



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Marcéli Machado Santos

DITOS, NÃO-DITOS, MAL-DITOS E BEM-DITOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:

UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Porto Alegre
Dez/2012

Marcéli Machado Santos

**DITOS, NÃO-DITOS, MAL-DITOS E BEM-DITOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: *Prof^a. Dr^a. Miriam Suzéte de Oliveira Rosa*

Porto Alegre
Dez/2012

*Dedico este trabalho:
Aos meus pais, Airton e Elisa pela
dedicação, mas também por terem me
desafiado em muitos momentos sugerindo
que não daria conta de tantos afazeres;
Ao meu irmão Breno por ter me ensinado
o lugar e papel de irmã;
Ao meu namorado Claiton, pela
compreensão, incentivo e carinho;
Aos meus amigos, em especial a Andréia,
Naira, Tássia e Valter, com os quais
compartilhei sentimentos e experiências;
A comissão de formatura que vivenciou
comigo momentos de angústias e de
alegrias;
A Rosângela, que me deu coragem para
prosseguir nesta caminhada rumo à
conclusão da graduação.
Amo todos vocês!
Graças a vocês meu aprendizado foi
maior e os momentos difíceis se tornaram
mais amenos.*

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à Faculdade de Educação por ter tido a oportunidade de fazer parte desta instituição;

... ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subgrupo Pedagogia, em especial as Prof^{as}. Dr^{as}. Dóris Almeida e Maria Aparecida Bergamaschi por guiar meus estudos sobre memória e temática indígena e proporcionar meu apaixonamento cada vez maior pela docência, foi uma honra ter pertencido a este grupo;

... aos mestres que inspiram meu fazer docente e àqueles que me deram a honra e oportunidade de ser bolsista;

... à minha orientadora de estágio Prof^a. Dr^a. Helena Dória Lucas de Oliveira que me ajudou com seus conselhos de me manter alegre e ativa durante o período de estágio docente;

