazemos sujeitos da formação em suas infinitas vazões vivificadas e interpretadas. Para Josso (1988, p. 50), a formação "implica uma presença consciente do sujeito sem a qual falaríamos mais de 'adestramento' do que da formação. É a presença consciente que nos permite falar em sujeito em

formação". E é na provocação da nossa presença enquanto sujeitos conscientes desse processo que nos envolvemos e onde imbricamos as nossas escutas e falas – Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola –, que dialogamos as escritas dos relatos de quatro professoras de distintos espaços educativos, com diferentes histórias contadas e múltiplas cores em uma tela que aqui retroalimenta o que o próprio Cirandar já se atreve em sua andança: coletivizar e socializar relatos de experiências de professores que, dialeticamente, se fazem experiências de formação (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2013).

Vera Carrett, Silvana Damasceno, Danielle Behrend e Bruna Nunes – quatro mulheres que escrevem seus relatos desde um profundo olhar sobre as suas histórias vividas em meio às escolas de vários níveis, seja na condição de professora ou de estudante, mas todas carregadas do sentido da compreensão enquanto sujeitos em constituição profissional e humana, indissociáveis. Vera, professora de Biologia do Ensino Médio estadual gaúcho, constrói um relato que narra a importância da pesquisa na construção do conhecimento nesta etapa da educação básica, diálogo de pertinência ímpar para todos que atuam no campo educativo e que tensionam as construções políticas e curriculares educacionais tomadas de forma tecnocrática ou antidemocrática. Em seu texto, como apuro reflexivo ao próprio movimento constituído nas escritas do Cirandar – pesquisa, escrita e reflexão – e no vínculo expresso com o sentido de formação permanente, afirma Vera Carret (2015):

> [...] a característica que me constitui professora também é de despertar o interesse nos alunos a fazer o exercício da escrita, pois sei muito bem que, depois que começamos, não queremos mais parar de escrever, e isso só é possível se nós nos tornamos professores pesquisadores de nossa prática em sala de aula e incentivamos nossos alunos a buscarem a produção do conhecimento através da pesquisa.

Pensando o Cirandar como um marco na ruptura que construiu sobre a ideia de apresentação de trabalhos em evento, Vera percebe a importância e o incentivo que hoje encontra no ato de "escrever os relatos de sala de aula [...]" (CARRETT, 2015). Da mesma forma, justifica sua compreensão sobre a necessária modificação iniciada no ensino médio gaúcho, destacando que "a escola precisa despertar o interesse dos alunos e deixar de ser 'auditório de informação' para se transformar em laboratório de aprendizagem significativa" (CARRETT, 2015).

Para Vera, educar no ensino médio envolve animar os jovens à pesquisa "como forma de ampliar o conhecimento na construção da realidade do aluno" (CARRETT, 2015), tornando-os mais sensíveis à leitura do mundo e a construção da palavra.

Por sua vez, Silvana Damasceno, professora de Geografia dos anos finais do ensino fundamental e também do ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, reverbera esta sensibilidade, destacando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID como seu provocador e levando essas inquietudes à sua práxis pedagógica. Mas, assim como para Vera, o Cirandar é também sinal frutificado na experiência de Silvana:

> A partir do Cirandar comecei a perceber a importância e a diferença que faz em nossas vidas o compartilhar, o dialogar e o traçar ideias com os colegas que vivem os mesmos problemas de aprendizado e demais dilemas como nós. Entendo que assim conseguimos nos fortalecer e criar novas estratégias a partir da conversa e da experiência vivenciada por todos, podendo perceber a importância do nosso papel e dos nossos alunos na sociedade (DAMASCENO, 2015).

No diálogo de formação desde o PIBID, enquanto professora supervisora do Subprojeto Interdisciplinar, Silvana revela que busca com os estudantes uma constituição identitária capaz de envolver compreensões sobre

“pertencimento, cooperação, entrosamento, respeito, comprometimento, responsabilidade, atitudes e ações, para que os alunos se percebam no espaço da escola e de sua comunidade” (DAMASCENO, 2015). Ao assumir esse compromisso explicitamente interdisciplinar no ato de viver o papel de formadora de formadores por meio do PIBID e de professora de Geografia com os estudantes da escola, Silvana também se carrega de uma complexidade formativa que flexibiliza as fronteiras entre educador e educando, constituindo-se ambos em sujeitos de uma formação relacional na qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2001).

Nesse mesmo movimento, Danielle, professora da formação de professores na educação superior, também compartilha desse não limite embrutecido de fronteiras, percebendo os enlaces da formação sobretudo no reconhecimento da roda de formação como espaço horizontal, circular e coletivo para a construção de conhecimentos desde as experiências, principalmente na sua prática enquanto professora do Estágio em Química, objeto central do seu relato. Para tramar suas reflexões, revela que participar do Cirandar e escrever lhe soam diferente de outras produções já construídas:

> As escritas no diário me permitiram escrever em outro formato, não o acadêmico, e me senti mais “solta” narrando sobre as vivências de sala de aula sem me preocupar com os formatos exigidos no meio acadêmico (BEHREND, 2015).

A escrita sobre formação construída pela professora se volta ao estágio do curso de Química, no qual exercita o diálogo permanente com os estudantes e demais professores do curso, bem como se constitui no aprender dessa ação de orientação com os licenciandos no espaço de acolhimento da roda de formação semanal da disciplina. Nas palavras da

professora, o Estágio é "mais um espaço/tempo de aprendizagem da profissão docente, pois permite que os licenciandos vivenciem a rotina da escola, os espaços e os tempos da profissão" (BEHREND, 2015).

Danielle conclui suas reflexões pensando sobre a ressignificação da própria atuação docente desde a vivência no estágio, entendendo que "avançamos enquanto profissionais a partir dos desafios que a profissão docente nos coloca" (BEHREND, 2015). Assim, esses avanços demarcam nossa possibilidade contínua de abertura ao novo engendrado como formação, ponto do qual parte a quarta professora dessa narrativa.

Bruna Nunes, diferentemente das demais autoras, não fala desde uma sala em que é professora aprendente, mas sim de um espaço em que, na condição de estudante de um curso de Mestrado, aprende e se forma nas reflexões com os outros, com o mundo e consigo mesma, também em uma roda de conversa e formação.

Por considerar que suas experiências docentes se restringem às vivências do PIBID e dos estágios curriculares, Bruna procura estar "em Roda de Conversa com professores mais experientes para compartilharmos histórias e, assim, aprendermos coletivamente" (NUNES, 2015). E é exatamente sobre a experiência de estar na roda e em conversa e formação em uma disciplina da pós-graduação que nasce o relato da sua experiência, narrando como viveu e aprendeu nesta ciranda.

> Nossas aulas sempre mantiveram a disposição em roda, como uma ciranda, onde todos participam e cooperam para a realização das atividades. Assim como em uma ciranda a letra da música pode ser improvisada ou conhecida. De melodia simples para facilitar o acompanhamento, é entoada pelo mestre cirandeiro, acompanhada pelos tocadores e pelos dançarinos (NUNES, 2015).

Bruna se aconchegou na Roda que se tornou poesia e alicerçou sua escrita de constituição, a qual menciona como

uma das mais significativas heranças dessa experiência. Também é este coletivo em suas raízes e mutações que fizeram Bruna se sentir provocada a aprender junto e a perceber essa processualidade como marca e registro, ao marco de lhe ser referência de escrita reflexiva em partilha.

De fato, reconhecendo como em Larrosa (2016) a experiência como o que nos toca ou nos passa, e que ao nos tocar e passar "nos forma e nos transforma", embarcamos nesta viagem com Bruna, mas também chamando a companhia da Danielle, da Silvana, da Vera e a deste próprio narrador momentâneo de diálogo. Pensar a formação, os sentidos da incompletude humana e a esperança que precisamos abastecer não é tarefa para viagens sabáticas solitárias, solicitudes encarceradas ou partidas com tempos contados e curtos. Pensar e viver a formação nos faz redesenhar o mundo mão à mão, escuta à escuta, compreendendo cada novo risco e alargando cada nova folha como se fosse a primeira de muitas. No toque da canção, "cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz" (GONZAGUINHA, 1982).

REFERÊNCIAS

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. 2 ed. Madrid: Morata, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GONZAGUINHA. O que é, o que é? In: _____. **Caminhos do coração**. EMI, 1982. 1 disco, faixa 1.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 35-50.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PRÁTICA PEDAGÓGICA
A PARTIR DA PROPOSTA DE PESQUISA

Vera Lúcia da Rosa Carrett
E.E.E.M. Marechal Mascarenhas de Moraes

Nunca tenha certeza de nada, porque
a sabedoria começa com a dúvida.
Autor desconhecido

Apresentação

Sou a professora Vera Carrett, trabalho há mais de vinte anos na Escola Estadual de Ensino Médio Mal. Mascarenhas de Moraes, na cidade do Rio Grande. Este é o relato da minha experiência em sala de aula antes e após a reestruturação do Ensino Médio, como professora de Biologia e participante da área das Ciências da Natureza.

Sou formada na Universidade Federal do Rio Grande - FURG em licenciatura curta de Ciências e licenciatura plena de Ciências Biológicas, com pós-graduação em Educação Ambiental. Já dei aulas de Matemática, Ciências de 6.ª a 8.ª série, e no momento estou atuando nos 1º anos do Ensino Médio, desde 2012, no turno da tarde, e na coordenação pedagógica pela manhã. O desafio está lançado – escrever o relato a partir desta breve apresentação.

Participo desta formação desde 2013 com relatos diferenciados a cada ano. Nesse primeiro ano escrevi sobre a minha experiência no componente "Seminário Integrado: angústias e desafios". No ano seguinte, escrevi sobre a minha participação na Coordenação Pedagógica da escola e a

experiência na formação continuada de professores do Pacto do Ensino Médio oferecido pelo Ministério da Educação (MEC). Portanto, neste ano o meu relato será novamente sobre a sala de aula, que é o espaço em que atuei por mais tempo em toda a minha carreira.

No entanto, não sou acostumada a escrever para o público; tinha e tenho certo receio, embora goste muito de ler, sempre que posso estou lendo, mas escrever, não. Trabalho quarenta horas na escola, há vinte e três anos, e todos nós sabemos que (embora isso não justifique) as condições e o tempo do professor na rede estadual ou municipal é todo em sala de aula e ainda temos casa, filhos e marido para cuidar, além de preparar e corrigir trabalhos e provas em casa. Pouco tempo nos resta para a leitura e a escrita.

Mas foi a participação no Cirandar que me motivou a escrever, e estou me aventurando na escrita destes relatos. Não sei como estou me saindo, mas por enquanto só sei que estou escrevendo e participando, e isso me faz bem, é o que importa. Estou também registrando no diário de campo, após receber as cartas enviadas pela professora Maria do Carmo; leio-as, reflito e escrevo.

Neste momento, acredito que a característica que me constituí professora também é de despertar o interesse nos alunos a fazer o exercício da escrita, pois sei muito bem que, depois que começamos, não queremos mais parar de escrever, e isso só é possível se nos tornamos professores pesquisadores de nossa prática em sala de aula e incentivamos nossos alunos a buscar a produção do conhecimento através da pesquisa.

Contextualização do relato

Neste relato narro sobre minha prática como professora na sala de aula antes e após o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio tanto na rede estadual, quanto na Escola Estadual de Ensino Médio Mal. Mascarenhas de

Moraes, onde trabalho há 20 anos. A escola tornou-se de Ensino Médio ao mesmo tempo da implantação dessa reestruturação, em todo o Estado do Rio Grande do Sul. Relato como foi minha caminhada durante esse tempo, as angústias e anseios por mudanças significativas que melhorassem a qualidade do ensino. Essa reestruturação do novo Ensino Médio poderia trazer a possibilidade de transformação de um ensino básico falido para um com novas propostas de reformulações desde os professores, no redesenho do currículo do Ensino Médio até na reescrita do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola. Mostro as atividades exercidas durante o ano letivo no Ensino Médio, com o objetivo de compartilhar as experiências vividas em sala de aula e de colaborar com os educadores que venham a entrar em contato com este relato.

Essa escola, antes de 2012, funcionava só com o Ensino Fundamental incompleto, pois tinha apenas 6ª, 7ª e 8ª séries nos três turnos. Eu trabalhava no turno da noite quando comecei a lecionar, em meados de 1993. Tínhamos sete turmas e éramos duas professoras de Ciências. Não nos encontrávamos muito, já me sentia sozinha, e depois ao longo dos anos as turmas foram diminuindo com a falta de alunos, uma ou duas turmas a menos a cada ano. Fiquei sozinha como professora de Ciências nesse turno por muito tempo, com poucos alunos, e não me sentia motivada a fazer algo diferente que pudesse atrair o interesse deles.

Portanto, a maneira como trabalhávamos nessa época na escola era cada um por si, de modo isolado. Entrava-se na sala de aula, fechava-se a porta e ninguém sabia o que se passava ali. Não havia comunicação entre os professores sobre as suas aulas, embora fôssemos um grupo muito unido para outros assuntos. Conversávamos no intervalo e nas reuniões, que não surtiam nenhuma mudança em nossa prática. Sempre gostei de dar aulas, só não gostava da maneira como eram ministradas, completamente isolada, fragmentada, disciplinar e sem

projetos. Sempre pensava em mudar, tinha vontade, mas as condições do momento não favoreciam por vários motivos.

Todavia, participava sempre de cursos, seminários, congressos e encontros que tinham relação com a minha formação acadêmica, todas as vezes que eram oferecidos, pois sempre tive o desejo de mudar a minha prática em sala de aula. No entanto, participava sempre como ouvinte, nunca com a apresentação de trabalhos, pois não tinha o hábito de escrever sobre a minha prática e também faltava coragem e incentivo de mostrar o que era feito na sala de aula.

No entanto, nesse meio tempo tive o privilégio de conhecer uma professora de Língua Portuguesa que tinha os mesmos anseios e angústias que eu. Foi a partir daí que começamos a trabalhar de forma um pouco diferenciada, com projetos interdisciplinares entre as duas disciplinas apenas. Mas esse trabalho só foi possível porque na época eu era vice-diretora no turno da tarde na escola e ela passou a ser a Coordenadora Pedagógica do mesmo turno. Nossas conversas evoluíram para esse passo importante que demos e que nos trouxe muita satisfação, pois acreditávamos em uma mudança que pudesse favorecer a qualidade da educação.

No ano de 2011 o turno da noite foi fechado, por falta de alunos. Fui removida para o turno da manhã como Coordenadora Pedagógica e já havia saído da vice-direção e retornado para a sala de aula no turno da tarde. Em 2012 a escola foi transformada de Ensino Fundamental para Ensino Médio juntamente com o primeiro ano de reestruturação do Ensino Médio no Estado. Comecei a trabalhar com esse nível de ensino, primeiramente como professora de Seminário Integrado de quatro turmas dos primeiros anos. Foi quando surgiu a oportunidade de participar dos encontros do Cirandar.

Foi a partir da participação no projeto de formação continuada de professores denominado Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola, oferecido pela FURG, que fui incentivada a escrever os relatos de sala de aula. Já participo

desde 2013 dos encontros. Esta será a terceira vez em que irei participar, consecutivamente, relatando as práticas pedagógicas da sala de aula, em Biologia, mas elaborada em conjunto com a Área das Ciências da Natureza, utilizando a pesquisa como princípio pedagógico que é parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

A organização por parte da Coordenação Pedagógica da nossa escola, ao elaborar os horários dos professores, em que conseguiram colocar as duas horas/atividades semanais (período que o professor está na escola para reunir-se com a sua área) para cada área do conhecimento dentro da carga horária (período que o professor está na sala de aula) de cada professor, possibilitou que as áreas se encontrem uma vez por semana para poder planejar, debater, refletir, trocar ideias, preparar aulas, elaborar projetos interdisciplinares e avaliações no coletivo. Essas reuniões por área do conhecimento é que estão incentivando a todos nós a continuar a caminhada, e possibilitando que as áreas trabalhem seus conteúdos em forma de projetos interdisciplinares, selecionando apenas os conteúdos relevantes e de acordo com a realidade dos educandos. A maioria dos professores declara não se sentirem mais sozinhos para preparar suas atividades e avaliações. Esse processo de reestruturação está sendo muito produtivo e valorizado pelos professores da nossa escola e de toda a comunidade escolar, que estão sentindo a diferença dentro da sala de aula e na aprendizagem dos estudantes, conforme mostram em suas apresentações de trabalhos de pesquisa.

Detalhamento das atividades

Fazendo parte da área das Ciências da Natureza, com o componente curricular de Biologia juntamente com Química e Física, participo ativamente nas reuniões semanais, onde refletimos, discutimos e problematizamos assuntos pertinentes à área, bem como os assuntos relevantes do Pacto. Também

planejamos as nossas atividades coletivamente de modo interdisciplinar, relacionando os conteúdos com temáticas atuais e contextualizadas que estão na mídia, que se relacionem com a realidade do aluno, de forma investigativa, através de projeto de pesquisa, que é escolhido pela área, um tema por ano, para cada 1.º, 2.º e 3.º ano.

No primeiro ano em que trabalhamos dessa forma, em 2013, a área escolheu como tema o "O navio Bahamas", que encalhou em 1998 e houve um lançamento de ácido sulfúrico no canal do porto novo na cidade do Rio Grande. Esse tema foi adaptado aos conteúdos significativos de todos os componentes da área para serem trabalhados durante todo o ano letivo, e os alunos, em grupos de no máximo cinco, fizeram a investigação em diversas fontes e formas, envolvendo questionamentos dos três componentes, escrevendo no *template* (modelo de escrita), de acordo com que foi passado no Seminário Integrado, e por último tiveram que fazer a apresentação da pesquisa para todos os colegas de aula no formato de Seminário (oralmente).

Naquele ano, tivemos muitas falhas ao desenvolver esse projeto, mas nos anos seguintes fomos aprimorando, o que não dava certo mudávamos a maneira de fazer, mas continuávamos com a mesma prática, só adaptada às necessidades. Já no ano seguinte, 2014, o tema escolhido para todos os 1.ºs, 2.ºs e 3.ºs anos foi "Formas de energia". A novidade no projeto era que no último trimestre, em dia marcado pela área, os grupos teriam que fazer um experimento relacionado ao tema dado e apresentar na Mostra Científica organizada pela escola. Neste ano de 2015, inovamos a metodologia: a área escolheu três temas diferentes, um para cada ano. Os 1.ºs anos, em que atuo, ficaram com o tema "A crise hídrica", os 2.ºs anos com "Polo Naval" e os 3.ºs anos com a "Crise dos pescados".

Nessa perspectiva, o projeto ficou organizado da seguinte forma: no primeiro trimestre cada grupo de alunos teve que elaborar dez perguntas (questionamentos) para cada componente da área, relacionadas com o tema proposto; dar um subtítulo para

o projeto e fazer um relatório para ser entregue no final do primeiro trimestre, para ser avaliado como sendo o conceito da área. Para o segundo trimestre foi programada a investigação na tentativa de responder aos questionamentos e a escrita no *template* para ser entregue aos professores e apresentada à turma, o que servirá como avaliação da área no trimestre. No terceiro e último trimestre vem a parte da escolha e a realização de um experimento relacionado ao tema e sua montagem na Pré-Mostra Científica, apresentando previamente aos professores da área, todos juntos, em sua própria sala de aula e, após, escrever um relatório do experimento para ser entregue no dia da Mostra Científica, em que irão montar o experimento e explicar como funciona, no salão social da escola, para toda a comunidade escolar, bem como convidados, o que também servirá para avaliação da área do final do ano letivo.

Essa prática vem contribuindo a cada ano com a aprendizagem e o protagonismo do educando. Isso fica visível, com os resultados obtidos no último trimestre por toda a comunidade escolar que participa ativamente na Mostra Científica. Vemos o aluno envolvido de tal maneira que se percebe que ele construiu esse saber por meio de seu esforço em buscar através da pesquisa e se apropriar do conhecimento; percebe-se também o orgulho que eles sentem dos seus trabalhos sendo valorizados e apreciados por seus colegas, professores e alguns visitantes.

Análise e discussão do relato

O Ensino Médio como etapa final da educação básica já não vinha mais atendendo o interesse dos alunos, nem estava sendo uma educação de qualidade, atingindo índices muito baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, além das altas taxas de evasão e repetência. Por esse motivo e outros houve a necessidade da criação de novas propostas de ensino nas esferas estaduais e federais.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC-RS produziu um documento intitulado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014), no qual propunha a reestruturação curricular no Ensino Médio para ser implantada de forma gradual durante os anos de 2012 a 2014, apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 1996), da qual emergiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, 2012, onde os eixos teóricos e práticos se articulam mutuamente (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, as DCNEM definidas pela Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, estabeleceram como prioridade a democratização da gestão, o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem, ao patrimônio cultural e a permanência do aluno na escola, compreendendo a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, capazes de atender seus anseios e para que participem da construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para entrar no mundo competitivo do trabalho.