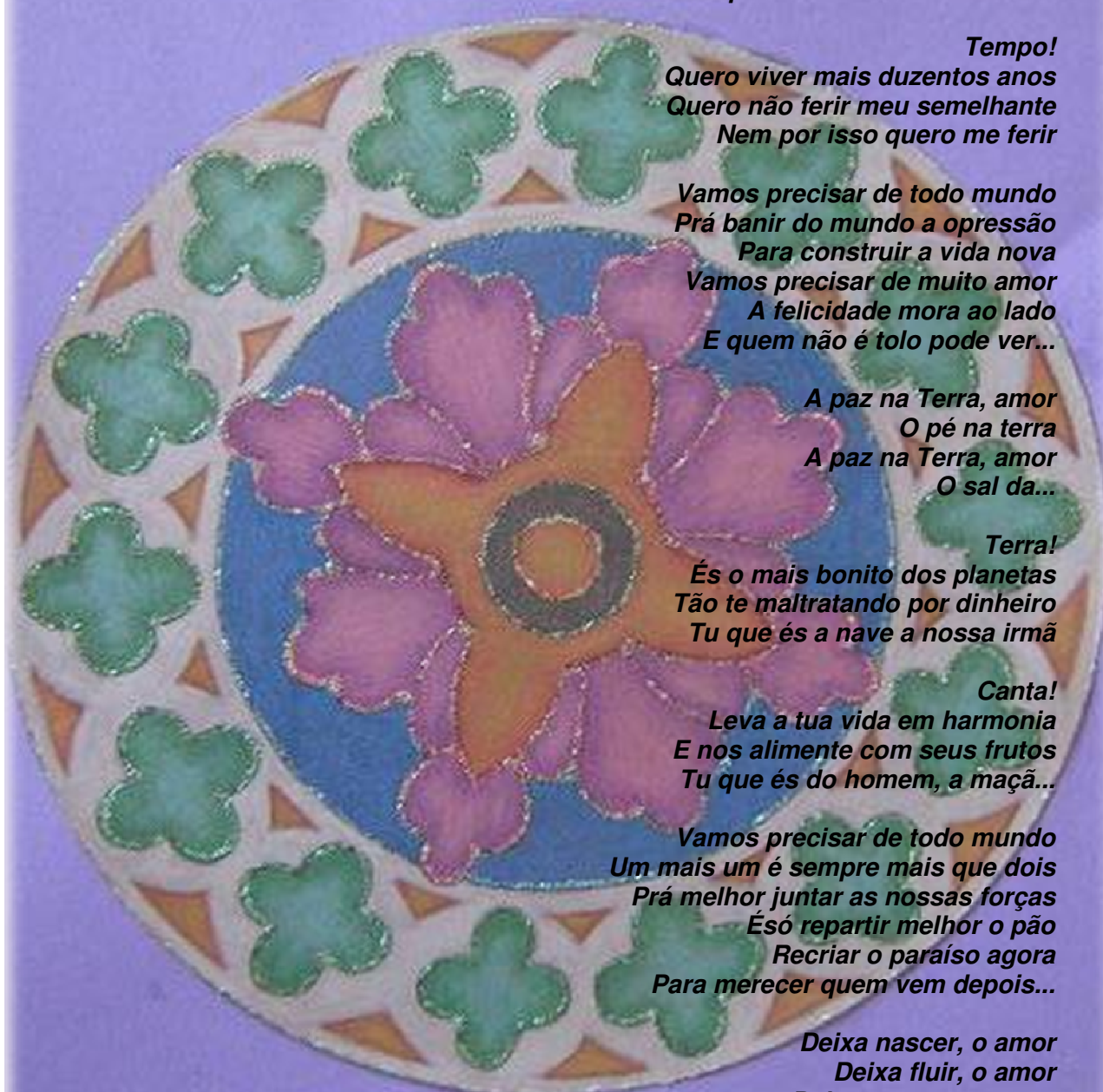
... em especial, a minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Miriam Suzéte de Oliveira Rosa pelo carinho, dedicação, paciência, aprendizagens, por ter abraçado junto comigo este trabalho, e ter me ajudado a compreender meu ser e meu fazer, por ter me afetado de forma que hoje sou outra pessoa sendo a mesma, produzindo pérolas a partir das feridas que a vida, por algum motivo, trouxe para mim;

... às instituições que estiveram abertas para que eu pudesse ter realizado meus trabalhos enquanto docente: mini-práticas, projeto do PIBID e estágio;

... a todos/as que foram meus alunos;

... a vocês minha eterna gratidão.

Muito obrigada!



Anda!
Quero te dizer nenhum segredo
Falo nesse chão, da nossa casa
Vem que ta na hora de arrumar...

Tempo!
Quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo
Prá banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver...

A paz na Terra, amor
O pé na terra
A paz na Terra, amor
O sal da...

Terra!
És o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave a nossa irmã

Canta!
Leva a tua vida em harmonia
E nos alimente com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã...

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Prá melhor juntar as nossas forças
Ésó repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois...

Deixa nascer, o amor
Deixa fluir, o amor
Deixa crescer, o amor
Deixa viver, o amor
O sal da terra

(CD Beto Guedes. Álbum Maria Solidária.
Faixa 03, ano 2003)

RESUMO

As escritas deste trabalho referem-se às experiências em inovações didáticas de temas transversais e os conflitos da formação pedagógica problematizando as intencionalidades que se anunciam ao se vetar práticas educativas construídas durante a formação docente. Esse estranhamento surgiu no ambiente escolar como estagiária e nas vivências recorrentes de vetos de procedimentos didáticos. A análise e a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a graduação é o foco deste estudo de modo a buscar a compreensão desses vetos. O processo investigativo está apoiado nas narrativas de vida de cunho autobiográfico, pois estas constituem um importante suporte teórico na constituição e formação docente. São analisadas memórias construídas ao longo da graduação associadas à história de vida da pesquisadora, bem como as experiências de estágio de docência. A escolha metodológica deve-se ao fato de considerar as escritas sobre si como algo que mobiliza tanto o escritor quanto o leitor, pois gera identificação com o outro numa construção de memória coletiva. Os principais parceiros teóricos são: Queluz com o conceito de espaço-tempo, Rosa com o de corporeidade, Maturana, Freire, Alves e Morin com a problematização entre os conceitos de formação humana e capacitação técnica. Este estudo possibilitou a compreensão do vivido, a reflexão da formação docente enfatizando a formação do cuidado humano, religando saberes e fazeres, afetos e acolhimento ao outro.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação Humana. Narrativas autobiográficas. Temas Transversais.