Desse modo, a escola precisa despertar o interesse dos alunos e deixar de ser "auditório de informação" para se transformar em laboratório de aprendizagem significativa. Assim, a LDB, Lei n.º 9394/96, determina que o Ensino Médio deve oferecer aos alunos meios para progredir nos estudos e propiciar a preparação básica para o trabalho. Portanto, para que ocorra efetivamente mudança no cenário que vínhamos tendo anteriormente, com processos de ensino-aprendizagem conteudistas, sem diálogo entre si, de forma fragmentada, é preciso que haja uma ressignificação dos objetivos pedagógicos no contexto escolar, através do currículo das Ciências da Natureza, na sua reorganização e trazendo para a realidade do aluno uma abordagem pautada na

contextualização dos conceitos, através de investigação, envolvimento, experimentação sobre o mundo natural na sua relação com o trabalho e com a sociedade (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, a nossa escola, através da Formação Continuada de Professores, proporcionada pelos estudos dos cadernos temáticos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio em suas I e II Etapas, vem de forma sistemática avançando na proposta inovadora de trabalharmos por Áreas de Conhecimento com o corpo docente. Com as reuniões semanais de duas horas/atividade, aumentou a possibilidade de os professores se comunicarem mais sobre como planejar as aulas, fazer avaliações e relacionar o currículo com projetos interdisciplinares, proporcionando aos alunos aulas mais atrativas, em que eles se sentem valorizados com o seu protagonismo, através da participação direta em sua aprendizagem por meio da pesquisa. Para Cury (2012, p. 108), "O maior trabalho de um mestre não é fornecer respostas, mas estimular seus alunos a desenvolverem a arte de pensar. Todavia, não há como estimulá-los a pensar se não aprenderem sistematicamente a perguntar e duvidar".

Assim, entende-se que a prática de desenvolver a pesquisa em sala de aula envolve a problematização do tema com a formulação da pergunta e a dúvida por parte dos alunos, incentivando-os à investigação e ao desenvolvimento da pesquisa, e leva-os a pensar, pois não devemos dar respostas prontas e acabadas. Segundo Cury (2012, p. 108), "a resposta pronta esmaga a arte da pergunta, retrai a arte da dúvida, esgota a curiosidade e a criatividade".

Neste processo, vale destacar a contribuição de Geraldi (2010, p. 95):

> [...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, para

> transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial.

Nesse sentido, ambientes de aprendizagem que possibilitem o trabalho em grupo, em que as interações em sala de aula favoreçam a negociação de significados e a valorização das ideias dos estudantes, são propícios para a construção de uma concepção social de produção de conhecimento científico. É no trabalho em grupo que os estudantes são, de fato, envolvidos em investigações autênticas, ou seja, situações que envolvam problemas ou busquem resolver problemas propostos pelo professor ou no material didático. Nesse processo, terão que coletar dados, relacionar, comparar e avaliar variáveis, elaborar explicações e soluções para as questões, operações imprescindíveis para a construção autônoma do conhecimento. (BRASIL, 2014).

No entanto, uma pesquisa deve responder sempre a um problema, seja teórico ou prático, através do processo da investigação, para auxiliar na construção do conhecimento associado à realidade do aluno. Assim, a pesquisa é mais uma ferramenta que proporciona a ampliação do conhecimento já adquirido, aprofunda o conhecimento já estudado, buscando conhecer informações relacionadas aos conteúdos, compreender e fazer sua própria interpretação, dessa forma construindo sua teoria sobre o tema pesquisado, acompanhado da necessidade de ação, acarretando mudanças nos jovens, e na habilidade de produzir relatos e explicitá-los na forma oral e escrita. No entendimento de Felicetti (2007, p. 147),

> A pesquisa transforma o saber do investigador e também é transformada, visto que ambos estão diretamente ligados. De um lado a pesquisa, com seu objeto de estudo a ser transformado, e de outro o pesquisador, que necessita ser um questionador contumaz, para saber argumentar, pensar e reconstruir seu aprender, transformando-se.

Portanto, acreditando-se no educar pela pesquisa como forma de ampliar o conhecimento na construção da realidade do aluno e na proposta da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico, articulada com as DCNEM, que trazem a pesquisa como princípio pedagógico para promover a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, assegurar uma formação mais humana e integral, respeitando a diversidade dos estudantes jovens, é que nos motiva a continuar a caminhada com muito mais entusiasmo e dedicação, com uma boa perspectiva de mudança.

Considerações finais

Considerando-se que ainda são propostas novas, muito recentes, ainda é cedo para se fazer uma avaliação positiva ou negativa e dizer se vai dar certo ou não, pois na história da educação o que se vê é que leva muito tempo para que haja uma pequena mudança, mas podemos dizer que será um grande avanço para a educação dos nossos jovens, com esse início de reformulação, principalmente quando se trata da mudança interna do professor que resiste às mudanças que acontecem de uma hora para outra, tendo que mudar sua ultrapassada maneira de dar aulas, sair da sua " zona de conforto" e tornar-se um professor pesquisador de sua própria prática.

Contudo, a maioria dos professores está mudando sua prática lentamente, se reciclando por meio dos estudos do Pacto e querendo muito que essa formação tenha continuidade; estão aceitando aos poucos, e sentem a diferença em suas aulas. Assim, acreditamos que a metodologia da pesquisa torna mais fácil fazer com que os alunos tenham mais interesse e participem ativamente nas aulas, pois têm a oportunidade de mobilizar saberes e vivências, construindo conhecimentos relevantes para a sua formação. Os professores também têm essa perspectiva, embora reconheçam que ainda estamos muito presos aos conteúdos, mas já houve algumas mudanças

significativas na nossa escola.

No entanto, de nada adianta só os professores mudarem suas práticas. É necessário que os gestores tenham consciência da autonomia da escola na formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas; que a comunidade seja mais participativa nas ações da escola, em que os estudantes tenham participação ativa com autonomia e protagonismo na escola, participação efetiva nas decisões da escola, e que haja continuidade da proposta por parte dos governantes e a mantenedora, independentemente de partido político que esteja no comando, para que se concretize o que está definido na legislação e normatização nacional e estadual.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os alunos sabem e têm muito para dizer e produzir, e por meio da pesquisa poderão mostrar suas ideias, aperfeiçoá-las e formar outras ideias acerca da realidade deles. Assim, a pesquisa vem a ser uma excelente forma de aprofundar a relação entre teoria e prática, de maneira diferente do que vem sendo disseminado na escola.

Por isso, eu e os meus colegas de área somos unânimes em concordar que sempre se aprende com os alunos, com qualquer metodologia aplicada e em qualquer circunstância, porém com a pesquisa se aprende mais e melhor, pois através desse método os saberes que são compartilhados pelo educando são buscados em diferentes fontes e maneiras, e têm mais credibilidade que o saber adquirido do cotidiano deles. E aprendemos que o aluno é capaz de aprender a aprender por si só.

Desejamos colaborar com os demais professores e licenciandos da Universidade que venham a ler este relato de experiências vivenciadas na sala de aula, no sentido de ajudar com mais um método, enriquecendo o seu planejamento de sala de aula no momento de decidir a forma em que irão trabalhar. Assim como eu aprendi ao ler o relato da minha dupla, métodos diferenciados, que pretendo utilizar na melhoria da qualidade das minhas aulas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (org). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática**.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012.

_____. MEC. **Cadernos de reflexão**: formação de professores do Ensino Médio**.** Etapa I, cadernos I, II, III, IV, V e VI. Brasília, 2013.

_____. _____. Etapa II, cadernos I, II, III, IV e V. Brasília, 2014.

CURY, A. **O mestre dos mestres.** Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

FELICETTI, V. Pesquisar é buscar e estudar: um aprofundamento no conhecimento. In: GALIAZZI, M. C. et al. (org.). **Construção curricular em rede na educação em Ciências**: uma proposta de pesquisa em sala de aula. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

RODAS DE CONVERSA:
UMA PROPOSTA QUE ME ENCANTOU!

Silvana Monteiro Damasceno
E.E.E.M. Prof. Carlos Loréa Pinto

Apresentação

Começo meu relato com uma retrospectiva desde meu ingresso no magistério, no ano de 2001, quando conquistei uma vaga no concurso público estadual e uma vaga no concurso público municipal na cidade do Rio Grande, no componente curricular de Geografia, com uma perspectiva de transformar o mundo e a sociedade. Fui lotada na EMEF Prof. João de Oliveira Martins, onde realizo até hoje minhas atividades docentes, e no IEE Juvenal Miller, ao qual tenho um carinho muito especial e grandes e boas amizades lá conquistadas.

Em 2003 engravidei e fui morar no Cassino. Em 2004 nasceu o meu maior tesouro, a bela Ana Clara, que transformou e revolucionou a minha vida, então pedi remanejo para a EEEM Silva Gama, onde fui muito bem recebida por todos e também fiz grandes amizades. Continuava no carinhosamente chamado Joãozinho, no Município. Mas o ir e vir todo o dia, culminando com a duplicação da rodovia, fez com que novamente migrasse para a "cidade", pois aqui considero o cassino um balneário e não um bairro. Novamente pedi remanejo para outra escola estadual, pois meu desejo era trabalhar na EEEM Prof. Carlos Lorea Pinto, por uma questão geográfica, a sua localização próxima ao Joãozinho.

Primeiramente migrei para EEEM Bibiano de Almeida,

onde fiquei por três meses. Depois de muita negociação, consegui transferência para a escola Lorea Pinto em 2010, onde estou até hoje e pretendo ficar por muito tempo, pois é uma escola que me conquistou e me sinto pertencente a esse lugar.

Em 2012 o Ensino Médio inicia em nosso estado um movimento de reestruturação curricular, denominado novo Ensino Médio Politécnico, em conformidade com as políticas públicas educacionais em âmbito nacional. Discutimos a proposta na escola, com a 18ª CRE e a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Possibilitou-se, assim, a minha participação no estudo do desenvolvimento curricular da escola, articulado à metodologia de formação proposta pelo Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola, com início no mesmo ano da reforma. Foi então que conheci a professora Maria do Carmo Galiazzi e me apaixonei ainda mais pela educação e pela pessoa e a profissional que é, comprometida com a educação e os fazeres docentes. Desde então, sigo a professora onde posso, participando das atividades que envolvem formação e o diálogo das nossas práticas pedagógicas. Por esse motivo intitulei "encantamento" o meu relato, pois até então me sentia angustiada, desanimada e um pouco frustrada com a minha atividade profissional. A partir do Cirandar comecei a perceber a importância e a diferença que faz em nossas vidas o compartilhar, o dialogar e o traçar ideias com os colegas que vivem os mesmos problemas de aprendizado e demais dilemas como nós. Entendo que conseguimos nos fortalecer e criar novas estratégias, a partir da conversa e da experiência vivenciada por todos, podendo perceber a importância do nosso papel e dos nossos alunos na sociedade.

Penso que a escola precisa se adequar a essa nova realidade, os currículos precisam dialogar mais com a realidade e o Cirandar me fez refletir sobre minha prática. Percebi a necessidade de dialogar entre os sujeitos e o currículo, possibilitando um espaço de troca de saberes. A partir de então produzimos muitas atividades na escola, sempre buscando interagir com as outras áreas do conhecimento para agregar

valor em nossa proposta.

Participei do Cirandar 2012, 2013 e 2014, e agora em 2015, conjuntamente ao Cirandar, conquistei mais um espaço formativo quando ingressei no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na Universidade do Rio Grande – FURG, no subprojeto interdisciplinar coordenado pelo professor Moacir Langoni de Souza. Estou trabalhando nas duas escolas com os licenciandos na proposta de formação permanente, desenvolvendo atividades construídas e pensadas nesse espaço.

Atividades em desenvolvimento

Estou trabalhando como professora supervisora no PIBID Interdisciplinar, coordenado pelo professor Moacir Langoni, com cinco licenciandos das áreas das Ciências da Natureza, das Linguagens e da Matemática, nas duas escolas em que atuo. Acredito muito nessa proposta que antecipa o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública, fazendo a articulação entre a Universidade e a Educação Básica.

Na escola municipal João de Oliveira Martins, começamos trabalhando com duas turmas do 5º ano do ensino fundamental pela manhã, o 5º ano A e o B, mas por alguns ajustes realizados pela escola com relação aos horários das turmas, ficamos com o nosso trabalho contemplando apenas a turma do 5º ano B. Estamos com os licenciandos de Matemática e Letras, buscando, com o estudo de alguns conceitos geográficos e o reconhecimento do bairro promovido através de uma saída de campo, construir alguns conceitos ambientais como: reciclagem, sustentabilidade e destino final dos resíduos sólidos produzidos pela comunidade.

Acreditamos muito no trabalho, mas entendemos que é lento, porém gradual, pois precisamos entender que nem sempre nosso planejamento pode ser aplicado, afinal a escola tem o seu próprio tempo, como: dias chuvosos, em que

contamos com a presença de poucos alunos, e atividades escolares promovidas nos nossos dias na escola, situações, que de certa forma, quebram um pouco o andamento das atividades propostas e fazem com que tenhamos que ter paciência e persistência. Mas, para o nosso pibidiano, penso ser uma boa experiência conhecer esse espaço de forma real, servindo como reflexão do seu fazer docente.

A turma do 5º ano B possui 25 alunos, mas frequentes são em torno de 19 alunos, apresentando uma complexidade de situações, desde grandes dificuldades de aprendizado até problemas graves de conduta e agressividade em sala de aula. Em um primeiro contato dos licenciandos, acredito ter sido um pouco assustador, principalmente por serem os alunos bastante agitados e com pouca ou quase nenhuma atenção em sala de aula. Mas com a continuidade das atividades os alunos da escola começaram a se sentir conquistados por eles e atualmente têm uma boa relação.

Trabalhamos com a geografia e formação do Rio Grande do Sul relacionada às questões ambientais pertinentes a nossa proposta. Realizamos um passeio pelo bairro e visitamos uma recicladora localizada perto da escola. Muitos dos nossos alunos moradores do bairro não conheciam a recicladora e ficaram muito animados, fizeram muitas perguntas e registros escritos e fotográficos de tudo o que havia por ali. Retornamos para a escola e realizamos um debate do que foi observado e registrado por eles.

A partir de então conversamos com os alunos e escolhemos trabalhar a história do Rio Grande do Sul, destacando a importância do indígena, do negro africano e do europeu na nossa formação. O trabalho contou com a parceria do professor de Artes da turma e trocamos algumas ideias, decidindo então, criar uma cena teatral com falas desses principais personagens da nossa história e um cenário com materiais reciclados que estão sendo coletados e separados pelos alunos. Estamos na divisão das falas e na definição dos personagens e contando com uma participação

considerável de alunos envolvidos. Desejamos até meados de novembro estar com essa primeira parte concluída, depois a finalização do cenário com o auxílio das habilidades artísticas que o professor está compartilhando conosco, momento ímpar na construção do conhecimento na hora-atividade da escola. A apresentação teatral está prevista para as primeiras semanas de dezembro de 2015.

Na escola Lorea Pinto, da rede estadual, onde trabalhamos com dois segundos anos do ensino médio noturno, envolvendo em média 35 a 40 alunos frequentes, contamos com duas alunas, uma da licenciatura em Química e a outra de Letras/Espanhol para realizar uma pesquisa sobre o cotidiano desses alunos tanto na escola quanto na comunidade a que pertencem – no caso, o bairro COHAB IV. Buscamos a construção de suas identidades, trabalhando alguns conceitos como pertencimento, cooperação, entrosamento, respeito, comprometimento, responsabilidade, atitudes e ações, para que os alunos se percebam no espaço da escola e de sua comunidade, avaliando de maneira significativa suas ações e contribuições dentro desse espaço.

Começamos com uma discussão informal com alguns questionamentos a respeito da sua visão de escola e de comunidade e como os alunos como elementos presentes desse espaço se sentiam ali. Vários foram os sentimentos apresentados, desde amor até ódio, inconformidade e alegria pela oportunidade que tiveram. Enfim, uma conversa que serviu como termômetro para as nossas futuras ações. Discutimos, enquanto grupo, trabalhar com o histórico do bairro e a construção da escola e suas significações na comunidade local.

O histórico e o mapa do bairro trouxeram para a sala de aula vários questionamentos: violência, criminalidade, drogas, tráfico, posse da terra, desemprego, subemprego, miséria, educação, saúde, saneamento básico, processos migratórios, entre outros temas pesquisados em grupo e debatidos em

nossas aulas de geografia. Os alunos estão realizando o registro das suas reflexões, acompanhados por mim e pelas pibidianas que estão procurando contribuir para que eles desenvolvam as suas habilidades reflexivas, de modo que os alunos assumam um posicionamento diante das questões que influem no seu cotidiano. E com isso e a partir dessa postura exercitam seu direito de cidadania.

No terceiro trimestre estamos realizando uma pesquisa que apresenta como tema o processo migratório e suas causas e consequências na sociedade. Os alunos estão organizados em grupos e estudando como vivem essas pessoas que migram de seus países para o Brasil em busca de novas oportunidades, destacando vários posicionamentos como a educação, saúde e a postura do governo com relação a essa situação. Pretendemos finalizar a pesquisa com a realização de um plebiscito no início de novembro. Paralelamente estamos trabalhando em seminário integrado, com a professora de química, as questões ambientais, e para isso pretendemos levar nossos alunos ao cinema para assistir ao filme "Perdido em Marte", em 3D, como complemento dos nossos estudos e atividade de reflexão sobre nossas ações.

Pretendemos concluir nossas atividades propostas, mas já estamos satisfeitas com o que até agora construímos, pois entendemos que esse movimento que acontece na escola é extremamente positivo para todos nesse processo do ensino-aprendizagem e de formação continuada.

DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA

Danielle Monteiro Behrend
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Apresentação

Inicio o meu relato apresentando-me e para tanto percebo a dificuldade em escrever, pois minhas escritas, na maioria das vezes, são acadêmicas, e pouco, muito pouco escrevo sobre mim.

No ano de 2014 participei do Cirandar e neste programa de formação acadêmico-profissional tive a possibilidade de realizar algumas escritas no diário acerca do tema que pretendia abordar no meu relato. Gostei muito da experiência e aqui estou em mais uma edição do projeto, me desafiando a escrever.

As escritas no diário me permitiram escrever em outro formato, não acadêmico, me senti mais "solta" narrando sobre as vivências de sala de aula, sem me preocupar com os formatos exigidos no meio acadêmico.

Enquanto escrevo, lembro-me de pelo menos três situações em que me senti desafiada a escrever: a primeira foi quando ainda era estudante do curso de Pedagogia e como atividade avaliada tínhamos que escrever um memorial justificando a escolha pela profissão docente; a segunda situação foi quando eu já atuava como professora em uma escola particular de Ensino Fundamental e foi solicitado, em uma reunião pedagógica, que escrevêssemos sobre como chegamos na docência; a terceira situação não faz muito tempo,

foi no mestrado em Educação Ambiental, quando me deparei mais uma vez com a tarefa de escrever sobre a minha trajetória de formação docente. Nesse momento me sentia com mais propriedade e segurança, pois aos poucos fui compreendendo a importância da escrita para pensar (MARQUES, 2008).

Bom, mas até agora não me apresentei, ou será que já? Por meio das primeiras linhas é possível perceber que sou professora, certo? É, isso mesmo! E assim me apresento...

A escolha pela minha profissão se deu quando ainda era estudante do Ensino Fundamental. Logo fui cursar o Magistério no Instituto de Educação Juvenal Miller, em Rio Grande, e com dezoito anos já atuava como professora. Prossegui em meus estudos, ingressando no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no ano de 2000 e, desde então, não tive dúvida em relação à escolha profissional que fiz.

Além de ter atuado como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças, também atuei como educadora em projetos de educação popular com Jovens e Adultos. Essas foram experiências que me convidaram a estudar cada vez mais e a perceber que muito ainda tinha e tenho que aprender.

Importante destacar que quando faço referência às minhas experiências, ressalto aqui a experiência como a define Larrosa: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). A partir dessa definição é que pretendo apresentar o meu relato sobre a experiência como professora orientadora de Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, compartilhando as vivências e os desafios que permearam o período de orientação.

Contexto do relato

A partir das considerações introdutórias, apresento nesta seção o contexto do relato.

Desde 2012 atuo como professora na FURG, vinculada ao Instituto de Educação – IE, na área de Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado. Assim que assumi como docente, iniciei o trabalho de orientação de Estágios Supervisionados nos cursos de Pedagogia e Química Licenciatura.

Nesta escrita escolho relatar sobre a minha experiência na orientação de Estágio IV no curso de Química Licenciatura, a qual ocorreu no primeiro semestre de 2015.

Vale ressaltar que no curso de Química Licenciatura os estudantes realizam três estágios antes de assumir a regência, sendo que os Estágios I, II e V são desenvolvidos pelos professores que atuam na Escola de Química e Alimentos – EQA-FURG, já os Estágios III e IV têm sido ministrados pelos professores do Instituto de Educação – IE-FURG.

A primeira proposta da disciplina de Estágio IV refere-se aos encontros semanais nas quartas-feiras pela manhã, espaço de Roda de Formação para compartilharmos as expectativas, as descobertas e os desafios que perpassam esse momento inicial de imersão nas escolas de Ensino Médio. Entendemos que a Roda é o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos (WARSCHAUER, 2001).

Ressalto que a maioria dos estudantes já estavam inseridos nas escolas em que realizariam o Estágio IV, alguns seguiam realizando as atividades na mesma instituição desde o Estágio I, outros na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O vínculo já construído com as escolas, e principalmente com os professores de Química que atuam na educação básica, contribuiu muito para que os estagiários se sentissem mais seguros e acolhidos nas escolas.

A inserção dos licenciandos na escola em que escolheram realizar o estágio teve início nas primeiras semanas do mês de março de 2015, para que durante dois meses os estagiários tivessem a possibilidade de retornar para a escola, observando e participando do cotidiano da turma de Ensino Médio, cuja regência posteriormente assumiriam. Essa foi uma experiência muito significativa, ressaltada pelos professores das escolas e manifestada nos relatórios dos estagiários ao final do semestre.

Sobre o Estágio IV no curso de Química Licenciatura da FURG[1]

A disciplina de Estágio IV no curso de Química Licenciatura atualmente é oferecida para os estudantes que estão no sétimo semestre do curso, oportunizando a inserção do licenciando na escola para desenvolver as práticas de ensino durante o semestre, sendo que a regência é de 12horas/aula.

A disciplina tem como objetivo analisar e discutir o ensino de Química por meio de materiais alternativos para a contextualização do ensino; planejar práticas de aprendizagem visando a um aprendizado efetivo; desenvolver Estágio em Química (12h/aulas) em uma turma de escola de Ensino Médio, e analisar por meio da escrita reflexiva as aulas desenvolvidas no Estágio.

Importa destacar que a metodologia da disciplina consiste em aulas teórico-práticas por meio de leituras e discussões de temas voltados para a docência em Química, com participação individual e em grupo; elaboração de planos de aula; vivência docente em uma turma de Ensino Médio; construção de relatórios, apresentação de seminários de docência e escrita reflexiva em portfólios.

[1] As informações apresentadas baseiam-se na Ementa e no Plano de Ensino da disciplina de Estágio IV, disponível no sistema da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ainda sobre a metodologia, cabe ressaltar que a parceria com os professores que atuam na educação básica e que acompanham os estagiários é de fundamental importância, pois estes convivem diariamente com os estudantes, acompanham suas rotinas e principalmente os processos de ensino e aprendizagem, logo contribuem de forma significativa na orientação dos planos de aula elaborados pelos estagiários.

Diante de todas as propostas oportunizadas pela disciplina de Estágio IV, cabe apresentar como o processo avaliativo vem sendo construído.

A avaliação se dá a partir de vários critérios que contemplam as ações desenvolvidas no decorrer da disciplina, mas sempre com a proposta de "acolher o educando, eis o ponto básico para proceder a atividades de avaliação, assim como para toda e qualquer prática educativa [...]" (LUCKESI, 2000, p. 4).

A partir do acolhimento aos estudantes e das suas produções acerca do solicitado para disciplina de Estágio Supervisionado, o processo avaliativo contempla a participação nas discussões e seminários; autonomia, criatividade e reflexão na elaboração dos planejamentos; desenvolvimento da prática pedagógica na escola; estrutura dos textos escritos com consistência entre o referencial teórico do campo educacional e as relações com a prática, e avaliação do professor regente da escola.

Diante da breve apresentação de como vem se constituindo o Estágio IV no curso de Química Licenciatura da FURG, cabe salientar que discussões estão sendo realizadas acerca da estruturação curricular do curso, e logo as disciplinas de Estágio serão reestruturadas. Em virtude de tais mudanças, a carga horária de regência de classe no Estágio IV será ampliada, oportunizando que os licenciandos desenvolvam suas práticas de ensino em um período mais extenso.

O aumento da carga horária ainda não está definido, mas essa decisão surgiu a partir dos registros reflexivos apontados

pelos próprios licenciandos, assim como do destaque na avaliação dos professores regentes das escolas, e das discussões entre os professores orientadores dos Estágios.

Análise e discussão do relato

Nesta seção serão narrados os desafios e as aprendizagens que fui construindo durante a experiência de orientação dos Estágios no curso de Química.

Ter atuado como professora orientadora do Estágio IV no primeiro semestre de 2015 foi uma experiência que me desafiou desde o primeiro dia de aula, quando fui surpreendida pelo número de alunos matriculados. Eram doze licenciandos que realizariam o estágio em sete escolas diferentes da rede estadual de ensino no município do Rio Grande, sendo que uma estagiária optou por realizar o seu estágio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, no Campus Rio Grande.

Inicialmente, quando pensamos em doze alunos(as), parece um número bastante reduzido em um curso de licenciatura, mas ao analisarmos o contexto deste curso e a dinâmica que envolve a disciplina de Estágio, logo percebemos que esse seria um grande desafio, inclusive para mim que sou pedagoga e iria orientá-los nas questões pedagógicas da prática docente no Ensino Médio.

Aparentemente a disciplina já estava organizada, bastava iniciar as ações com a escola, mas logo percebi que este seria um trabalho que exigiria intensificar as ações coletivas, apostando em parcerias no processo de orientação.

A minha experiência de orientadora dos Estágios no curso de Química tem contado como o apoio de professores da Educação Química que atuam na Escola de Química e Alimentos – EQA e que também trabalham nos Estágios do referido curso.

A colaboração dos colegas se dá principalmente nas

reuniões a cada início de semestre, quando nos reunimos para conversar e planejar os Estágios. Também conto com a parceria de alguns colegas na leitura e na discussão dos planejamentos dos estagiários no que se refere às questões conceituais da área da Química.

Outra aposta em trabalho coletivo refere-se à parceria que tem sido construída com os professores de Química da educação básica, principalmente com os docentes que recebem os estagiários em suas turmas. Percebo que a cada semestre estamos nos aproximando mais, buscando intensificar a relação entre a Universidade e a escola.

Vejo que a parceria com esses professores contribui significativamente para o desenvolvimento dos Estágios, pois estes participam do cotidiano da escola, acompanham os estudantes e todos os processos de ensino e aprendizagem, sem contar que a experiência de sala de aula desses professores colabora na formação docente dos licenciandos, conforme destaca Pimenta (2007, p. 20) ao apontar a experiência como um dos saberes da docência: "Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática [...]".

Dessa forma, vejo o quanto o trabalho coletivo contribuiu não só na minha aprendizagem enquanto orientadora, mas principalmente no desenvolvimento dos Estágios nas escolas.

Destaco como experiência significativa durante esse processo de orientação as visitas realizadas nas escolas estaduais de Ensino Médio e no IFRS – Campus Rio Grande. Cada estagiário recebeu uma visita no decorrer do seu Estágio. Embora tenham manifestado temor por esse momento, já que seriam avaliados a partir da sua prática, considero como mais uma situação de aprendizagem para todos os envolvidos.

Entendo que a visita do orientador na escola e, sobretudo, na turma em que se desenvolve o Estágio, oportuniza que o professor orientador conheça, ainda que de forma incipiente, o

contexto escolar, os estudantes, as relações que se estabelecem e, é claro, a postura docente do estagiário. Esse reconhecimento aproxima o orientador das questões apontadas pelo licenciando nas Rodas de Estágio semanalmente e das escritas reflexivas nos portfólios.

É nesse dia de visita que me aproximo ainda mais do professor regente das turmas. Nesse momento conversamos sobre como vem sendo o trabalho do estagiário. Diante dessas questões é que defendo a importância de o professor orientador ir até a escola, para conhecer e participar desse espaço de aprendizagem.

Na concepção de Arroyo (2000), quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, percebemos que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam.

Cabe salientar que a dinâmica para visitar oito instituições em diferentes turnos não foi tarefa fácil, exigiu muita organização para que fosse possível realizar as doze visitas, pois mesmo quando tínhamos mais de um estagiário na mesma escola, os horários e os turnos eram diversificados, o que demandava ir à escola mais de uma vez por semana, em alguns casos.

Diante dos desafios na orientação dos Estágios, ressalto os momentos de orientação a partir da leitura prévia dos doze planejamentos semanais, pois como já é de costume da orientação dos Estágios, o acompanhamento dos planejamentos ocorre após a elaboração por parte dos estagiários e antes da sua aplicação na sala de aula.

Nesse processo de leitura e de considerações acerca dos planos de aula, destaco que a parceria com os professores regentes das escolas foi de grande valia, pois estes também realizavam a leitura atenta dos planejamentos, tecendo considerações especificamente acerca dos conteúdos conceituais da Química.

Diante das demandas de planejamentos para ler e tecer as devidas contribuições pedagógicas, foi necessário montar um cronograma de envios por e-mail. A turma foi dividida em dois grupos e a cada dois dias da semana os grupos encaminhavam por e-mail os planejamentos.

Esse foi um período de muita leitura, mas também de aprendizagem, pois pela elaboração dos planos de aula era possível perceber o desempenho e o amadurecimento profissional dos licenciandos; à medida que escolhiam as metodologias de ensino para o desenvolvimento de cada aula, percebia suas intencionalidades pedagógicas.

Diante disso, compreendo que "ao planejar suas aulas, o professor se coloca como pesquisador de sua prática docente, na medida em que busca conhecer os sujeitos e o contexto educativo" (BEHREND; GARCIA, 2012, p. 94).

No decorrer das semanas foi possível perceber o avanço na elaboração dos planejamentos e nos relatos acerca das vivências em sala de aula, não só na escrita, mas também na forma como se percebiam professores.

Ao relatarem sobre os momentos de planejamento, percebia nas Rodas de Formação que os licenciandos manifestavam as demandas de estar realizando o Estágio e ainda estar cursando algumas disciplinas do curso. Assim, apontavam que ficavam horas envolvidos no planejamento das aulas; em contrapartida, afirmavam que estar na sala de aula com o planejamento em mãos lhes passava segurança para o trabalho que iriam desenvolver com as turmas de Ensino Médio.

Lima e Aroeira (2011, p. 117) apontam que o desafio do Estágio é "constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele".

Considero que o Estágio é mais um espaço/tempo de aprendizagem da docência, pois permite que os licenciandos

vivenciem a rotina da escola, os espaços e os tempos da profissão.

Considerações finais

Compreendo que o Estágio Curricular Supervisionado contribui na formação acadêmico-profissional dos professores e dos licenciandos, por potencializar a reflexão crítica das experiências construídas, além de oportunizar a construção de conhecimentos, em todas as etapas do processo de Estágio, desde as primeiras aproximações com o contexto escolar, as interações com os estudantes da educação básica e os diálogos com os professores regentes e professores orientadores que acompanham todas as etapas desse processo.

Apresentar nesta escrita experiências como orientadora do Estágio IV no curso de Química me fez pensar sobre o vivido, provocando-me a (re)significar a minha atuação enquanto professora, percebendo que avançamos enquanto profissionais a partir dos desafios que a profissão docente nos coloca.

A proposta de escrever sobre o que foi construído durante todo o primeiro semestre possibilitou-me perceber o quanto ainda precisamos avançar nas questões que envolvem os Estágios na Universidade.

Os desafios destacados no período de orientação dos Estágios foram sendo superados na medida em que foi possível contar com a parceria dos professores regentes das escolas e dos professores que também atuam nos estágios no curso de Química na FURG.

Penso que este exercício de escrita me fez perceber o quanto precisamos apostar no trabalho coletivo, reconhecendo o acolhimento dos colegas. Para além do reconhecimento do trabalho coletivo, penso que há necessidade de buscarmos parcerias consolidadas tanto com os professores das escolas quanto da Universidade, desenvolvendo assim um trabalho interdisciplinar na orientação dos Estágios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BEHREND, D. M.; GARCIA, N. M. Considerações sobre o planejamento da prática educativa. In: BEHREND, D. M.; GARCIA, N. M. **Contribuições da Didática para a construção dos saberes pedagógicos**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2012.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan-abr, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 19 abril.2018.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org). **Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 117-133.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, ano 3, n. 12, fev.-abr. 2000.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-32.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ENCONTROS EM RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Bruna Roman Nunes
Universidade Federal do Rio Grande – FURG, PPGEC

Muito prazer, sou...

... uma moça de 23 anos residente da cidade de Bagé, formada no curso Normal- Magistério e graduada no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Formei-me no primeiro semestre do ano de 2014 e no segundo semestre ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, sob orientação da professora Maria do Carmo Galiazzi. Participo do grupo de pesquisa CEAMECIM, onde aprendo muito por meio da relação com os colegas, com suas pesquisas e reflexões. Fui me constituindo professora junto aos cursos, no acesso à realidade escolar e à sala de aula durante os estágios do Magistério, dos quatro Estágios Supervisionados da Universidade e, também, por meio da participação enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Química). Portanto, minhas experiências em sala de aula são as dos estágios e das intervenções nas escolas por meio do PIBID. Procuro permanentemente estar nas Rodas de Conversa com professores mais experientes para compartilharmos histórias e, assim, aprendermos coletivamente. Esta, então, é a forma como foi acontecendo a disciplina que conto a seguir e que se constitui como objeto desta escrita.

A experiência e algumas reflexões sobre ela

A disciplina Formação de Professores, Saberes Docentes e Mediações Pedagógicas, oferecida no primeiro semestre de 2015 no âmbito da componente curricular do Programa de Pós-Graduação, desenvolveu-se nas manhãs de segunda-feira, no CEAMECIM.

Durante a disciplina, nos encontramos com textos de alguns autores sobre a linguagem, a formação de professores, e também com a leitura de trabalhos submetidos para o evento Cirandar do ano de 2014, para conhecermos as experiências dos professores por meio dos relatos. Nesse movimento de leitura, planejamos coletivamente critérios para compreender e avaliar os textos submetidos ao evento. Fomos nos constituindo coletivamente e continuamente no espaço de Roda de Conversa, no caminho de percebermos como se vive uma Comunidade Aprendente que, segundo Brandão (2005), é aquela que aprende a ser comunidade enquanto se desenvolve a aprendizagem.

Éramos instigados a escrever em um diário sobre todos os processos desenvolvidos em sala de aula, assim como as reflexões acerca deles. Nesse sentido, trago um recorte de uma de minhas reflexões: "[...] tenho me constituído através das leituras, das aulas, mas acima de tudo, com a escuta e fala dos colegas que almejam o mesmo que eu: aprender!"

Durante os encontros percebi que o exercício do diálogo propicia a construção de conhecimentos por meio dos vários sentidos atribuídos de cada um que conversa. Nos diálogos, há necessidade de comunicação e de expressão de opiniões, que podem ser diferentes. Dialogar é saber/aprender a conviver com as diferenças.

Outro fragmento que trago do diário:

> [...] Nossas aulas sempre mantiveram a disposição em roda, como uma ciranda, onde todos participam e cooperam para a realização das atividades. Assim como

> em uma ciranda a letra da música pode ser improvisada ou conhecida. De melodia simples para facilitar o acompanhamento, é entoada pelo mestre cirandeiro, acompanhada pelos tocadores e pelos dançarinos.[...]

Dessa mesma forma nossas aulas aconteceram, com flexibilidade e liberdade; contávamos o que sentíamos, nossas inquietações e expectativas. A partir dessa experiência rica de perceber a sala de aula com esse olhar mais flexível, mas muito organizado, em que os participantes podem dialogar, relatar experiências, questionar, argumentar e refletir sobre suas práticas para além da sala de aula, fui me constituindo docente.

Pensar a sala de aula no espaço de Roda de Conversa propõe que seres diferentes, abertos ao Outro, busquem a compreensão de algo em comum. As experiências e os pensamentos que cada indivíduo carrega são diferentes; mas, a ligação deles, lado a lado, favorece a compreensão de que ninguém é mais ou menos, e sim, todos são importantes devido às suas vivências. Desse mesmo modo, a Roda de Conversa deve ser desenvolvida em sala de aula, considerando as trocas como fundamentais para a construção de conhecimentos além da dimensão cognitiva.

Afirma Warschauer (2002, p. 46):

> [...] Roda é reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

Nesse sentido, quando se compreende a Roda de Conversa como espaço dialógico, desconsiderar o contexto sócio-histórico e cultural é, ao mesmo tempo, desconsiderar as aprendizagens construídas pelos participantes ao longo da vida,

produzindo alienação no diálogo em Roda. No caso deste relato, as experiências de sala de aula, para mim. eram o contexto da minha aprendizagem.

A Roda de Conversa é um espaço caracterizado como singular, isto é, cada ser que participa é único e traz consigo suas experiências que acompanham suas aprendizagens, contribuindo por meio do diálogo, na aprendizagem do Outro. Nesse processo colaborativo os sujeitos podem apresentar diferentes motivações, acarretando distintas formas de atuação e colaboração nos diálogos. Como afirma Warschauer (2002, p. 47), "é uma construção própria de cada grupo".

O nosso grupo das segundas-feiras era muito motivado, assim como registrei no diário e compartilho a seguir:

> Percebi desde a primeira aula que a passividade não tinha vez naquela turma. A maioria dos colegas já possuíam uma grande experiência na docência, pois compartilhavam aulas interessantes, projetos realizados e aprendizagens construídas.

Nesse sentido, foi possível, aos poucos, perceber a potência da exploração da Roda de Conversa em sala de aula, o que requer muito além do que cadeiras postas no formato de círculo. Requer comprometimento dos sujeitos que participam. Requer o respeito mútuo nas falas e escutas. Requer colaboração. Requer aceitação do pensamento do outro.

Essa perspectiva vai contra o modelo de educação bancária, em que o professor é detentor do saber e transmite os conceitos para seus alunos passivos do processo (FREIRE, 1987). Em contraponto, Freire indica que as pessoas se eduquem em comunidade, ou seja, que favoreçam a emancipação dos participantes por meio do coletivo. O Círculo de Cultura, também proposto por Freire (2002), propõe, assim como o espaço de Roda promovido na nossa disciplina, e também neste evento, o Cirandar, que todos se reúnam em

círculo para dialogar, comunicar e aprender.

No ato de falar, o sujeito pensa sobre o que foi falado e, a partir da colaboração do outro, compreende melhor o que foi dito. A Roda impulsiona o diálogo, assumindo os pressupostos de uma educação libertadora (FREIRE, 1989), isto é, capaz de contribuir para o próprio pensar dos sujeitos que dela participam. Nesse sentido, Parker (2000) aponta ser imprescindível que os sujeitos assumam suas falas e se expressem em seus próprios sentidos, gestos e palavras. Com isso, através do que falou cada colega, foi possível, por meio da interação com o outro, complexificar os meus conhecimentos acerca de diversos pressupostos da educação, por meio da concordância, complemento e até discordância.

Lembro-me de uma entre as diversas conversas que tivemos em Roda, no horário da aula, sobre a potencialidade da escrita dos professores no seu processo de constituição. Sempre gostei de escrever em portfólios durante dos estágios e PIBID, pois estas escritas me impulsionavam a revisitar os espaços de formação que vivenciei e a refletir sobre todos os processos. Com isso me constituía na reflexão sobre a própria prática. Entretanto, pensar que posso e me constituo docente por meio da escrita, em que revelo meus sentimentos, meus entravamentos, minhas lembranças mais marcantes e também reflexões, com certeza foi uma das heranças mais significativas desta disciplina. Por meio das conversas, percebia que os colegas também iam valorizando o processo da escrita como forma de compreensão do seu próprio fazer e ser.

Na Roda, o sujeito não fala sozinho, traz consigo discursos de outras pessoas e memórias vivenciadas, que, associadas à socialização, têm a possibilidade da (re)contrução coletiva do que se falou. Nesse sentido, finalizo meu relato com uma citação de Freire (2002, p. 65): “Exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Extensão ou comunicação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Cirandar: escrever na sala de aula

A SALA DE AULA ESCREVENTE NO CIRANDAR

Maria do Carmo Galiazzi
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Escrever sobre salas de aula escreventes é desafio em que assumo que a educação é ato político, ético, técnico e estético, lembrando das dimensões da competência apontadas por Rios (2001), quando ela diz que ser competente é saber fazer bem o que é preciso fazer e que a competência é uma totalidade em que se articulam as dimensões citadas. O trabalho competente de um professor é um trabalho de boa qualidade. Mas o que é qualidade? Para essa mesma autora, é preciso dizer de qual qualidade falamos a partir do que queremos ser: professores competentes. E isso inclui uma dimensão técnica que é saber o conteúdo do que se ensina, e me espelho na autora exemplificando com meu exemplo. Sou professora que escreve; então é preciso saber escrever bem, e para saber escrever bem é preciso o exercício da técnica da escrita. Mas claro que não basta eu saber escrever tecnicamente, eu preciso também saber socializar este meu saber. E como resolvi fazer isso? Pelo processo de formação acadêmico-profissional denominado Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola. E para isso, para escrever bem também é preciso que eu pense sobre a relação pedagógica repleta de afetividade e sensibilidade. E esta é a dimensão estética da competência. O Cirandar é bonito porque a relação pedagógica deu conta do recado em suas diferentes sensibilidades.