SUMÁRIO

1. OSTRA FELIZ NÃO FAZ PÉROLA.....	8
2. REFLEXÕES SOBRE O VIVIDO: O LUGAR DE ONDE ESCREVO	9
3. ASSIM SE CONSTITUI UMA DOCENTE: MINHA TRAJETÓRIA NA GRADUAÇÃO.....	13
4. CAMINHO A PERCORRER	16
5. DITOS, NÃO-DITOS E MAL-DITOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE EM TRÊS ATOS	21
5.1. ATO I: UMA (DENTRE MUITAS) EXPERIÊNCIA DO PIBID	22
5.2. ATO II: MINI – PRÁTICA DOCENTE DO 6º SEMESTRE.....	27
5.3. ATO III: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	34
6. OS BEM – DITOS.....	42
7. REFERÊNCIAS	46
8. ANEXOS I: MAPA CONCEITUAL	49
9. ANEXO II: DEFINIÇÕES DOS CONCEITOS CITADOS NO MAPA CONCEITUAL	50

1. OSTRA FELIZ NÃO FAZ PÉROLA¹

Assim como uma pérola, que é resultado de algo estranho que penetra e irrita a ostra, meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - se deve a soma de alguns estranhamentos que vivenciei, e penetraram em meu corpo, durante minha trajetória enquanto docente em formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – em todas elas houve uma peculiaridade: o veto de procedimentos didáticos.

As escritas deste trabalho referem-se às experiências em inovações didáticas de temas transversais e os conflitos da formação pedagógica, onde me questiono: Que intencionalidade se anuncia ao se vetar práticas pedagógicas construídas durante a formação docente? O objeto de estudo consiste na análise de três situações de práticas docentes, são elas: a mini-prática realizada no 6º semestre, uma prática realizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)² e as ações realizadas durante o estágio docente obrigatório na 7ª etapa do curso de Pedagogia. Percebo que essa questão do veto é um aspecto merecedor de estudo, pois é algo recorrente nas turmas de estágio docente.

Com este estudo, proponho-me a analisar as práticas pedagógicas por mim desenvolvidas durante a graduação, refletir e problematizar essas práticas e buscar compreensão desses vetos utilizados no espaço escolar. Além disso, procuro (re)significar estas práticas docentes de modo a vislumbrar possibilidades de ação.

Em *Reflexões sobre o Vivido: o lugar de onde escrevo*, conto uma história familiar, sobre meus pais e um pouco sobre a minha história de vida. Narro sobre minha formação acadêmica em *Assim se constitui um docente: minha trajetória na graduação*. Escrevo sobre a metodologia escolhida para esta pesquisa no capítulo *Caminho a percorrer*. Descrevo e analiso as práticas vetadas em três atos. Por fim, *Os Bem-Ditos*, uma retomada da problematização, refletindo sobre uma possibilidade de uma educação com ênfase no diálogo buscando como foco a formação humana.

¹ No título “Ostra feliz não faz pérola” faço menção à obra de Rubem Alves.

Imagem de ostra. Disponível em: <<http://aderivaldo23.wordpress.com/2012/12/02/ps-eu-te-amo/ostra-9-2/>>. Acessado em 23/12/2012, às 15h.

² Programa financiado pela CAPES com o intuito de promover um diálogo entre a Universidade e as escolas públicas estaduais, de forma a qualificar práticas pedagógicas existentes contribuindo para a formação dos futuros docentes.