E não é só isso. Estamos imersos em processos de formação compromissados com uma e outra perspectiva de sociedade. No Cirandar, assumimos uma educação que

potencialize maior equidade social. Para tanto a invenção do Cirandar vai em movimento contrário a processos que têm a resposta pronta, em que verticalmente se dá pronta a proposta educativa. Esse modelo bastante presente na formação de professores favorece a separação entre universidade e escola. Assim, acreditar que é possível formarmo-nos a partir do que sabemos e podemos aprender juntos é uma dimensão política em que articulamos a universidade com a escola.

E ainda a dimensão ética, que, segundo a autora que me autoriza a escrever o que escrevi, entende a ética como a dimensão fundante da competência. E isso tem a ver com a construção do bem comum, da cidadania, da justiça socioambiental, lembrando apenas de alguns aspectos do que se agrega ao bem comum, que na formação acadêmico-profissional do Cirandar se expressa no reconhecimento do outro como um sujeito que junto produz conhecimento sobre ser professor. Ao aprender com um outro professor sobre o que ele sabe fazer bem o que precisa ser feito estamos sendo competentes. Assim, refletindo sobre meu exemplo de exercitar a escrita como venho fazendo na formação de professores, em que são exemplos as cartas que escrevo para os professores do Cirandar, afirmo que escrever com professores é de certa forma um modo de aprender e de ensinar um jeito de ser professora. É a concretização de uma aposta formativa que busca valorizar o pensamento docente, sua criatividade, sua expressão posta no lugar em que mais vive o professor que é a sua sala de aula. Assim, o escrever do professor ensina e, de acordo com a filósofa Terezinha Rios que gosta de ser reconhecida como dadora de aulas, estaremos sendo competentes e desenvolvendo um trabalho de boa qualidade.

Lembro aqui de um fato que foi decisivo para minha compreensão da formação de professores, sempre inconclusa e incompleta (FREIRE, 1997). Estávamos nos idos anos 2000 e seria realizado em Lajeado um dos primeiros Encontros de Investigação na Escola – EIE, organizado pela Universidade do

Vale do Taquari - UNIVATES. à época o grupo MIRAR, um grupo de estudo de professores de Ciências, organizava proposições curriculares de diferentes modos: unidades de aprendizagem, projetos de aprendizagem e situações de estudo, três metodologias diferentes de organização curricular, e nossas tardes de quinta-feira eram momentos de elaborar o planejamento como já apresentado em *Construindo caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem* (GALIAZZI; LINDEMANN; GARCIA, 2004.). E aquilo não andava. Não havia ânimo em cada vivente. Lembro-me da fala de uma das participantes, sua fala saideira do grupo, em que informou de seu desagrado, marcando seu retorno, que não aconteceu, na produção concreta de sequências didáticas. Paralelamente a certo desânimo, tínhamos que organizar os relatos do grupo para o EIE, como disse. E eu, coordenadora do MIRAR, não queria contar o que fazíamos, porque não encantava a ninguém, parecia-me.

Então, em uma tarde dessas quintas-feiras em que estávamos em menos pessoas, sentamos ao redor de uma mesa e perguntei a uma das professoras sobre o trabalho de sala de aula que ela pretendia descrever para o relato do EIE. E foi uma explosão de ações criativas que foram contadas! Passei à segunda participante e também solicitei a descrição do trabalho desenvolvido em sua aula de Biologia. Outro mundo de ideias, e eu perplexa frente à riqueza e encantamento das professoras, comparada com a monotonia da proposta de desenvolvimento curricular. De lá para cá, intensificada minha compreensão pelos EIEs, inventamos a partir de 2012 o Cirandar: Rodas de Investigação na Escola e a escrita de nossa sala de aula espelhados nos EIEs, e estes espelhados nos Encontros Ibero-Americanos de Redes de Professores que fazem investigação desde suas salas de aula. Essa compreensão me fez desacreditar de muitas das apostas que tinha e reforçar a convicção de que precisamos é de valorização da profissão docente. Muitos podem pensar que é de dinheiro que falo. Não só disso, mas

também disso. Mas falo mais do reconhecimento da sociedade ao papel de um professor na produção de uma sociedade melhor. E isso passa pelo reconhecimento da autonomia do professor na produção de seu currículo. E isso passa por saber escrever bem o que é preciso ser escrito: a nossa sala de aula.

Por isso, voltando à ideia da escrita da sala de aula, é que busco em Walter Benjamin argumentos para esta aposta, que não é minha, como disse, e sim coletiva. Em favor da narrativa, ele diz: felizes são os que têm algo a contar; os que têm histórias a contar não se deixarão brutalizar pelo consumismo, pela futilidade, pela pobreza de experiência. Sou mais cética em relação ao afastamento dos contadores de história ao consumismo e à futilidade na contemporaneidade, mas acredito no valor da experiência da sala de aula. E não é assim o que acabo de relatar em relação ao que percebi na hora de contar uma aula? As professoras tinham o que contar. Quando se queria inventar uma sequência didática distante de sua experiência, o grupo era tomado por uma apatia silenciosa e contagiante.

O que tenho afirmado em muitos lugares de formação acadêmico-profissional é que a desvalorização do professor é tanta que nem ele mesmo acredita em si e no que faz, por isso não registra, não publica. E é no registro da experiência da sala de aula do professor que se inspiram os EIEs e o Cirandar. E quando contamos nossas salas de aulas, mexemos com gente, e essas histórias que contamos possibilitam interpretações, com lugares e tempos manifestados nas histórias e trazidos à lembrança de quem as lê. Também não podemos esquecer de que pelas histórias se criam condições de ouvir quem pouco é escutado e também de problematizar representações e imaginários sociais persistentes. Pelas histórias podemos ressignificar o passado, o presente e o futuro (TEDESCO, 2002). De certa forma, estou apenas dizendo de outro jeito os argumentos que tenho apresentado em outros lugares para o valor da escrita na formação de professores (GALIAZZI, 2000).

Sempre quando falo sobre a importância do escrever, me

acompanham os aprendizados com Marques (1997). Com ele aprendi que se escreve para pensar. Sempre ouvia que é preciso ler muito para depois ter o que escrever, mas em outra direção aponta esse autor. É preciso escrever para poder encontrar o que é preciso ler. E essa visão me acompanha em uma perspectiva ontológica. Só minha escrita me indica o que preciso buscar para aprender mais. Só ela me diz de meus limites no momento do ato de escrever mesmo, e nesse compasso de busca é que se encontram interlocutores muitas vezes nem imaginados. É também pelo escrever que aprendo mais sobre o que sei (MARQUES, 1997). E nesse processo de escrever e ler nunca separados, encontro outro interlocutor que defende que todo o mundo devia escrever (PICARD, 2008). Já nas primeiras páginas do livro encontro ressonância com o modo apresentado da escrita como modo de pensar. Não um escrever pensando em se fazer literatura, mas um exercício para se entender e se mover a saber mais. Essa é a ideia de escrita do Cirandar, e os textos que apresento vão além dessa escrita do professor que escreve um relato. Eles escrevem um relato em que seus alunos escreveram! Mais uma vez afirmo que é saber fazer bem o que precisa ser feito: que nossos alunos e colegas e nós mesmos saibamos escrever bem o que precisa ser escrito da nossa formação acadêmico-profissional.

Pelos relatos é que se mostrou que a escrita foi proposta e desenvolvida com os alunos. Eu diria que, em uma atitude fenomenológica de perceber o que se mostra nos relatos, o que se mostra é a aprendizagem sobre o valor do escrever para os professores que levam o exercício da escrita para seus alunos. Foram cinco os relatos do Cirandar que nos mostraram o Cirandar como potência para o escrever na sala de aula. Posso afirmar que não foi o Cirandar o responsável por essa atividade desenvolvida pelo professor. Somos constituídos por nossa história e esses professores têm aprendizagens ao longo de suas histórias de formação que fazem o que eles são hoje. O Cirandar se mostra como lugar que potencializa podermos aprender junto com esses

professores a partir do que nos contam.

O primeiro relato, de Alexandre Cougo de Cougo, apresenta a escrita em cursos de formação de professores, mas já a epígrafe nos prende à leitura. Um carpinteiro reconhece as madeiras por seu perfume e não só isso. Reconhece porque aprendeu a sentir. Este é outro aspecto que ao pensar na escrita e no escrever quero destacar: percebemos o mundo pelos nossos sentidos. E Alexandre vai nos contar de suas experiências narrativas. Estarão seus sentidos dando-nos, no momento da leitura, outros sentidos.

A fluidez com que passa da epígrafe para sua história com um pai carpinteiro faz com que o leitor entre em seus sonhos de ser professor, inspirando-se em suas aprendizagens na lida de professor com Freire. E ele vai nos contando de seus percursos pela graduação, pós-graduação e docência. E o valor da escrita é reafirmado por Picard (2008) ao dizer que a prova da escrita lhe parece crucial para os que querem ser claros consigo mesmos. Ou seja, todo o mundo, afirma Picard, deveria escrever para si mesmo, para saber aquilo que sabe e entrever o que ainda ignora. E é nesse valor da escrita que Alexandre acredita para nos contar sobre sua ação pedagógica no ensino superior, atuando na formação de professores e onde está a escrita em diferentes atividades desenvolvidas. E ali exalam as histórias das alunas da Pedagogia no Pantanal.

E o Cirandar se faz presente em seu relato no encontro com o leitor crítico.

> A mesma ciranda que me colocou de mãos dadas com uma leitora crítica também me fez perceber que, a partir da escrita, o texto produzido já se conduzia por si só, levando minha autoria a vagar por (entre) mundos e, ao me reencontrar, tempos depois, me estranhar e estender novas leituras e escritas autorais e temporais. Saber-se interlocutor de uma gama infinita de possibilidades no campo da formação nos instiga a sonhar e buscar novas

> linhas e formas, novos cheiros e terras, velhos-novos olhares de se fazer educação e mundo. Nesse movimento, vejo-me educador incompleto, mas caminhante... tal como os mestres da carpintaria, aprendendo tessituras.

O texto fecha, portanto, chamando novamente para o sentido do olfato na busca de novos cheiros. Assim, o perfume de madeira que exala do texto me faz apostar na importância de rompermos com os formatos de escrita técnicos e passarmos a um exercício de textos competentes. É um relato bonito!

O segundo texto apresenta uma experiência com a escrita bem distinta e logo Daiane vai nos contar sua história. E diz que é a primeira vez que vai contar sua história para alguém. Isso remete ao que pontuei antes no texto – que o registro permite que sejam ouvidas histórias de quem nunca foi escutado. É conosco que compartilha seus anseios, angústias e incertezas. E é no relato de seu encontro com a alfabetização que vai nos contando seu encontro com o gosto pela leitura, seu percurso no Ensino Médio em que se torna mais tímida, suas superstições ao ingressar no curso de Letras, sua aula numa escola pública em que trabalha com poesia. Em seu relato, o plano é descrito com detalhes de objetivos e formas de analisar a sala de aula.

Depois apresenta o detalhamento do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, em que prestou atenção às meninas e aos meninos, escutando o que tinha cada um a dizer. A poesia de Drummond nos leva a mundos problematizados de etiquetas que atribuímos às pessoas e assim se sabe mais sobre o vivido em sala de aula. Outro relato de uma sala de aula bonita!

Nesse encantamento pela escrita, pelo escrever e pelo ler, a seguir temos o texto de Eloísa de Fátima Braz Valentim, em que, seguindo as orientações do Cirandar de inicialmente apresentar-se, é como o texto nos faz, por meio de sua infância, recordarmos da nossa. Encantada se fica ao quase se perceber a

irritação de Eloísa a ter que ler por “ordem” da professora; e depois, será que isso muda? E mais, ainda tem um poema escrito naquela época e até o momento de hoje lembrado. E a prática da professora que pediu um poema se repete agora na sua sala de aula como professora de Português. Por isso que gosto de pensar na ideia do presente como o instante em que vivemos com todo o nosso passado estando conosco naquele instante, rompendo a ideia de uma linha que segue o futuro que não se alcança. Somos sempre passado e presente juntos anunciando o futuro incerto.

Pela leitura do texto se enxerga o curso de Letras, o encontro com uma professora inesquecível e um projeto maravilhoso. E o que é maravilhoso? Que é competente, que sabe fazer bem o que precisa ser feito. Não vou aqui descrever o PIBID, pois não é este o objetivo deste texto. No relato de Eloísa está o PIBID! E depois, a aula de Eloísa e suas invenções.

Três textos, três contextos diferentes: a formação inicial, contada pelo professor que se narra; a experiência da formação inicial pela licencianda que se narra em suas primeiras vivências na sala de aula de Português, e a experiência da professora experiente da rede de educação básica com adolescentes.

O próximo texto é o da Tia Veri, de uma professora iniciante, em que ela mostra a concretude de sua sala de aula. E à medida que entramos no relato, vamos saber de seus modos de ler e de como para ela é importante trabalhar a leitura em uma sala de aula diferente.

E foi com as fábulas que os alunos se encantaram. E disso surge um projeto de fazer um livro com as histórias, que começam a ser ilustradas! E retoma ao final a importância do relato compartilhado e a possibilidade de partilhar suas angústias no Cirandar que a deixa mais confiante. Mais uma vez a importância da gente, professores que escrevem juntos, na formação de outros professores.

O último texto deste conjunto que a mim coube apresentar traz novamente a importância da escrita para o Cleber, em seu encontro na infância com uma professora de Português. Suas lembranças sobre o caderno de capa dura em que se escreveram histórias. Ou seja, Cleber vem para o Cirandar com toda a experiência de seu passado na contação de histórias.

É emocionante o percurso de Cleber narrado com emoção até seu encontro com a FURG e com os contos de fadas! E com a mesma Eloísa do texto anterior, mais uma vez se percebe a formação acadêmico-profissional de uma ação do projeto PIBID. E tudo isso com os alunos foi em espanhol, mirem vocês!

Não posso terminar este texto sem fazer referência ao momento político em que estamos vivendo. Acaba de ser anunciada pelo ministro da Educação a reforma da formação de professores, a implantação de Bases Nacionais Curriculares Comuns – BNCC para os anos iniciais e para o Ensino Médio, a reestruturação do Ensino Médio. Entidades reconhecidas na Educação e na formação de professores fazem manifestações contrárias ao modo como estão sendo feitas essas reformas. A lógica da precarização se faz sentir ainda mais forte. Com um discurso de valorização da carreira do professor se anunciam aumentos que não aconteceram e responsabilizam o professor, independentemente de outros fatores, pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Não é novidade que o professor vem sendo atacado ao longo do tempo no Brasil, e não só aqui. Agora acontece de novo, e desta feita retomando propostas já vividas e cujos resultados promoveram mais e mais a manutenção da desigualdade social e da injustiça. Mais uma vez é preciso que haja professores competentes, que sabem fazer bem o que precisa ser feito: é preciso resistir na lida cotidiana da sala de aula.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M. C.; GARCIA, F. A.; LINDEMANN, R. Construindo caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (org.). **Educação em Ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004. p. 65-84.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1997.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola, 2008.

RIOS, T. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

TEDESCO, J. C. **Usos de memórias**: política, educação e identidade. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2002.

AS ESCRITAS DO EU-OUTRO-MUNDO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: experiências narrativas de um educador em constituição

Alexandre Cougo de Cougo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal

> *Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos. Él es carpintero desde que hacía sus propios juguetes en la azotea de su casa del barrio de Cayo Hueso. Nunca tuvo máquinas ni ayudantes. A mano hace todo lo que hace, y de su mano nacen los mejores muebles de La Habana: mesas para comer celebrando, camas y sillas que te da pena levantarte, armarios donde a la ropa le gusta quedarse. Orlando trabaja desde el amanecer. Y cuando el sol se va de la azotea, se encierra y enciende el video. Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse um video, y ve uma película tras otra. – No sabía que eras loco por el cine – le dije un vecino. Y Orlando le explica no, que a él el cine ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles* (GALEANO, 2015).

A carpintaria é um ofício deveras antigo, que acompanhou os diferentes movimentos históricos e as

transformações do trabalho e das próprias mulheres e homens, das primeiras descobertas em madeira e sentidos construídos até chegar às mobílias singulares do hoje, inserindo-se e existindo nas demandas e projeções do devir humano e fazendo-se matéria e arte nas criações e rupturas: o velho e o novo nascendo em mãos e árvores.

Lendo Eduardo Galeano, escritor uruguaio embebido na escuta do mundo e excelente contador de histórias que nos deixou neste 2015, me percebi conhecedor, ainda que mínimo, desta história coletiva; afinal, além e antes de ser educador, sou também filho de um excelente carpinteiro, como Orlando, do conto acima. Meu pai, João, ou Joca para todos os que o conheceram, veio ao mundo e desde pequeno se projetou em criações espetaculares: da família à casa e dos valores e sentidos de mundo às madeiras que cultivava e transformava. Dessas heranças errantes que cultivo na memória, ainda me resta um símbolo materializado desse plantio: um pequeno e forte banco de madeira construído na infância – local de antigo aconchego nas rodas de fogão a lenha no inverno, ou nas diferentes brincadeiras do menino curioso, ou ainda na audição partilhada do futebol no antigo rádio preto nas tardes de domingo.

No fundo, meu velho nunca pode se dedicar apenas às madeiras, sua verdadeira paixão profissional, uma vez que nas injustas e bárbaras relações de trabalho estabelecidas no modelo capitalista de exploração, precisava transformar muito mais do que madeira para trazer o pão e a sobrevivência para a casa da família. Ainda assim, das sobras de madeira que ficavam em um quartinho particular de criações, muitas brincadeiras se fizeram para o menino aqui narrador, e assim a carpintaria do meu pai ensinou-me a construir o mundo imediato e aquele que aguardava e se prestava no horizonte, como a educação e o desejo do ser educador – "o quintal da casa onde aprendi a andar e a falar, onde tive os meus primeiros sustos, meus primeiros medos" (FREIRE, 2012, p. 39).

Foi nesse mesmo quintal, em um bairro à beira da Lagoa

dos Patos, na cidade do Rio Grande, que também descobri meus primeiros sonhos com a docência, a escola, as salas de aula cheias, as aulas sendo preparadas, as sinetas que tocavam, um mundo inteiro de alegrias e ritmos de criação. Muito claramente hoje percebo que essas insinuações lúdicas do menino eram representações das experiências que se iniciavam na escola do ensino fundamental, vivida no mesmo bairro. Da escola surgiam interpretações que se transformavam em imitações e invenções no pátio da casa amarela da infância. Dias e noites de muitas histórias.

Da mesma forma, reencontrando com Joca e Orlando, dois homens que escreveram sua história a partir de um ofício, de uma identidade, um sentido de ser, penso que, na longínqua condição de aprendiz de ser, pensar-me educador revela-se, também, uma constante escrita deste ser que se faz, cotidiana e continuamente, a partir do ofício e das raízes e razões que constituem esse exercício, tal como a carpintaria dos dois mestres e seus inícios longínquos na infância.

Galeano nos revela a necessidade de Orlando em continuar aprendendo, permanentemente, a fazer o que faz, e melhor, nas *películas*... Meu pai tratava o trabalho com a madeira como uma possibilidade infinita de criação, até o limite que a sua consciência suportou... Semelhantemente, a aprendizagem da docência não se encerra na sirene que toca, na aula que acaba, no ano que finda; ser educador nos leva a pensar e projetar nossa prática em tantos outros movimentos quanto existirem possibilidades, transformando-a em práxis na reflexão/teorização do vivido que fazemos. E se, ainda assim, elas se apequenam ou nos são surrupiadas, as ideias, nós as reinventamos de tantas outras formas quantas forem necessárias, porque elas não existem sem a presença ontológica do humano que as produz, portanto, seu infinito autor/construtor. Nessa relação entre o fazer e o pensar sobre o que impulsiona este fazer, Freire (2002, p.18) nos orienta a compreender esse movimento na formação do educador.

> Por isso é que, na própria formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Dialogando com Freire, acredito que é desse lugar que falo e almejo refletir: embeber-me na fluência do que vivo e teorizo como educador. Hoje estou professor em um curso de formação de professores – Pedagogia Licenciatura – em uma universidade pública federal situada em um dos extremos do oeste do Brasil, em uma fronteira calcada de interrogações (e qual fronteira não as possui?), no Pantanal do estado de Mato Grosso do Sul, limite entre a Bolívia e o Brasil. Nesta corrente do lugar, também sou no agora um estudante da pós-graduação em Educação Ambiental que, circulante na redescoberta da discência, vê-se em um duplo espelho – educador e educando – revelando-se preocupado com o seu projeto profissional que se alimenta do pessoal e da formação estudantil que assume. Os seres, diferentes, estão contidos num só corpo – o meu.

Nesse movimento, retomo a importância constituída no e pelo campo da formação de professores através da minha história de formação. Das veredas do ensino fundamental e médio, nas quais aprendia o gosto pela docência e projetava, um pouco, o que viria, chego à escolha pela formação universitária e, mesmo sem saber ao certo o que seguir, sabia que toda e qualquer decisão passava pela licenciatura, como reflexo direto da minha história, dos sonhos e projeto de vida. Foi assim que no ano de 1999 iniciei os estudos no curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Durante os quatro anos de graduação, muitos sonhos foram sendo costurados e compartilhados, e a entrada na sala

de aula, o início efetivo, se deu com as experiências nos cursos pré-universitários de caráter popular e contra-hegemônico. Mesmo após a formação em História Licenciatura, meus anseios com o universo da educação não apenas continuavam como aumentavam, inclusive com a conclusão de uma Especialização em Educação Brasileira, também pela FURG, pesquisando a própria experiência do Curso Utopia e os sentidos da educação dos jovens e adultos que a vivenciavam. Foi assim que conheci o trabalho do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, atualmente Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG, as experiências efetivas de pesquisa e extensão, assim como dei início à experiência como educador na educação superior, no campo da Didática e da Formação de Professores.

Com a movimentação que se fazia, o interesse e a preparação para o mestrado surgiram como consequência de todo um envolvimento e gosto pela prática docente e vida universitária em meio ao ensino, pesquisa e extensão. Em 2007 inicio o Mestrado em Educação Ambiental, na mesma Universidade que sempre me acolheu, desta vez pesquisando os sentidos da escola da educação de jovens e adultos, a Escola da Lua, para jovens estudantes que haviam participado do projeto de extensão Tenda Itinerante: educação ambiental em movimento. Durante o mestrado, mais uma excelente surpresa e experiência: a inserção como coordenador pedagógico junto aos Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Cidade do Rio Grande, do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG, por três anos prazerosos e densamente aprendentes.

Agora, como professor e nas correntes incertas da pós-graduação, com o doutorado em Educação Ambiental em andamento, percebo quantos limites formativos já vivi e quantas possibilidades se abriram quando a incerteza foi assumida juntamente com a vontade de tentar, aprender e ser

com os demais sujeitos dos processos educativos. Mas, o que se faz necessário para tornar-me um educador? Uma questão que permanece em aberto e que, enquanto educador pesquisador da minha práxis, retorna com a objetividade da incerteza, ainda que calcada em alguns horizontes teorizados a partir das experiências, como as que aqui serão narradas.

O exercício narrativo e a práxis pedagógica na educação superior

Quando penso os processos e as marcas que constituem minha docência, retorno aos momentos da experiência escolar no ensino fundamental e médio e revejo cenas que instigam e "ensinam" a docência e a atuação do professor. Tempos depois, na escolha da formação na educação superior, o reencontro com o ser educador e as experiências nas ações de extensão em um curso pré-vestibular popular e nos estágios de formação. Após a formatura, a pergunta: "E agora?", superada pelo questionamento que brota quando se entra na sala de aula pela primeira vez como professor: "O que eu faço com o que aprendi?" Não raramente a tensão paira entre tentar acreditar que se aprendeu algo, e compreender que os saberes continuam pulsando e se constituindo, longe de estarem prontos. Tardif (2002) nos diz que os saberes docentes são plurais e temporais, e que se fazem no decurso da história de vida dos sujeitos, da formação inicial e continuada e na vivência da carreira profissional, tanto nas experiências e reflexos individuais quanto nos movimentos coletivos.

Mas este exercício narrativo, ainda que não paire sobre um recorte temporal fixo – deslocando-se paulatinamente sobre as trilhas da memória conforme as nuances estendidas e deslocadas pelo autor/narrador – ganha um recorte necessário ao movimento interpretativo: o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos componentes curriculares "História da Educação" e "Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica II –

Educação de Jovens e Adultos", ambos do curso de Pedagogia Licenciatura do Campus do Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. nos meus primeiros anos de docência na educação superior.

Estou professor no pantanal sul-mato-grossense desde o primeiro semestre de 2011, atuando em História da Educação e Políticas Educacionais, e somente no ano de 2012 assumindo, também, os diálogos de ensino da modalidade Educação de Jovens e Adultos, campo este já desenhado em minha formação/constituição há muitos anos, quando dos estudos sobre os cursos pré-universitários populares na graduação em História e no Curso de Especialização e, necessariamente, como membro do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG.

Logo de início senti que precisava estabelecer uma relação pedagógica que alcançasse o diálogo dos conhecimentos historicamente produzidos no campo da educação – conforme/e a partir do componente curricular – entrelaçado às questões emergentes da área, mas também de pensar e problematizar, contínua e articuladamente, as demais experiências, os sentidos e significados do ser educador e da formação inicial nesse processo de constituição. Foi assim que, retomando diálogos teórico-práticos experienciados ao longo da graduação em História (os primeiros conhecimentos do campo da educação popular) e no curso e investigação de mestrado (a educação ambiental em consonância com as abordagens autobiográficas e das histórias de vida e formação), busquei alinhavar uma práxis docente calcada em duas centralidades: a ideia do círculo de cultura como lugar dialógico do aprender coletivo e a escrita permanente do processo de formação/constituição docente.

O círculo de cultura principiava e estabelecia a horizontalidade dos participantes e saberes e, portanto, da ação dialógica e da formação coletiva que se buscava. Conforme Loureiro e Franco (2012, p. 21), o círculo de cultura é um

> [...] espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações.

Imbricada na experiência do círculo, a instigação permanente à escrita reflexiva individual se colocava como mecanismo de registro do vivido e, da mesma forma, como alavanca avaliativa das processualidades assumidas – escolhas, caminhos, aprendizagens – e potencializadora das novas ações que deveriam ser pensadas e tomadas enquanto trilhas para o horizonte desejado. Também a escrita foi assumida como um caminho para a constituição humana e profissional – a partir do caminhar para si de Josso (2004) – reconhecendo o papel da linguagem na formação do professor a partir do movimento de pensar/escrever/refletir/agir.

Dessa forma, a partir desses dois eixos suleadores[1] assumidos, o trabalho nos componentes curriculares "História da Educação" e "Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica II – Educação de Jovens e Adultos" passou a incorporar, para além dos conteúdos propostos em suas respectivas ementas, a reflexão permanente do processo de tornar-se educador, exercitada em dois instrumentos pedagógicos presentes: o diário de formação e o portfólio reflexivo. O primeiro destes centrava-se na ideia da construção de um diário dos momentos, tal qual proposto por Hess (2006, p. 98), pensando este como "útil para uma comunidade de referência", neste caso os participantes do processo de aprendizagem.

[1] Seguindo a perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire, nosso horizonte civilizacional precisa ser descolonizado e, para isso, tomarmos o Sul como nosso eixo-guia, em contrapartida ao Norte colonizador e detentor histórico das verdades assumidas.

> O diário é uma forma de cercar um campo de coerência. Este é uma pesquisa individual e coletiva. Quando se consegue identificar um novo momento, a descrever, faz-se um progresso na consciência de si mesmo, mas também na consciência do grupo e na consciência do mundo.

Com o diário sendo tecido nos "momentos", o segundo instrumento era provocado como um produto dessa escrita, ou uma reescrita, ou mesmo a própria escrita, sempre baseada de uma reflexão definidora e inquietante – a pergunta: "Como estou me constituindo educador(a)?" Era dessa forma que nasciam os portfólios; como uma escolha reflexiva das escritas dos diários, embrenhadas pela reflexão colocada em exercício, continuamente, sobre como a pessoa tornava-se educadora, pensando-se e narrando-se. Nesse processo, a costura do portfólio regia-se não apenas como fonte de um registro da experiência, mas sobretudo para a compreensão dos "significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem" (SÁ-CHAVES, 2005, p. 9).

A pergunta alimentava a reflexão do educador em constituição – nós, grupo – e projetava o pensar sobre a escolha profissional e os movimentos identitários que ultrapassam o espaço da formação inicial, mas que se encontram em múltiplos outros espaços, como as esquinas da infância e juventude na escola fundamental e média, nos quintais e ruas e cidades que figuram e transfiguram-nos, ou mesmo no coletivo e saberes que se trocam dentro e fora das salas de estudos. Muitos são os espaços e muitas as identidades que se forjam nesse movimento. Educandos e educador, todos aprendentes, transitam em um lugar flexível e inebriante, onde a possibilidade da descoberta e da constituição de saberes acompanha o gosto variável da mudança. Como diz Peres (2006, p. 56),

> O saber e o sabor de ir se fazendo professor(a) têm um tempero de mel e fel, em que nossas dúvidas e incertezas deverão ser suficientes para nos colocar num lugar do suposto saber provisório. E, desse modo, vamos nos tornando operantes e aprendentes do caminho a ser trilhado, juntamente com muitos outros.

Para além destas, outras ações narrativas foram instauradas como forma de dinamizar a escrita, principalmente assumindo-se o cunho autobiográfico da narração. Memoriais reflexivos da vida escolar, autorretratos e cartas de diferentes contextos juntaram-se aos diários e portfólios como elementos de um conjunto potencializador da escrita formativa de si, as quais instigaram a reflexão e formação deste educador/narrador em constituição, densamente marcados nas percepções/ações apresentadas a seguir.

Inquietudes, ritos e trocas no horizonte de formação do educador

Alinhavar uma roda de formação a partir das premissas de um círculo de cultura implica um acompanhamento permanente sobre os passos assumidos, intentando perceber e se deter na coerência do movimento práxico de reconhecimento de saberes e, também, refletir sobre a própria aprendizagem e desenvolvimento do educador-formador enquanto animador cultural de um coletivo aprendente. Da mesma forma, alimentar o fazer das escritas e, sobretudo, de escritas reflexivas pressupõe uma inabalável crença no outro e no sonho teórico-metodológico colocado em prática. As ideias-forças se fazem no cotidiano de reconhecimento e insistência da proposta.

Um importante achado nestes primeiros anos de formação narrativa revelou-se na necessidade de o educador-formador também constituir-se como sujeito narrador. Não há exercício de compreensão de um coletivo sem passar pela alçada da compreensão de si, instaurada no movimento de

pensar e escrever sobre o que se vive e se produz no espaço de aprendizagem. Dessa forma, ler e dialogar com os diários e portfólios, além de exigir a escrita reflexiva contínua sobre a minha práxis, também me levou a querer escrever sobre as experiências e sobre o que mudava no educador, agora pesquisador de sua constituição.

> O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 58).

Ainda nesta caminhada, contar-se passou a ser movimento definidor da presença do educador no coletivo. O desvelamento pessoal através do compartilhar do memorial de vida escolar e das leituras de fragmentos do diário dos momentos foi o que efetivamente deslocou, ainda que lentamente, a figura do professor para o conjunto de aprendentes. Esse processo não se constituía em algo simples, pois a ideia do compartilhar sempre exigia do sujeito leitor, seja ele educando ou educador, uma necessária confiança no grupo e crença no trabalho que se lança. Algumas vezes, por nosso histórico de uma perspectiva educacional centrada na transmissão de conhecimentos – a educação bancária apontada

por Freire (1987) –, certas compreensões dos papéis de professor e estudante se faziam imposições marcadas, como a posse do conhecimento ou mesmo a repetição de ordenamentos, o que confrontava a ideia do círculo e a horizontalidade na aprendizagem. Mas, compreendendo o atravessamento dos tempos e espaços de formação, também estes embates e conflitos sugeriam novos mergulhos conceituais sobre o saber e o ainda não saber e, portanto, a necessidade da leitura do homem e da mulher como seres inacabados e permanentes produtores de cultura e história.

Lendo e relendo minha história docente, revisitada e reescrita, fui conseguindo entender que a minha escolha profissional estava encharcada de lembranças de uma infância e adolescência em que a escola se colocava como um palco de muitas possibilidades criativas e felizes, e que, dessa forma, almejava reviver e permanecer personagem dessas e outras histórias, mas, também, de uma certa utopia de educação e escola, as quais eu, enquanto professor e autor/ator, conseguiria fazer e construir muito e, sobretudo, ações efetivamente transformadoras.

Achados e desprendidos...

Nos levantes dialógicos, a ideia do constituir-se educador perpassou todas as nuances e trilhas das experiências nos dois componentes curriculares e provocou a distensão continuada de formação no educador que aqui narra. Nos encontros e desencontros desta vivência/formação, assumo que as práticas com escritas semanais de diários e a construção/entrega de um portfólio reflexivo fruto dessas escritas e ressignificações da constituição docente, provocaram-me o repensar permanente sobre o meu próprio movimento de formação e a compreensão um tanto mais consciente, pensando no que já nos trouxe Josso (2004), de uma auto-orientação possível, ainda que permanentemente aberta, da minha práxis pedagógica.

A ressignificação no reencontro com a profissão e com as definições do sentido desta, a potencialidade da escrita narrativa na formação de educadores e a horizontalidade nas trocas de saberes revelaram que a linha densa e quase imperceptível que transmuta essas aprendizagens desloca-se sobre a incompletude do humano e da sua capacidade de produção de saberes, ou melhor, de leitura e interpretação destes e do mundo. Nessa compreensão, a experiência do Cirandar junta-se para referendar a dinamicidade deste círculo de vivência, entrega, escrita e aprendizagem.

A mesma ciranda que me colocou de mãos dadas com uma leitora crítica também me fez perceber que, a partir da escrita, o texto produzido já se conduzia por si só, levando minha autoria a vagar por (entre) mundos e, ao me reencontrar, tempos depois, me estranhar e estender novas leituras e escritas autorais e temporais. Saber-se interlocutor de uma gama infinita de possibilidades no campo da formação nos instiga a sonhar e buscar novas linhas e formas, novos cheiros e terras, velhos-novos olhares de se fazer educação e mundo. Nesse movimento, vejo-me educador incompleto, mas caminhante... tal como os mestres da carpintaria, aprendendo tessituras.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GALEANO, E. **El carpintero.** Disponível em: <http://brecha.com.uy/oficios/>. Acesso em: 30 ago. 2015.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; FRANCO, J. B. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, V. F. de (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SÁ-CHAVES, I. (org.). **Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DE ALUNA À PRIMEIRA PRÁTICA COMO PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Daiane dos Santos Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Apresentação

Quando li a proposta "Professores em formação devem passar pela tarefa de escrever sobre si", do Cirandar 2015: rodas de investigação desde a escola, pensei que seria uma tarefa difícil. No entanto, refletindo sobre a proposta, acredito que até agora não houve a oportunidade de contar minha história.

A possibilidade de escrever sobre as minhas vivências, minha formação e prática docente me permite expressar meus anseios, minhas angústias, dúvidas, timidez, entre outros sentimentos que permeiam o meu emocionar de professora em formação.

Quando escrevo sobre essa prática, reflito não somente sobre ela, mas também sobre a minha escrita. De acordo com Schön (1992), quando o docente reflete sobre a "reflexão-na-ação", pode pensar no que vivenciou e observou durante essa experiência.

A importância de recordar meu passado, minhas memórias, brincadeiras, professores, colegas e principalmente a aluna que fui, ajudará a compreender por que escolhi essa profissão. Essas lembranças são fundamentais para a minha motivação frente aos obstáculos encontrados no decorrer de minha formação, Licenciatura em Letras – Português/Espanhol.

Quando ainda não era alfabetizada, ouvia minha mãe contar as histórias vivenciadas por ela na escola. Eu as achava "o máximo" e tinha muita vontade de frequentar a escola. Essas histórias tocavam minha imaginação, então imaginava que era professora e fazia de minhas três bonecas de pano minhas alunas.

Logo chegou minha vez de ir para a escola, a E. E. E. F. Revocata Heloísa de Melo. Confesso que quase chorei por ficar longe da minha mãe, entretanto a professora do jardim, com sua dedicação e atenção, me convenceu de que me divertiria muito, faria novos amigos e aprenderia coisas novas. Com suas histórias, as atividades que desenvolvia conosco e as brincadeiras, aos poucos aprendi o alfabeto, depois meu nome, o nome da minha mãe, etc. Um mundo até então desconhecido.

Conforme ia aprendendo coisas novas na escola, sendo a irmã mais velha, ensinava o que aprendia para meus irmãos. O quarto se tornava uma sala de aula, o guarda-roupa o quadro-negro, a mesa de cabeceira e a mesinha de centro eram feitos de classes, cada um dos três recebia duas folhas e um lápis, havia até a hora do conto e o recreio. Embora eles não soubessem ler, tinham muita imaginação para contar histórias e eram ativos, perguntavam muito, e de tanto ligar os pontinhos que eu fazia aprenderam a escrever seus nomes.

Foram seis anos de aprendizado, brincadeiras, pegando carona nas aventuras contadas pela professora Kelly, que ministrava as aulas de língua portuguesa. Talvez aquele entusiasmo que ela demonstrava quando lia os livros da Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Pinóquio, Sítio do Pica-pau Amarelo, Negrinho do Pastoreio, entre outros, me incentivasse a ler também. Acabei tomando gosto pela leitura.

Conforme mencionado acima, frequentei essa escola por seis anos, depois minha mãe me matriculou na E. E. E. F. Nossa Senhora Medianeira. A mudança de escola me deixou mais tímida e insegura. Sabe como são os pré-adolescentes, fazem uma tempestade em copo d'água. Aos poucos fui me

adaptando, fazendo amizades, amadurecendo meus pensamentos e me sentindo mais à vontade, pois os professores eram acolhedores.

Nessa escola estudei da 6ª a 8ª série; foram três anos de descobertas, entretenimento, aprendizado, mudanças, afinal agora eu era uma adolescente. Por isso, tinha que ser mais madura, levar os estudos a sério, nada de querer faltar à aula por causa de uma espinha que nascesse na ponta do nariz. Para essa mudança pessoal e social precisava ler livros que se identificassem comigo, então li *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Ao mesmo tempo em que gostei, achei o livro infantil, porém só depois de ter refletido e ter ganhado mais um pouco de maturidade o compreendi.

Ainda não satisfeita, voltei a lê-lo e compreendi que eu não podia deixar a criança que existia dentro de mim perder a capacidade de imaginar. Essa conclusão me fez pensar: que adulto eu seria? Ai, que agonia! Como crescer, como me tornar adulta sem perder a capacidade de sonhar, sorrir, enxergar as coisas mais simples que a vida pode oferecer, sem deixar de cumprir meus deveres e obrigações?

As respostas, eu ainda não as tenho! O que eu fiz? Respirei fundo, busquei respostas em outros livros. Li *Quem roubou minha infância?*, de Maria da Gloria Cardia de Castro, e a história me encantou. Pensei em muitas coisas, como não desistir frente aos obstáculos, todo o mundo merece uma segunda chance e que a educação é o melhor caminho. Ainda sigo lendo, buscando respostas para as minhas inquietações.

Com um pouco de maturidade, encarei o Ensino Médio de forma tranquila, nem senti a mudança de escola e consegui me adaptar facilmente. Era o C. E. Lemos Júnior, colégio localizado no centro do Rio Grande. A escola tinha uma estrutura enorme, com laboratório de Química, Física, Biologia e Informática, bem diferente das escolas em que estudei. Enfim, estava no meio dos adultos, e me tratavam como adulta. Havia muita diversidade na escola e eram abordados assuntos

como sexo, gravidez na adolescência, drogas, etc.

O tempo foi passando e eu superando minhas dificuldades, progredindo nos estudos, conhecendo pessoas, lendo cada vez mais e escrevendo pouco. Porém aumentava a vontade de aprender e saber me expressar melhor. Na escola não se aprende só gramática, texto, desenhar, etc., aprendemos a interagir melhor com o mundo, tomamos consciência das nossas responsabilidades, direitos e obrigações.

Durante todo o meu período escolar tive professores bons e ruins e posso garantir que cada um deles contribuiu de alguma forma para a minha escolha. Os professores dedicados, comprometidos, interessados ganharam, além do meu respeito, a minha admiração, e os professores desinteressados/desmotivados tinham meu respeito e me mostraram como eu não gostaria de ser/trabalhar. Contudo, não basta somente querer ou sonhar, é preciso lutar e não desistir.