2. REFLEXÕES SOBRE O VIVIDO: O LUGAR DE ONDE ESCREVO



Início minhas escritas com um pouco de minha história de vida, do lugar de onde escrevo. Para isso, saliento trechos de um memorial por mim publicado no livro “Iniciação à Docência em Pedagogia: memórias que contam histórias” juntamente com outras obras de colegas que compartilharam comigo desta iniciação.

Olho para o passado de forma a (re)significar algumas de minhas vivências. Sim, algumas porque a nossa memória é seletiva, portanto, o que escrevo são alguns recortes que em minha percepção me ajudaram e me ajudam a me constituir como docente. Dizem que recordar é viver, no entanto, acredito que seja um reviver e recriar. Olhar o passado com vistas ao presente escrevendo sobre fatos, mas também, sobre ficção, pois ao lembrar faço de acordo com as representações e sentidos atualizados pelo que sou hoje. Representações essas que me constituem em todos os papéis que são por mim exercidos: estudante, amiga, colega, filha, irmã, namorada, professora...

Como apontei anteriormente, a memória é seletiva e na ponta deste *Iceberg*, em que procuro por toda a sua extensão e não encontro o seu fim, está a minha ancestralidade. Não poderia deixar de explicitar minhas origens. Meu nome é de origem francesa, mas meu corpo tem muitas outras vertentes: portuguesa, espanhola, africana e inglesa.

Na quinta etapa do Curso de Pedagogia, li a obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freire. Esta narrativa e posteriores problematizações realizadas após a leitura, sobre as relações entre o homem branco e o homem negro, me fez olhar minhas próprias origens e poder dizer que minha ancestralidade pode ser sintetizada pelos mesmos termos que deram título a obra. De um lado origem predominantemente portuguesa, donos de terras e de escravos, e de outro, os próprios negros escravizados, e por mais que entenda que esta prática fazia parte da cultura da época, isto ainda me acarreta profunda tristeza.

O labor da maior parte dos meus antepassados foram a agricultura, especificamente o plantio de banana, abacaxi, café e mandioca; e a navegação, onde transportavam areia e cascalho para depósitos de areia, meus avós maternos tiveram os barcos “*Dulcinéia*” e “*Tio Juca*”, pois os barcos são identificados por nomes na Capitania dos Portos.

“Lua em pé, marinheiro deitado, lua deitada marinheiro em pé” está é uma expressão muito usada pela minha avó materna, Eva, pois a observação da natureza ajuda os marinheiros a se orientarem durante o curso nos rios. Quando a

lua está em pé, o rio fica calmo e quando a lua está deitada é o inverso. Eu passei por muitas luas deitadas, onde precisei ficar em pé e bem alerta para não desistir dos meus objetivos. Talvez seja essa identificação com os marinheiros que me fez navegar contra a correnteza das dificuldades e atracar em um porto chamado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como diria Fernando Pessoa: “Navegar é preciso, viver não é preciso”.

Oriunda de uma família humilde, sempre estudei em escola pública estadual, escola essa que apresentava várias carências, tanto física quanto no quadro docente. Vislumbrar uma vaga em uma universidade pública era algo distante e difícil. Durante a vida escolar, sempre fui considerada uma ótima aluna: quieta, responsável, inteligente e assídua. Minhas notas eram excelentes, era sempre a primeira ou segunda da classe em termos de notas e comprometimento com os estudos.

Gostava muito do ambiente escolar, apesar de ser tímida foi nele que comecei a desenvolver minha socialização, pois em casa ficava somente aos cuidados de minha mãe. Não faltava aula de forma alguma e meus trabalhos eram sempre feitos da melhor forma possível, com bastante empenho e cuidado. Quanto aos professores, lembro - me nitidamente de quase todos e, as minhas lembranças são referidas ao que toca o coração, referem-se aos beijos, abraços, compreensão e cuidados dispensados, ou seja, aspectos relacionados a parte fundamental e indispensável da formação: a formação humana. Posso dizer também que estas marcas são as mesmas que me fazem lembrar, admirar e reconhecer a importância dos professores da graduação.