Quando terminei o Ensino Médio, tive de assumir minhas responsabilidades e arrumar um emprego. Fui trabalhar no comércio. Naquele momento, havia empecilhos para eu prosseguir nos estudos, mas não desistia de tentar. Durante esses quatro anos tentava o ENEM, até que consegui passar.

O dia em que soube que havia sido selecionada foi um dia de semana, em que eu estava me preparando para ir trabalhar, mais ou menos sete horas da manhã. Gritei, chorei, abracei meus familiares, agradeci, pulei, não acreditava que tinha conseguido. Fui trabalhar numa euforia, todos os colegas de trabalho me abraçaram, eu realmente estava muito feliz.

Como boa e fiel supersticiosa, no dia da matrícula entrei com o pé direito na FURG para dar sorte, e não é que deu? Poucos dias depois, outra notícia boa: meu irmão, Leonardo, também havia sido selecionado para o curso de Letras – Português. O ano de 2013 era só alegria, iniciamos um novo ciclo, uma nova vida, tudo era diferente, um mundo que não conhecíamos.

Parece que foi ontem que entrei na sala do prédio 2,

assustada, ansiosa, com aquele típico friozinho na barriga, envergonhada, mas determinada e convicta de que era ali o lugar em que gostaria de estar. A sala estava lotada, todo mundo ria, se apresentava, conversávamos, ninguém sabia nada, nem onde ficava a coordenação do nosso curso, nem o banheiro... O fato mais engraçado foi quando toda a turma saiu pelo campus da FURG para pedir informações sobre a localização do Instituto de Letras e Artes, no entanto as pessoas a quem perguntávamos também estavam perdidas.

É difícil descrever um sentimento, mas posso afirmar que, mais do que uma realização profissional, é uma realização pessoal, um sonho se realizando. Pensava que a educação era o melhor caminho, agora tenho certeza e vou sempre buscar mais e dar o melhor de mim para que outras pessoas também encontrem/sigam esse caminho.

Neste momento, tenho a oportunidade de contar um pouco da minha história, compartilhar conhecimentos, aprender, ainda superando minhas dificuldades, ampliando meus horizontes, refletindo sobre minhas atitudes, melhorando alguns aspectos e persistindo no meu sonho.

Contexto do relato

O trabalho a seguir corresponde à avaliação final da disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, ministrada pela docente Elaine Nogueira da Silva, do curso de graduação em Letras – Licenciatura em Português/ Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande. Neste trabalho, será narrada a aplicação do plano de aula desenvolvido.

O plano de ensino foi aplicado em uma turma de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.ª Zenir de Souza Braga, situada na rua Ângelo Trindade, 1888, bairro Trevo, cidade do Rio Grande.

A escola foi recomendada por uma colega que já havia estudado lá. Até então, não a conhecia, no entanto surpreendi-

me com sua estrutura e principalmente com a sua proposta pedagógica. A escola, há algum tempo optando pela realização de trabalhos e atividades que visavam ao coletivo e à cooperação, modificou sua dinâmica de funcionamento, transformando as salas de aulas convencionais em Ambientes de Aprendizagem.

A turma escolhida para a prática é composta por 21 alunos, com idades entre 13 e 17 anos. A professora chama-se Márcia Moraes Gonçalves, graduada em Letras – Português na FURG, atuando nessa escola desde 2005.

O texto escolhido para aplicar na turma selecionada foi o poema "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade, cuja temática é atual e interessante para trabalhar em sala de aula com adolescentes.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo.
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,

São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências.
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-la por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
Ser pensante sentinte e solitário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
Ora vulgar ora bizarro.
Em língua nacional ou em qualquer língua
(Qualquer, principalmente.)
E nisto me comprazo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiossincrasias tão pessoais,

Tão minhas que no rosto se espelhavam
Em cada gesto, cada olhar,
Cada vinco da roupa
Sou gravado de forma universal,
Saio da estamparia, não de casa,
Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo de outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a Coisa, coisamente.

Detalhamento da atividade

O plano de aula elaborado foi produzido pensando na turma de nono ano, na qual foram realizadas as minhas observações. O assunto a ser abordado e explanado por meio do poema em questão era o consumismo e suas implicações na identidade dos indivíduos.

Os objetivos consistiam na leitura e interpretação da linguagem em textos multimodais; no desenvolvimento do senso crítico sobre o consumismo e em uma reflexão sobre identidade e expressão de sentimentos. Tais objetivos têm como respaldo a finalidade de ensino de Língua Materna que é desenvolver as competências comunicativa, gramatical e textual dos alunos. De acordo com Travaglia (2000), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a capacidade do usuário de adequar a língua às distintas situações cotidianas, bem como a capacidade de gerar sequências próprias e recorrentes da língua, produzir e compreender textos.

Primeiramente, os alunos deveriam ser divididos em dois grupos, meninos e meninas. Cada grupo receberia um boneco em

papel pardo, o qual "vestiriam" com os logotipos que trariam. Para essa atividade foi disponibilizado o tempo de 20 minutos.

Terminada a atividade, um representante do grupo fixaria o boneco no quadro e, em seguida, os discentes seriam questionados a respeito dos bonecos vestidos. Para isso algumas perguntas foram elaboradas: Por que vocês acham que pedi para vestirem o boneco? E por que pedi para usarem esse tipo de material? Dentre os logotipos, que marcas vocês identificam? Vocês utilizam alguma dessas marcas? Qual delas gostaria de utilizar? Por quê?

Após o questionamento, os alunos receberiam o poema "Eu, etiqueta", de Drummond; fariam uma leitura silenciosa e, logo após, faríamos coletivamente a leitura em voz alta. Segundo Oliveira (2010, p. 60), a leitura é um exercício imprescindível, porque exige do leitor "conhecimentos prévios de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo e conhecimentos textuais".

No momento da leitura, seria apresentada aos discentes uma breve biografia do autor do poema e, na sequência, para finalizar o trabalho com o poema, trabalharíamos o vocabulário.

Com a finalidade de relacionar o poema com os bonecos vestidos, novamente um questionamento seria feito aos estudantes. Seriam as questões: A que o título do poema nos remete? Há uma relação do poema com os bonecos? E qual seria ela? Como o eu-lírico se vê? Como ele se descreve? O emprego repetitivo dos pronomes "meu" e "minha" nos revela o quê? A palavra "estranho" (3.º verso) possui mais de um significado; quais vocês conhecem? Na opinião de vocês, qual é o sentido dela nesse contexto? A expressão "não provada" possui mais de um significado; quais vocês conhecem? No contexto, qual foi o sentido empregado?

Para encerrar a aula, seriam entregues aos alunos etiquetas no formato de coração, nas quais eles deveriam escrever uma palavra ou frase que representasse o seu sentimento após a

reflexão. Preenchidos os coraçõezinhos, deveriam ser colados em outro boneco, o qual se chamaria "Eu, sentimento".

Análise e discussão do relato

No dia da atividade, eu estava nervosa, ansiosa, sentia as pernas tremerem, estava com medo de que minha voz faltasse. Nesse dia, ainda que estivesse com o meu material pronto e organizado, isto é, já tinha cortado o papel pardo, colado os bonecos nos cartazes, grampeado as folhas que continham o poema para entregar aos alunos, e, por precaução, levado umas tesouras, cola e mais umas logomarcas, cheguei mais cedo na escola.

Quanto às perguntas a serem feitas aos discentes, tinha estudado no dia anterior e as copiei numa folha, para o caso de que me perdesse na hora. Também por precaução levei um dicionário, pois poderiam surgir dúvidas a respeito de uma palavra do poema que eu não soubesse ou na hora não lembrasse, como também para o uso dos alunos caso fosse necessário.

A professora me acompanhou até a sala, conversou com os alunos, pediu que eles fossem participativos e que me respeitassem. Fiquei sozinha com a turma, o que me deixou nervosa e tranquila ao mesmo tempo. Quando me deparei com os alunos quietos me olhando, me senti perdida, mas tentei me acalmar e, em seguida, pedi que se dividissem em dois grupos: de um lado as meninas e do outro os meninos. Uma menina disse que não queria fazer a atividade com as meninas; respondi que não havia problema, que ela poderia fazer com os meninos. Após a divisão dos grupos, os alunos começaram a vestir seus bonecos. Enquanto uns recortavam, outros colavam e conversavam ao mesmo tempo.

Chamou-me a atenção o fato de os meninos terem espionado o boneco das meninas. Ao observá-los realizando a atividade proposta, fiquei mais tranquila, pois percebi que os

alunos se divertiam e, ao mesmo tempo, produziam. No conversar no sentido de dar voltas, conforme proposto por Maturana e Varela (2005), os alunos mantiveram respeito entre si, trabalharam coletivamente e, sobretudo evidenciaram maturidade quando uns aceitavam e respeitavam a opinião dos outros.

Assim que terminaram de vestir seus bonecos, os discentes me ajudaram a colá-los no quadro para que todos vissem o resultado de suas produções. Conforme estava previsto no plano de aula, foram feitas perguntas acerca dos bonecos. A maioria dos alunos, querendo responder aos questionamentos, acabava falando ao mesmo tempo, tive que pedir várias vezes para que falasse um de cada vez.

Em seguida, foi entregue o poema. Os discentes fizeram a leitura silenciosa e individual. Depois, iniciei a leitura em voz alta, mas estava tão nervosa, com as bochechas vermelhas e quentes, que confessei aos alunos que estava com vergonha. Os estudantes começaram a rir e me auxiliaram com a leitura. A ajuda se deu de forma voluntária, alguns liam um verso, outros liam dois versos.

No final da leitura, os alunos fizeram perguntas sobre algumas palavras que não entendiam, então fomos buscar no poema o contexto em que tais palavras estavam, e, após identificá-las, fizemos as associações e juntos chegamos ao seu significado. A linguista brasileira Ingedore Koch (2002) alerta para a importância de explorar o contexto, decorrendo dai a necessidade de trabalhar com textos, poemas, crônicas, contos etc.

No início, os estudantes me perguntavam se eu tinha um dicionário; respondi que sim, mas que devíamos tentar compreender em qual contexto a palavra estava, a que ela se referia, pois assim não precisaríamos do dicionário para entender o que significava.

Depois de trabalhar o vocabulário, foram feitas perguntas acerca do poema aos estudantes. Os alunos conseguiram responder e interpretar o texto. Logo, não foi difícil associar o

poema e os bonecos. No entanto, manifestaram-se mais a respeito da identidade, que também era um dos temas presente no poema.

Novamente todos os discentes queriam falar, e falavam ao mesmo tempo, então solicitei que falasse um de cada vez. Ouvi todos os alunos com muita atenção e respeito. Os estudantes contavam suas histórias e experiências de vida. Nesse momento eu já estava mais calma e tranquila, nem senti o tempo passar. Confesso que, enquanto os alunos contavam suas histórias, senti que realmente era ali, naquele lugar, em que eu gostaria de trabalhar por muitos anos. Tive a dimensão e a clareza do significado da escolha de trabalhar na área das ciências humanas.

Entretanto, o melhor ainda estava por vir. Quando propus que vestíssemos outro boneco com coraçõezinhos e colocássemos uma frase, palavra, trecho de uma música, enfim, algo que representasse o que eles aprenderam naquela aula, os alunos decidiram que o boneco se chamaria "Eu, sentimento".

Ao acabar a aula, alguns alunos vieram se despedir e me perguntaram quando eu iria voltar. Saí satisfeita, afinal deu tudo certo, os alunos me respeitaram, participaram e, acredito, aprenderam algo nesse encontro.

Consederações finais

A experiência de vivenciar a sala de aula como professora em formação me permitiu uma reflexão mais profunda; saí do imaginário e fui para a realidade, compreendendo e percebendo o que deu certo e o que, se houvesse outra oportunidade, mudaria. No meu caso, a aplicação do plano deu certo, até me surpreendi com a atitude dos alunos, se não fosse a colaboração deles a minha primeira experiência não teria valido a pena.

Mesmo diante da realidade em que se encontra a nossa educação, temos de inovar e não desanimar. Temos consciência

dos problemas, mas, mais do que isso, temos que sair da nossa zona de conforto e buscar, de forma pacífica e compreensiva, as soluções. Concluo minhas impressões com uma reflexão: "Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar..." (autor desconhecido).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Eu, etiqueta.** Poesia e Prosa (Corpo). Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1992. P.1018-1020.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDO E REFAZENDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA...

Eloísa de Fátima Braz Valentim
E.M.E.F. Prof. Zenir de Souza Braga

A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita.
Mahatma Gandhi

Apresentação

Estudava no colégio Salesiano Leão XIII, o ano era 1980, cursava a 6.ª série (corresponde ao 7.º ano, sendo que hoje, 2015, o Ensino Fundamental vai até o 9.º ano, e na época, anos 80, ia até a 8.ª série). Meu pai conseguiu uma bolsa de estudos por meio de um político, seu conhecido na época. Até então, havia estudado em escolas públicas. Esse ano foi atípico por conta das exigências de uma escola particular.

Era verão, final desse ano, uma tarde muito quente. Abri a janela da sala. Morava em uma chácara no bairro Bosque Silveira. A casa era arejada, de madeira, mas estava calor mesmo. Não tenho vergonha de dizer que naquela tarde, pela primeira vez, peguei um livro inteirinho para ler. Abri a janela, deitei no sofá. Estava irritada, com muita preguiça. As circunstâncias me obrigaram a ler. Tinha de ler. Era ler ou Ler. "Ler é preciso, viver não é preciso". "Preciso", ou seja, prioridade em relação a qualquer outra coisa na vida. Essencial. Essa paródia da frase do general romano Pompeu (106-48 a.C.) define muito bem meus sentimentos em relação àquela leitura.

Detalhe, o livro não foi escolhido por mim.

Então, abri *Clarissa*, de Erico Verissimo. Começava, assim, a minha história com a literatura. Li uma, duas, três, quatro páginas. Lia, aos poucos, e de vez em quando pensava em Clarissa, na sua história... Quando cheguei na metade do livro, a leitura era um convite, não mais uma obrigação. Muito sem graça foi ter de fazer a famosa ficha de leitura: autor, narrador, personagens principais, secundários, trama ou enredo, tempo, espaço (local onde ocorrem a maiorias dos fatos). Havia tanta coisa para falar de Clarissa, de como era doce e sensível sua alma, por exemplo. Mas ordens são ordens! E nota não se discute. Esse é um pequeno exemplo, mas já pode dar vida e concretude ao trecho "exigências de uma escola particular".

Nasci em 1968, em Rio Grande, e tudo o que relato tem como cenário essa cidade. Sei que aconteceram muitas coisas importantes nesse ano. Já observei muitas camisetas com o número 68 em destaque. Cheguei até a pensar na chegada do homem à Lua, mas isso foi no ano seguinte. Enfim, nasci. E para mim foi o fato mais importante, embora não lembre coisa alguma. Em 1975 entrei para a escola, e até a 4.ª série estudei na E. M. E. F. Dom Pedro II, situada no bairro Bosque Silveira, escola, na época, quase rural. Havia apenas duas salas. Das janelas da minha sala, podia ver as taquaras e escutar o barulho que o vento fazia nelas. Sinto uma paz gostosa, até hoje, quando ouço o barulho do vento nas taquaras. Já na 5.ª série, E. M. E. F. França Pinto. Meu Deus... Tinha de ir de ônibus... Que rio-grandino com mais de 40 anos não lembra da empresa de ônibus Xavante? A 6.ª, 7.ª e 8.ª séries no colégio Salesiano, como já mencionei. E lá, na 6.ª série, encontrei *Clarissa*, também já mencionada.

Não estudei a história das políticas educacionais no Brasil, mas lembro de como fui "ensinada". Tínhamos de memorizar regras gramaticais, fórmulas, acontecimentos, datas e decorar questionários. Sim, parecíamos atores decorando falas. Leituras, interpretações e alguma produção textual. Às

vezes, havia algo diferente, inusitado. Era raro e por isso se tornava inesquecível. Lembro-me de algumas aulas de literatura em que estudamos poesia e, no final do bimestre, tínhamos de criar uma. O ano era 1983, estava no 1.º ano do 2.º grau, nome do Ensino Médio da época, na E. T. E. Getúlio Vargas. Tinha 15 anos, uma cabeça tola e repleta de sonhos. Antes que alguém pergunte sobre a concretude da palavra "sonhos", é o seguinte: "Namorar é preciso, viver não é preciso", parodiando Pompeu de novo. Agora, apresento a poesia que fiz para finalizar o bimestre:

Jovem
Quanto tempo perdido,
Quanta angústia sem razão.
Só o fato de existires, fatalmente é alegria e emoção.
Jovem homem, jovem mulher.
Jovem apenas, nada mais.
Tempo feliz, tempo bom.
Tempo e esperança de amar.
És feliz, mas não percebes,
Quando perceberes será tarde.
Só restará um tempo bom
Na memória de quem lembrar.

Eu, mais do que ninguém, adorei minha obra. Nunca vou esquecê-la. Quando a fiz, estava angustiada com a passagem tão rápida do tempo. Imaginem como esse poema e essa aula me marcaram. Juro, não recorri a nenhum apontamento para relembrá-lo. Hoje, sempre que trabalho o gênero lírico, repito essa prática. Não lembro todo o nome da professora. Recordo-me do primeiro nome: Mariluce. Falava calmamente, era uma pessoa muito educada e delicada. Nunca mais a vi.

E a vida seguiu seu curso... Em 1993, passados oito anos, faço vestibular para Português – Espanhol. Consegui! FURG! Meu Deus! Universidade não é brincadeira! Minha nossa! Aulas diferentes, é claro, adultas. Vamos concretizar

“diferentes e adultas”: aluno corre atrás do professor e do conhecimento. “E pernas pra que te quero!” Palestras, discussões sobre teorias, trabalhos datilografados; havia regras a serem seguidas para margem, espaçamento, bibliografia, muitas leituras. Idas e vindas à biblioteca. E as cópias xerox... Ah!... Capítulos inteiros. Ler! Sabia ler, fui alfabetizada. Entender, ah!... outra coisa bem diferente. Os teóricos, para dizer o que pensam, ou melhor, o que descobriram através de muita pesquisa, escrevem muito e explicam muito. Capítulos inteiros recheados de palavras pouco usadas em nosso dia a dia. As frases sempre na ordem inversa (ordem direta: sujeito→ verbo → complemento →adjunto adverbial). Ora, por que facilitar o que lhes custou tanto, não? Parecia um jogo. Quem irá conseguir decifrar o enigma?

Porém, em meio a tanta cobrança, veio a recompensa: conheci a professora de Espanhol. E vou concretizar sua grandeza com apenas duas palavras: sabedoria e humildade. Para dar concretude à palavra “sabedoria”, não poderei digitar todo o seu currículo, uma vez que sua caminhada acadêmica é muito extensa. A professora, desde 1993, exerce a função de professora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, onde foi fundadora e coordenadora do curso de Espanhol e ali trabalha até hoje. Fala Espanhol, sua língua materna, e, fluentemente, Português e Francês e ainda Inglês. Agora, para concretizar a palavra “humildade” é necessário conhecê-la, pois é impossível reproduzir com palavras seu sorriso franco e sincero. A simplicidade está presente no seu ser, nos seus gestos, em suas atitudes.

Minha experiência com sala de aula durante minha vida acadêmica se resume a duas observações em sala de aula e ao estágio. E, é claro, aulas de Didática. Lembro-me de ter lido, entre outras coisas, algo sobre as fases da infância, de Jean Piaget (1896-1980). Nunca dei aula para crianças, mas lembrei de Piaget quando fui mãe.

Caí de para-quedas, modo de falar, em uma escola de

periferia: E. E. E. M. Prof. Carlos Loréa Pinto (Cohab IV, ou bairro Arnaldo dos Santos Quessada). Gostei do nome do bairro. Quessada foi presidente do Sindicato Rural de nossa cidade por muitos anos. Eu o conheci. E... voltando para o assunto escola, lá estou desde 1997. Estava quietinha. Banrisul (Banco do Estado do Rio Grande do sul) no final do mês, e a bendita estabilidade, ou seja, o fantasma da demissão não me assombrava. Dava minhas aulas automáticas. Já explico "automáticas": 18 anos de magistério criam alguns vícios. E também explico "vícios": "textos", "interpretações", "exercícios de fixação", "chamada". E minhas falas... Quem já não disse pelo menos uma dessas? "Abram o livro!", "Prestem a atenção!", "Tira o fone do ouvido, por favor!", "Veio à aula, por quê?", "A culpa é minha, se tu não tens a matéria?", "Ainda não leram?", "Eu quero que vocês entendam, parece que estou mais preocupada que vocês!", "Senta em frente a uma mesa, por favor!", "És meu aluno?" (a turma toda ri), "Nunca te vi!", "Saiu! Ele não pediu licença!". Infelizmente, são só alguns exemplos. E o tempo? O relógio não para!

Em 2014, fui apresentada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Reencontrei a professora, que felicidade! No mesmo ano, Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola. Encontrei Maria do Carmo Galiazzi. E vou descrevê-la, parodiando novamente: "Escrever é preciso, viver não é preciso". Invejo sua disposição e entusiasmo. Sempre culpava minha idade pela falta de energia. Agora, por causa dessas Marias, vou ter de encontrar outra desculpa. Não sei dizer qual das duas me deixou mais desinquieta, mais pensativa sobre minha atuação em sala de aula. A universidade mudou muito. Eu me sinto perdida, no sentido literal da palavra, em meio a tanta tecnologia: computador, notebook, celular, tablet, data show, chat, site, e-mail, Whatsapp, Messenger, Facebook, grupos virtuais, Google, Youtube, videoconferência, plataforma Moodle. Todas as palavras relacionadas às novas tecnologias! Impossível citá-

las todas. Às vezes me volta à memória o cheirinho do álcool nas folhas mimeografadas... Oh... saudades! Mas... guiar-me por conteúdos programáticos, livros didáticos, temas geradores e algumas salpicadas de interdisciplinaridade de vez em quando, ainda é pouco.

Para ficar quieta e ler *Clarissa*, não basta abrir a janela e deitar no sofá. É indispensável, também, silenciar o celular. E é para sentir-me mais confiante e firme em minhas aulas que criei um plano "B". Falei muito sobre tecnologias, no entanto não há, ainda, a presença dessas no meu plano. Ele é simples, contudo dá um pouquinho de trabalho. E é no meu relato que o descrevo.

Contexto do relato

O conjunto de aulas que vou relatar, ou seja, o plano "B", foram ministradas na escola onde trabalho, E. E. E. M. Professor Carlos Loréa Pinto. Em uma turma do 3^0.ano do Ensino Médio, turma 301. O ano era 2013. No conteúdo programático de Literatura para o 3^0. trimestre, encontrei a seguinte sugestão: Tendências da Literatura Brasileira Contemporânea. Turno da manhã, as duas primeiras aulas, quarenta e cinco minutos para cada aula; 35 alunos.

A escola situa-se no bairro Cohab IV e atende também aos bairros Cidade de Águeda, Castelo Branco I, Castelo Branco II, Santa Rosa, Profilurb I e Profilurb II. São bairros de periferia, sem esgoto, calçamento, onde moram pessoas com poucos recursos financeiros. A grande maioria são trabalhadores, pais e mães de família. Apesar de todas as dificuldades, nossos alunos são muito esforçados. Muitos deles, além de estudar, também fazem algum curso ou trabalham no contraturno. Vejo-os, às vezes, trabalhando no comércio de nossa cidade (farmácia, loja, supermercado...). Sinto orgulho quando os encontro, e os ouço dizer: "Professora!" Mesmo aqueles que já não estudam mais na escola. Não perdem o

hábito, e eu não perco meu título.

Lembram quando eu falei do tempo? Que o relógio não para? Pois é... além do pouco tempo, há ainda o aluno que falta, a chuva, a reunião pedagógica, o professor que adoece, a paralisação... Lembram quando eu citei em minhas falas: "A culpa é minha, se tu não tens a matéria?", "Abram o livro"...? Por esses motivos e acreditando que a qualidade do que se tenta "ensinar" é bem melhor do que a quantidade (conteúdos), é que decidi trabalhar todo o trimestre com apenas um conto. A ideia era explorá-lo ao máximo, torná-lo presente, inesquecível, literalmente. Trabalhá-lo até a exaustão. Fazer com que os alunos o tivessem na mente. Assim, resolveria a questão "ter a matéria" (pelo menos a matéria-prima, o conto, não sairia de suas cabeças), também resolveria a questão "tempo" (com calma, trabalharíamos um único texto). Conhecido o contexto, vamos ao trabalho.

Detalhamento das atividades

Os alunos, de posse do conto "Majestic Hotel", de Sérgio Faraco, começaram suas silenciosas leituras. Expliquei que o leríamos muitas vezes, e que todas as atividades naquele trimestre iriam se referir ao conto. Tenho certeza de que eles pensaram: "Oba! Moleza!". Enganaram-se.

Sérgio Faraco é um autor rio-grandense contemporâneo, nascido em Alegrete em 1940 e o Majestic Hotel, local onde ocorre a maioria dos fatos, é um hotel real, que funcionou de 1927 a 1980, situado no centro de Porto Alegre. Desde 1990 o prédio sedia a Casa de Cultura Mário Quintana.

"No século XIX, Leon Tolstoi se deu ao trabalho de esclarecer que, no caso da literatura, quanto mais esta fosse fiel à própria aldeia, mais universal seria" (Universal e regional, por Márcio Souza).

Então teríamos de trabalhar as seguintes questões:

autor (vida, estilo e obra);

elementos da narrativa (narrador, personagens, trama...);

o gênero conto;

diferença entre compreensão e interpretação textual (entrelinhas);

produção textual.

Bastantes elementos para trabalhar, no entanto minha ênfase maior ficaria nos dois últimos itens.

"Majestic Hotel" é narrado por um narrador não identificado que se atém a lembranças fragmentárias e vagas de um menino (personagem principal) que acredita ter ido à capital para um tratamento médico. Porém, através das reminiscências da criança, podemos adivinhar, sugerida nas entrelinhas, outra história não contada. Essa história hipotética, fornecida pelos indícios no texto, nos faz pensar que a mãe hospeda-se com o menino no hotel para ter encontros clandestinos com seu amante. O menino fica sozinho no quarto, e para redimir-se da culpa de ter chegado tarde de um dos encontros, ela traz um soldadinho de chumbo. O mesmo soldadinho que, quatro anos depois, serve para que ele se lembre novamente do ocorrido em Porto Alegre.

E depois de termos conhecido o autor, o Hotel Majestic (pelo computador, no laboratório de informática), analisado os elementos da narrativa e buscado informações sobre o gênero conto, chegamos ao recheio do bolo, ou seja, ao mais gostoso. O que é compreensão textual? O que é compreender um texto? Como posso fazer isso? Como deduzir algo sugerido no texto com propriedade, ou seja, baseando-me no texto?

Esses questionamentos são muito importantes e pertinentes ao trabalho que apresento. Queria ter entrado no mundo de *Clarissa* (livro que li pela primeira vez e já citado em minha apresentação). Por isso, invadi o conto de Sérgio Faraco e explorei todas as suas possibilidades de compreensão. Fiz com que meus alunos descobrissem o poder da palavra, o poder de usar uma determinada palavra e não outra, por

exemplo. Tentei fazê-los compreender que não podemos "achar" nada que não está escrito no texto. Isso não quer dizer que tenhamos de desprezar as entrelinhas. Muito pelo contrário, as entrelinhas estão sempre bem presentes no que se quer dizer. Só precisamos encontrá-las. Necessitamos descobrir o endereço (linha), e o porquê de elas morarem lá e não em outro lugar (linha ou parágrafo). Segundo o dicionário Houaiss Conciso, "... entrelinhas *s.f.p.l. 3 fig.* numa mensagem, o que está subtendido ou oculto {ler nas e.}..."

Segundo Motta (professora de Português há 14 anos), a interpretação de texto consiste em saber o que se infere do que está escrito. Os comandos de interpretação estão fora e além do texto). Já a compreensão textual consiste em analisar o que realmente está escrito, ou seja, coletar dados do texto. Os comandos de compreensão estão no texto.. Assim, percebe-se a importância da compreensão textual na literatura.

E segundo Antunes (2003), é preciso mostrar aos alunos as vantagens de saber ler e de poder ler, explicar os objetivos de toda a atividade de leitura, ou seja, por que ele é convocado a ler aquele texto, de forma a despertar-lhe o interesse por fazê-lo bem. Esse argumento justifica e fortifica ainda mais o meu trabalho com o "Majestic Hotel".

Como atividade de encerramento do trimestre e também do ano letivo, propus a escrita de um pequeno conto. Poderia e tinha de ser bem menor do que o conto que analisamos, é claro. Lembram do tempo? Acreditei que eles já tivessem incorporado o gênero. Afinal, haviam lido e analisado a obra durante o trimestre inteiro. E lembro-me do quanto adorei criar minha poesia ("Jovem") depois de ter estudado o gênero lírico.

Vamos, então, para a última atividade. Os alunos escreveram seus contos. Não poderia ser uma escrita simples e qualquer. O conto, como o que analisamos, teria de deixar pistas para outra história hipotética não contada. Depois de escrito, os alunos teriam de pegar um lápis de cor vermelha e pintar suas pistas deixadas no texto. Em outra folha, fariam um

pequeno resumo da história que ficou nas entrelinhas para que não houvesse a mudança desta na última hora. Os contos e suas sínteses secretas eram entregues a mim. Tudo muito bem identificado (nome, número, turma, data). Próximo passo, dar meu visto e distribuí-los aleatoriamente para a turma. Agora, eles teriam de ler o conto do seu colega e tentar, através das pistas deixadas, descobrir a história que não foi contada, ou melhor, a que estava presente nas entrelinhas. Logo após escreverem a história subentendida, entregariam a mesma e o conto original do colega.

Foi um trabalho bem tumultuado. Queriam saber das pistas (como colocá-las no texto sem entregar a história "de mão beijada"?). Brincavam de detetive e queriam saber como esconderiam os fatos através das palavras. Esconder objetos é fácil..., mas como esconder acontecimentos? Lembro-me de um conto criado por um dos alunos em que a personagem principal, uma dentista, roubava dentes dos pacientes para fazer dentaduras. A criatividade desse conto, em especial, me marcou. Tive de lembrar! Como não citá-lo? Não me lembro dos detalhes, nem do nome do aluno. Professor teria de ter um cérebro reserva só para se lembrar de seus alunos. Todos fizeram seus textos. Alguns deixaram as pistas, outros, as desvendaram, porém, o mais importante foi o compromisso que assumiram com a proposta, foi o fato de terem tentado construir um conto. E, na tentativa de resgatar alguns alunos meio perdidos, propus a discussão de duas histórias. Uma delas, a já citada, da dentista que roubava dentes (não me lembro exatamente do título).Os alunos gostaram de imaginar o absurdo que seria tal fato. Realmente, foi um dos mais engraçados e criativos. Rimos muito. E foi ao som de muitas risadas que encerrei essa atividade.

Considerações finais

Encerro este relato com a reflexão de Irandé e acreditando que, com apenas um conto, consegui fazer uma reflexão sobre a leitura e a escrita, sobre o poder das palavras, sobre como podemos usá-las, abusar delas na busca de sentidos e significados que queremos transmitir ao outro (professor, colega...). Como disse anteriormente, a atividade é simples. Basta um pouquinho de coragem e tolerância para enfrentar os contratempos que podem e que aparecem durante todo o percurso. E como dizia o poeta espanhol Antonio Machado, "Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar".

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. ; FERREIRA, M. ; LEITE, R. ; ANTÔNIO, S. **Coleção Novas Palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.

ANTUNES, I. **Aulas de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

FARACO, S. **Dançar tango em Porto Alegre e outros contos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

MOTTA, R. Vídeo do Youtube. Disponivel em Youtube.com/watch?v=RY5T63ZMgNE consultado em 07 de setembro de 2018

SOUZA, M. Blog de Francisco Gomes, Disponível em: <www.franciscogomesdasilva.com.br/universal-e regional/>, consultado em 07 de setembro de 2018.

VILLAR, M. S. (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

FÁBULA: UM GÊNERO TEXTUAL QUE ENCANTOU!

Veridiana Gomes Caseira
E.E.E.M. Eng. Roberto Bastos Tellechea

Sou a professora Veridiana, ou como meus alunos costumam me chamar: Tia Veri. Tia, imaginem vocês, eu que terminei meu curso de graduação em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG) no ano passado em 2014, me apresentando como tia. E não pensem vocês que não li *Professora sim tia não*, de Paulo Freire, pois eu li. Sou por sinal uma leitora frequente de Freire, autor que me inspira, me emociona e me constitui. Foi em Freire que encontrei as palavras mais bonitas, mais fortes e impulsionadoras, que me auxiliam na busca incansável da emancipação dos sujeitos, do ser mais. E é nele que encontro coragem e esperança para lutar por uma escola pública de qualidade, menos excludente e mais acolhedora.

Então por que ser chamada de tia e não relutar por isso? Eis a explicação. Na sala de aula, numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na escola Engenheiro Roberto Bastos Tellechea, onde atuo como professora/educadora desde 31 de março do corrente ano, passo as tardes rodeada por crianças de 8 e 9 anos e também algumas de 12 e 13 anos, que na sua ingenuidade, subjetividade e afinidade por mim, me chamam de tia, assim como chamavam, certamente, a professora anterior. No início, bem que tentei trocar por "profe", mas de nada adiantou. Sinto que a palavra tia naquele ambiente surge como um ato amoroso. E a amorosidade sempre foi imperativo nas escritas de Freire.

Paulo Freire corretamente afirmou que o problema não era menosprezar uma em detrimento da outra (tia e professora), mas sim o "de retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente" (FREIRE, 1993, p. 11).

Muito justa e compreensível sua preocupação política, no cenário em que viveu de desrespeito e desvalorização ao professor, e que infelizmente continua, talvez de forma ainda mais desrespeitosa e humilhante no atual governo.

Mas escrevo tudo isso e certamente teria muito mais a escrever, para explicar que compreendo os argumentos de Freire no livro citado, mas sou tolerante em ser chamada de tia, porque de forma nenhuma essa expressão me distancia da professora/educadora politizada e preocupada com a formação continuada que sou. Essa incansável preocupação com a formação me fez encontrar e me encantar com o Cirandar.

Penso que dividir com vocês essa questão de ser chamada de tia na minha apresentação me deixa mais tranquila e mais leve, para dar seguimento ao relato que aqui lhes apresento. Quero contar um pouquinho sobre uma atividade que estou realizando com essa turma que apresentei inicialmente. Digo de antemão: estou encantada com tudo que a turma produziu e está produzindo.

Adoro escrever, mas sofro para realizar algumas leituras. Imagine uma professora dizendo que sofre com a leitura. Estou mesmo me sentindo muito à vontade com esta escrita, revelando minhas inquietudes. Mas é a mais pura verdade, só quero ler aquilo que me agrada, sobre o tema que me interessa, e por isso sofro ao ter que ler outros textos, que não priorizo, mas sei da sua importância para minha formação. Acredito que isso ocorra com muitas outras pessoas. No meu caso, associo ao pouco contato que tive com a leitura quando criança, antes de entrar na escola, e com o pouco incentivo por parte dos professores dos Anos Iniciais ao ato de me fazer ler, de me fazer conviver com o livro, manuseá-lo, apreciá-lo, já que era

um artefato quase desconhecido para mim e, certamente, para muitas das outras crianças que ali estavam.

Portanto, trabalhar com a leitura e as mais diversas produções de texto é o que tenho tentado fazer na sala de aula, entre tantas outras coisas. Em meio a contos, histórias em quadrinhos, receitas, bilhetes, eis que surge a fábula. E com ela, um monte de curiosidades da turma e o melhor, muito, mais muito entusiasmo em produzir a até então desconhecida fábula. Para que o leitor tenha a melhor concretude do contexto em que atuo, preciso descrever meu espaço de trabalho e como ele é organizado.

Nossa sala de aula fica no segundo andar do prédio da escola. Por fora as paredes são brancas com aberturas verdes; na parte de dentro há uma faixa em cinza e o restante da altura das paredes em branco, uma enorme janela que dá para o pátio interior da escola, que ilumina e ventila a sala e outra menor que fica na parede direita (a parede do corredor). Um quadro branco, naquela parede frontal das salas, que todas nós conhecemos; a mesa da professora, um arquivo e um armário de madeira. No fundo da sala, no lado esquerdo, uma mesa redonda, coberta por uma toalha feita de TNT vermelho, com uma sobretoalha branca e cadeiras pequenas, com livros espalhados em uma caixa de frutas (aquelas de madeira), no lado direito uma estante com livros didáticos e jogos infantis. Tanto o arquivo quanto a estante são de metal, pintados na cor cinza. Preenchem o restante da sala as classes e cadeiras dos alunos enfileiradas. Opa! Não mais. A primeira mudança que fiz na sala de aula foi esta: colocar as classes em um semicírculo, onde todos possam enxergar-se e interagir. Tive, porém, o cuidado de explicar aos pais e aos alunos o porquê da mudança, alicerçando-me nas leituras (sobretudo freirianas) e na metodologia de trabalho. Nas paredes ficam expostos os trabalhos dos alunos e também cartazes com símbolos matemáticos, pontuação, calendário, entre outros conteúdos estudados.

Como surge a proposta da fábula:

Ela surge incipiente, com poucas pretensões. Minha ideia inicial era que os educandos daquele espaço tivessem contato com várias formas de textos. Trabalhamos até o presente momento com contos, poemas, histórias em quadrinhos, receitas, mas nenhum desses gêneros encantou tanto a turma como a fábula. No primeiro dia, após ler uma fábula intitulada "O corvo e a raposa" e apresentar-lhes a moral da história (que elogios exagerados podem ser suspeitos), todos participaram muito, questionando, trazendo exemplos com a mesma moral. Foi um momento de muita interação. Após, expliquei o passo a passo da construção de uma fábula, mencionei que as personagens sempre são animais que agem como pessoa, enfim, fui aproximando-os cada vez mais do universo encantado que essa produção textual apresenta. Além disso, fui criando juntamente com eles, utilizando apenas a voz e suas várias entonações, outras fábulas com a mesma moral.

Logo a seguir, como já estava planejado, pedi que os educandos escrevessem suas próprias fábulas, só que agora com outra moral (quem tudo quer, tudo perde). E assim foi: todos baixaram a cabeça a escrever, suas imaginações tomavam tanta dimensão que, por vezes, um e outro planejava sua fábula em voz alta. A aula acabou e no dia seguinte quando vou ler as produções realizadas por eles, fico muito feliz e até surpresa, pois suas escritas foram muito criativas e, em geral, caracterizavam o gênero textual pedido.

A seguir apresento duas das produções textuais (fábulas):

Imagem 1

Imagem 2

Foi tamanho o entusiasmo da turma que o que seria feito em duas ou três aulas acabou virando um projeto. Agora pretendemos, eu e as crianças, construir um livro com essas fábulas. Estamos no processo de digitação dos trabalhos no laboratório de informática da escola. No espaço do laboratório percebi que as crianças pouco conhecem sobre digitar textos. Estamos construindo juntos mais essa aprendizagem.

Ao refletir sobre essa prática, percebo que minha intenção primeira de apenas fazê-los conhecer, manusear e pensar sobre os variados gêneros literários tornou-se algo maior. Possibilitou, além desses conhecimentos, um mergulho no universo da criação, pois ao escrever sobre as fábulas algumas crianças se apropriaram tanto da escrita que assinaram como autores, como podemos ver na imagem 2. Outra questão relevante diz respeito aos desenhos que ilustram as escritas: em nenhum momento foi pedido que houvesse as ilustrações, as crianças as fizeram por vontade própria. Afinal, aquela era uma produção delas e elas tinham a autonomia de autores. Essa autonomia da criação, da construção, da liberdade de realizar um texto os fez sujeitos daquele processo educativo. Atualmente, com o período de paralisações, reduções de horários e greve, estamos com as atividades das fábulas paradas, mas nosso planejamento, digo nosso, porque é meu e também dos educandos, é terminar a digitação dos textos para confeccionarmos nosso primeiro livro de fábulas.

Hoje, dia 30 de outubro de 2015, retomo esta escrita na intenção de concluí-la, vejam bem, concluir a escrita deste texto, mas não todos os processos de aprendizagens que essa experiência vem nos possibilitando, a mim, aos educandos e, possivelmente, aos leitores desta roda viva que é o Cirandar. Sobre as fábulas, atualmente estamos construindo o que será nossa segunda produção. Ela surge da fábula “O jabuti e o coelho”, com a moral que trata sobre persistência e coragem, e por fim pretendo que possamos analisar e escrever nossa última produção deste ano, que contará com a fábula “A cigarra e a

formiga", que traz como moral as questões da organização e do trabalho em grupo.

Como não podemos utilizar o laboratório sempre que queremos, pois as outras turmas também precisam daquele espaço, o processo da digitação dos textos ainda está em andamento. Alguns já acabaram o seu trabalho e estão, solidariamente, colaborando com os colegas. A turma de 25 educandos é bem esforçada e adora o movimento de sair da sala de aula para ir até o espaço da informática construir a escrita informatizada de suas fábulas. Confesso que passo, por vezes, por algumas dificuldades, para organizá-los, para mantê-los focados na digitação, uma vez que estão tão próximos aos jogos de que gostam tanto, causando por vezes mais cansaço ao final da aula. Todo esse esforço vem valendo muito, pois nesse movimento percebo-os mais autônomos, criativos, interativos, e é isso que me mantém acreditando nessa prática de criação e construção em conjunto.

Essa é a experiência que estou vivendo neste momento e que desejei dividir com vocês. Com ela pude perceber o quanto fui ingênua em me surpreender com tanta criação que se tornou a escrita das fábulas, pois nossos alunos têm, certamente, um imaginário e um potencial enorme, que precisa ser provocado, instigado. Convido vocês, professores e professoras que possam estar lendo esta escrita, a sairmos da condição de pessimistas, da posição da negação, em que por vezes nos encontramos, e vamos todos apostar nos nossos educandos, sejam eles da idade que forem.

Não posso encerrar esta escrita sem mencionar a incrível experiência que está sendo compartilhar com outros professores um pouquinho do que venho trabalhando na escola onde atuo e também poder conhecer um pouco mais sobre um colega de profissão. Quando tive o primeiro contato com o texto de uma colega fiquei muito desconfortável, imaginando o que ela como autora do texto poderia pensar sobre minhas possíveis contribuições. Num segundo momento relaxei e

tentei ser sincera e gentil com a colega que me apresentara seu trabalho, num texto que transbordava esperança, amor, respeito e cuidado aos seus educandos. Quando me deparo com este segundo momento, percebo o quanto trabalhar em roda pode e precisa ser, a meu ver, um engajamento, em que precisamos ultrapassar barreiras. Ao realizarmos esse processo de ultrapassar as barreiras do desconforto, da timidez, do que seja lá que se passe em nossa mente, deparamos com um movimento de tanta aprendizagem que só me suscita o desejo e o pensamento de quando teremos a oportunidade de realizar esta ciranda novamente.

REFERÊNCIA

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

O IMAGINÁRIO DOS CONTOS DE FADAS NA AULA DE ESPANHOL

Cleber de Souza Braga
E.E.E.M. Prof. Carlos Loréa Pinto

Até a jornada de mil milhas
começa com um pequeno passo
(provérbio japonês)

Busco relatar de forma simples e clara, de modo que o leitor desfrute e consiga tirar algum proveito de minha experiência em sala de aula. Mas antes, farei uma breve apresentação. Podemos dar o primeiro passo, leitor?

Apresentação

Tudo começou quando eu tinha nove anos, em 2000, e minha primeira professora de Português, da qual não lembro o nome, mas que era muito querida. Ela me pediu, e também aos demais coleguinhas de sala, que tivéssemos um caderno de brochura, daqueles grandes e de capa mole com desenhos bonitos que toda criança adora. Nele deveríamos colocar na primeira folha os nossos dados, na página seguinte desenharíamos uma capa bem bonita e na terceira em diante, escreveríamos histórias com algum tema que a professora pedisse.

Eu me lembro de que criei várias histórias, me lembro de alguns temas, como: bruxas, família, animais de estimação, paisagens, fábulas. Foi a partir daí que eu comecei a desenvolver minha escrita e confesso que adorava, pois em

seguida também fazia desenhos sobre as histórias que eu ia criando. Coisas de criança que gostava de estudar!

Com o tempo fui amadurecendo, descobrindo novos campos de estudos, mas uma coisa é certa, sempre gostei mais das Ciências Humanas. Aos onze anos, já era devorador de livros, pegava qualquer um que achasse pertinente. E fui indo assim até aos quinze anos, mas no Ensino Médio deixei de lado algo prazeroso, minhas leituras, para estudar e tentar algo que nem ao certo eu sabia, do mesmo modo também tentar conseguir um trabalho. Por questões financeiras fui instigado pela família a arranjar um estágio, e o mais irônico era que tinha que ser um emprego em escritório. Que abusados!

Já havia mudado de cidade. De Matão, onde nasci, para São José dos Campos. Ambas situam-se no interior do estado de São Paulo. Em São José consegui um estágio no comércio, em 2009, trabalhando em uma academia. Terminei o Ensino Médio. Mudei de emprego, dessa vez numa papelaria. Fiz um curso técnico de Hardware. Mudei de trabalho, agora em telemarketing. Entrei em mais um curso técnico, de Comércio Exterior. Saí da labuta e terminei o curso. Arranjei um emprego em uma loja de calçados no shopping center Vale, e resolvi fazer provas de concursos.

Tudo isso me custou nada mais e nada menos que quatro anos longe da escola. Confesso que meu interesse em estudar para os concursos foi zero, não estudei e fiz duas provas: uma para trabalhar como inspetor de alunos em escola estadual e a outra para estudar em um pré-vestibular, e que por sinal, não fazia ideia do que seria o mundo de quem faz um "Vestibulinho". Por sorte na vida, passei nas duas provas. Na primeira tive que esperar dois anos para me dizerem que teria que esperar mais dois anos por falta de uma escola próxima de onde eu morava. E no segundo apenas passei. Comecei a estudar e foi aí que abri os olhos para o que eu deveria fazer.

Economizar dinheiro no trabalho em que estava, depois sair do emprego e me manter estudando para voltar a fazer o

que eu mais gostava: estudar. Tive que sacrificar meu trabalho para realmente jogar todas as minhas fichas nessa nova fase. Só que, é claro, dessa vez estudaria para chegar a uma universidade federal. E foi o que eu fiz. Tomei as rédeas do meu próprio destino e segui por esse caminho que não foi fácil. Não foi fácil mesmo!

Foi no cursinho pré-vestibular chamado CASDvest, em 2013, que descobri qual era o meu sonho e como eu deveria fazer para alcançar esse sonho. Estudar. E uma lição que aprendi no Centro Educacional Santos Dumont - CASD foi que somos uma família que ajuda o próximo, levando uma corrente do bem inquebrável. Sempre que se consegue ajudar alguém, faça! Sem esperar algo em troca.

Havia chegado fevereiro, mês dos últimos vestibulares que faltavam divulgar os resultados. Incluía-se nesse grupo o Sistema de Seleção Unificada - SISU pelo Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. Depois de tanta espera e de tanta ansiedade, aceitando ao que as pessoas viviam dizendo, que eu não iria passar no vestibular, que deveria desistir e voltar a trabalhar.

Foi no dia 25 de fevereiro de 2014, numa tarde quente de verão, que saiu o resultado. Corri para o computador, entrei na internet, abri a página do site do SISU e lá estava a lista com centenas de nomes de estudantes que estavam na mesma situação que a minha. Passei? Não passei? O que será de mim? Será que é esta lista? Milhões de perguntas estavam na minha cabeça.

Ao descer mais a lista, via os cursos em ordem alfabética. I. J. L. Letras. Agora eram os nomes em ordem alfabética. Nessa hora já não estava pensando em mais nada, apenas procurava pelo meu nome. Pronto, encontrei. E a situação era... Aprovado! O quê? Eu fui aprovado? Não aguentei. Chorei. Fui atrás da minha mãe, contei para ela e choramos juntos. Sério! Esse foi o dia mais feliz da minha vida! Eu estava de volta, ao lugar em que eu mais gostava de passar meu tempo, a escola.

Melhor! Na Universidade Federal de Rio Grande, a FURG.

Desde então a FURG vem me tratando como se fosse uma mãe para mim. E dentro dela, descobri uma nova família. Família do bem, em que trabalham todos juntos em prol da educação. Que querem aprender e compartilhar conhecimentos e experiências. Rola às vezes umas briguinhas, mas são discussões construtivas. E foi assim que a minha vida mudou e pude retornar às minhas escrituras e minhas leituras, das quais eu sempre fui apaixonado. Ah! Saudades do velho tempo em que eu escrevia as minhas histórias!

Decidi que vou criar minhas novas histórias. Pois sei que hoje quero tentar mudar a vida de jovens que têm o mesmo sonho que eu, de correr atrás de seus sonhos. E sei também que só precisam de uma coisa para que se realizem: motivação. E é isso que quero levar para eles, palavras que podem mudar as pessoas e ver sonhos que podem mudar o mundo. E novamente, ao ajudar alguém, você cria uma corrente do bem. Criam-se assim, multiplicadores. Eu sou um multiplicador. Eu sou um aprendiz do conhecimento.

A minha intenção ao me apresentar é trazer o tema principal que vou tratar dentro de sala de aula. Não é esse final em que falo sobre meus sonhos como professor, de trazer motivação e multiplicar essa corrente do bem, mas sim do que relatei desde quando eu adorava escrever, ou seja, sobre histórias. Mas especificamente, os contos de fadas. Histórias que nos são contadas quando crianças e que se perdem quando crescemos. É por meio das histórias que buscamos significações para nossas vidas.

Contexto do relato

A experiência é referente a uma prática que começou com um planejamento de aula e avançou para dentro da sala de aula. Mas antes de tudo, participei de um curso de extensão, do qual também me inspirei, intitulado “O imaginário nos contos

de fadas", ministrado na FURG pelos pupilos da coordenadora Mairim Linck Piva, professora e doutora na área da Literatura. Durante as aulas, me vieram alguns questionamentos: por que o gênero contos de fadas só é trabalhado com crianças, desconsiderando os adolescentes e jovens que estão também tão envolvidos sobre o tema do mesmo modo que as crianças também estão? Seus cunhos valorativos e significativos não importam mais depois que elas crescem?

O curso e essas indagações me fizeram refletir e ter uma perspectiva nova, um outro olhar, diferente daquele que comumente relaciona esse gênero textual e auditivo-visual exclusivamente ao ensino fundamental para um enfoque ao ensino-aprendizagem de jovens do Ensino Médio e que começam nessa etapa a ter contato com a língua hispânica. Isso mesmo, como eu faço parte do programa PIBID de Espanhol, meu foco está nos contos de fadas voltado para o ensino da língua espanhola no Ensino Médio.

O livro *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim, já inicia com a reflexão sobre valores e significado que perdemos em nossas vidas e enfatiza que não existe idade para desenvolver isso. Os contos de fadas são lúdicos e trazem ao mesmo tempo um fundo moral e significativo para a vida de qualquer um que os usufruir. E além da educação advinda da família, é possível encontrar esses sentidos na literatura, e principalmente nos contos de fadas, já que

> [...] foram inventados muito antes que ela [a criança] existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade [...] (2007, p. 5).

Quando não são contados ou lidos os contos maravilhosos para as crianças, a curiosidade acaba despertando mais tarde. Caso contrário, são reforçados os contos quando

são jovens, adultos ou idosos. Em todas as culturas e línguas existe essa herança cultural, contar histórias é passado de geração em geração e ninguém escapa disso.

Assim, acredito que os contos de fadas possuem aspectos positivos e negativos, a depender de como será o trabalho em sala de aula. Foi pensando assim que planejei as atividades antes de serem executadas em classe. Todo o trabalho foi feito de forma minuciosa para que não comprometesse o currículo escolar dos estudantes de ensino médio, até porque existem outros gêneros e atividades a serem exploradas durante o ano letivo.

Vale ressaltar que não é porque estou no PIBID e que estou fazendo uma pesquisa que esse tema será privilegiado e os conteúdos curriculares dos alunos serão ignorados. Os contos foram adaptados dentro do próprio currículo, elevando ao máximo o aproveitamento do material para alcançar maior eficiência do rendimento escolar dos alunos.

A instituição onde se desenvolve a minha experiência é a Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Lorea Pinto, localizada no bairro Cohab IV, na cidade do Rio Grande. É um bairro com infraestrutura precária e a maioria dos estudantes da escola é de baixa renda. Grande parte deles não tem acesso à internet para fazer pesquisas e trabalhos. Quando necessitam, eles buscam fora de casa ou em outros meios que supram essa carência. Sabendo disso, não buscamos pedir aos alunos que façam pesquisas, pelo contrário, pedimos apenas seus esforços e o uso da imaginação.

Agora, quem são esses alunos? Neste ano observei duas turmas, uma do primeiro ano e outra do segundo. Mas a turma que me encantou mesmo foi o primeiro ano, pois os alunos se mostraram bastante receptivos e participativos. Senti um laço de afinidade que, desde então, vem crescendo e se fortificando. Para o professor que sabe conduzir, esse afeto pode se transformar em uma grande oportunidade de troca de ensino/aprendizagem.

A turma é a 102, primeiro ano do Ensino Médio, composta por 35 estudantes. As aulas de espanhol são aos sábados, no segundo período, das 8h 45min às 9h 30min, portanto com duração apenas de 45 minutos por semana. Além do pouco tempo de aula que temos, vão em média 15 alunos por semana. Alguns não vão porque estão empregados e não podem faltar ao trabalho, mesmo assim conciliar com as aulas. Já outros faltam por não terem interesse, desmotivados com o ensino, ou por diversos motivos.

Narração da experiência

Como eu disse, faço parte do programa PIBID de Espanhol e nele posso escolher a escola na qual quero ingressar para dar aulas, como também posso escolher a turma que quero lecionar, ajudando e compartilhando experiências e aprendizados junto com o professor da instituição. Neste caso foi a Escola Lorea Pinto e a professora de Espanhol da turma é a Eloísa Valentim.

No meio do ano, a professora e eu resolvemos usar como objeto de estudos o gênero contos de fadas e elaboramos um planejamento adequado para a turma. Preparamos a sala em formato circular para que se pudesse dialogar, discutir e refletir sobre o assunto, como também desenvolver a leitura, a escrita, a escuta e a fala.

Introduzimos os contos de fadas, colocando em uso a língua espanhola, em um tempo de quatro dias, ou seja, tudo foi planejado para ser trabalhado em sala de aula em apenas quatro dias, até porque eles precisam conhecer também outros gêneros e não só contos de fadas. Na sequência foram escolhidos e trabalhados os contos: “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve”, “Os sapatinhos vermelhos” e “A pequena vendedora de fósforos”.

Para cada dia os alunos faziam um breve resumo de cada uma das histórias, na forma em que ela é conhecida por todo o

mundo – por exemplo, nos filmes da Disney. Em seguida lia-se uma versão do conto, totalmente diferente da história já conhecida. No primeiro dia foi trabalhada a versão "El insomnio de la Bella Durmiente", da escritora Rocío Sanz, e para o segundo dia, uma versão do próprio autor deste relato, Cleber Braga, chamada "Blancanieves moderna", justamente para incentivá-los na escrita, o que será relatado logo.

Até esse ponto, os alunos puderam trabalhar a compreensão e a leitura dos contos. Após a leitura houve um momento de reflexão e interpretação sobre as histórias, assimilando as características semelhantes e divergentes, do conto conhecido e da versão diferente. Aqui houve a tentativa para o treino da fala em Espanhol, porém a maioria se sente retraída em praticar, já que não estão acostumados a fazer isso.

Já no terceiro dia, o conto a ser analisado foi "Os sapatinhos vermelhos", e no quarto dia, "A pequena vendedora de fósforos", ambos de Hans Christian Andersen. Desses dois contos não foram trabalhadas versões diferentes, pelo fato de os alunos não os conhecerem.

Já esclarecidas as leituras que foram trabalhadas em cada um dos quatro dias, a partir daqui o enfoque é: "o que trabalhar em cima desses textos?"

No primeiro dia foi questionado e apresentado: o que são os contos de fadas e suas características, para que servem, para quem eram contadas as histórias, entre outros tópicos que se relacionam com os contos de fadas.

Os alunos ficaram entusiasmados não só pelas leituras que foram feitas da Bela Adormecida, como também ajudaram na construção do que vem a ser um conto de fadas. Afora isso, eles queriam conhecer mais contos e suas versões, como "Cinderela", "A bela e a fera", "Chapeuzinho Vermelho" e demais histórias, todas bastante populares.

Para o segundo dia, foram desenvolvidos conteúdos gramaticais: os artigos e as contrações da língua espanhola, também com base no conto de fadas, desta vez "Branca de

Neve", juntamente com exercícios e práticas dentro da estrutura textual. Os alunos participaram e gostaram das leituras, e questionaram bastante a respeito dos conteúdos vistos, mas não tanto quanto foi a surpresa do primeiro dia.

No sábado seguinte, o foco foi nos grupos de palavras, como cores, vestimentas e partes do corpo, vistos dentro da leitura do conto "Os sapatinhos vermelhos". Os alunos repetiram junto com os professores cada palavra dos exercícios, para praticar e desenvolver mais a fala, e sempre remetendo à grafia espanhola com a imagem, ao objeto em si. A maioria deles não conhecia essa dica, e até mesmo tinham dificuldades de conhecer ou aumentar o vocabulário de uma língua estrangeira pelo fato de traduzirem a grafia do Espanhol, ou Inglês, para o Português e só depois para a imagem ou objeto, e vice-versa. A partir de então, os professores esperam que eles usufruam desse método para facilitar no ensino do Espanhol e de línguas estrangeiras modernas.

No último dia, todos ficaram contentes por saberem que iriam para a sala de vídeo assistir um curta-metragem, "A pequena vendedora de fósforos", e até fizeram uma festinha durante e depois de assistirem ao filme com áudio em Espanhol. Foi deixado aos próprios alunos um esquema de tudo o que já foi estudado sobre contos de fadas, e responderam um questionário autoavaliativo sobre o projeto, mas dessa vez não seria dada nenhuma aula, só deveriam saborear e desfrutar do conto.

As perguntas foram para saber a opinião dos alunos sobre o que acharam do projeto, sobre o tema, os professores, o aluno, a turma, o espaço, o tempo, e com direito a outros comentários que achassem pertinentes.

Desse questionário, obtivemos 70% de satisfação dos alunos com o projeto, e 40% deles disseram que poderiam ter se empenhado mais para melhorar na própria educação e na disciplina de Língua Espanhola.

É importante frisar que durante todo o minicurso dos contos de fadas, as aulas foram dadas em espanhol, em

porcentagem seriam uns 85%, para se acostumarem com o idioma, assim como as perguntas e respostas eram também feitas, pelos professores, na língua estrangeira. Porém, em último caso, a língua portuguesa era necessária para compreensão de alguma palavra que não ficou bem esclarecida.

O que será relatado a seguir foi de grande significação para mim, para a professora e para os alunos. Há uma proposta final que é a produção de um livro, compilação de histórias criadas por todos os colaboradores do projeto, mas que ainda está em processamento.

O objetivo em si, que foi sendo cobrado e incentivado desde o início das aulas deste projeto, é criar uma história contendo algum elemento ou símbolo de qualquer conto de fadas que desejarem. A história pode ser do jeito que quiserem, contanto que tenha algo que lembre qualquer conto conhecido, como, por exemplo, uma maçã envenenada que remete ao conto da Branca de Neve, ou uma rosa vermelha que lembra a história da Bela e a Fera.

Nesse ponto, a última habilidade a ser trabalhada foi a escrita, e a partir dela é vista, e se necessário revisada, e essa troca de produção textual, tanto em Espanhol quanto em português, é frequente, até chegar ao ponto de ser autorizada a publicação pelo aluno.

Essas histórias serão compiladas para a confecção de um livro para que seja visto por outras pessoas, incluindo cópias que serão deixadas nas escolas Lorea Pinto e Getúlio Vargas, como também na FURG, para que estudantes, universitários e professores possam saborear a mais nova literatura e talvez, futuramente, poder contar com alguma editora que a publique.

Essa produção do livro de histórias tornou-se inspiradora aos alunos que continuam produzindo e querendo participar deste feito, ter seus nomes e suas histórias publicadas em um livro de autoria independente dos organizadores, o que é incrivelmente inspirador para todos.

Porém, esse livro continua a ser trabalhado, só que não

está sendo mais desenvolvido em sala de aula, é como se fosse uma atividade a ser entregue até certo prazo. Que, como foi esclarecido, serve para não atravancar o currículo escolar da disciplina. E constantemente, os alunos serão informados sobre o andamento da obra.

Conclusão

No questionário autoavaliativo entregue no quarto dia de aula, último dia do projeto, os alunos responderam perguntas sobre se essa foi, e está sendo, uma experiência prazerosa e divertida para todos os alunos e professores, isso me inclui. E não há palavras para expressar quando os próprios alunos deixam comentários satisfatórios nas autoavaliações, como:

> "Acho legal fazer coisas diferentes e divertidas";
> "Gostei bastante, muito bom, trabalhamos com contos e os verdadeiros contos eu não sabia e aprendi, rimos com alguns contos da nova versão, muito legal";
> "Gostei, pois foi uma atividade diferente, divertida e estou aprendendo muito com isso".

São comentários assim que motivam os professores a continuar preparando aulas mais interativas e dinâmicas e quando bem planejadas, como foi relatado aqui, o resultado se torna satisfatório e prazeroso. Foi desde as leituras dos contos de fadas até a criação de histórias para o livro de toda a turma que acreditamos no potencial desses jovens. Como nos contos de fadas, podemos extrair experiências bastante significativas e que ficarão eternizadas nas páginas de um novo livro, e também em nossas memórias, é claro.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Editora e Grafica da FURG
Campus Carreiros
CEP 96203 900
editora@furg.br