Na minha adolescência tive alguns amigos, mas festejei pouco, me preocupava em estudar porque queria cursar uma graduação. Era um desejo latente desde a infância, alimentado na adolescência. Para isso teria que me dedicar bastante, visto que sempre estudei em escola estadual e eram muitas as defasagens, tanto de recursos materiais quanto de recursos humanos. Com isso, a aprovação em uma universidade pública era colocada em um patamar de um sonho a ser realizado. Afinal, moro em um país de dedos gordos e o vestibular é algo que amedronta e entristece até as crianças (Alves, 1984). Sim, as crianças! Lembro-me com clareza de quando cursava a antiga quinta série e já me falavam que teria que passar no vestibular da UFRGS.

Durante o ensino médio, freqüentei aulas em um cursinho pré-vestibular. Esse período foi muito cansativo e desanimador, pois o cursinho é uma “revisão” dos conteúdos do ensino médio, só que mais da metade deles eu nunca havia ouvido falar. Com isso, fui percebendo que seria muito mais difícil do que pensara ingressar na UFRGS. Concomitante aos estudos vem a decisão do que cursar e não vou ser hipócrita, eu olhava as médias sim, e ponderava dentre as opções que pareciam menos difíceis uma que me agradasse e que pudesse me satisfazer enquanto profissional.

Após dois anos de ter concluído o Ensino Médio, em janeiro de 2008 fiz as provas seletivas do concurso vestibular para Pedagogia. Estava farta das aulas enfadonhas da escola, de ver alguns professores se desdobrarem para dar uma aula melhor, por ter sido privada de recursos, laboratórios e afins.

A minha escolha não foi inconsciente e muito menos ao acaso. Foi fruto de uma ancestralidade que também se constitui em parte por docentes: bisavó, primos de meus pais, filhos dos primos de meus pais, e assim por adiante. Pela revolta que me tomou ao ingressar pela primeira vez em curso pré-vestibular, revolta contra o sistema educacional público, de ser ofertado tão pouco a pessoas de classe econômica menos favorecida, pessoas essas que trabalham e constroem nosso país, e, acima de tudo, a certeza da docência como trabalho político com vistas a formação e emancipação dos educandos.

3. ASSIM SE CONSTITUI UMA DOCENTE: MINHA TRAJETÓRIA NA GRADUAÇÃO



Logo no primeiro semestre já me sentia interessada pelo curso, muito mais do que imaginara.

Desde o primeiro semestre fui bolsista. Primeiro como bolsista de evento do Seminário Educação em Presídios, em seguida fui monitora da disciplina Introdução à Pesquisa em Educação, também fui bolsista do Seminário: Dilemas Contemporâneos da Educação Escolar, em comemoração aos 40 anos da FAGED.

Esses trabalhos todos contribuíram muito para minha vida acadêmica; aprendi com os eventos a parte organizacional, o que precisa e como providenciar; e com as monitorias a importância do planejamento, o que queremos e quais recursos são necessários, com os fóruns na plataforma virtual fui desafiada a ler comentários de colegas de curso e a discutir com eles temáticas sobre pesquisa em educação, a atenção a cada postagem, o desafio de fazer comentários críticos e o controle de postagens, senti já de alguma forma exercitando minha docência.

Cito também as apresentações das práticas pedagógicas realizadas no 4º e 5º semestre, pois me deram um maior suporte para acreditar em minha competência ao realizar um trabalho didático-pedagógico. Lembro como se fosse hoje a banca de professores na apresentação da prática-pedagógica do 5º semestre, a professora A³ elogiando a utilização de um mesmo texto em mais de uma proposta de atividade, a professora B elogiando a proposta de confecção de trabalho manual após atividades de matemática e por fim, a professora C ao falar que meu planejamento era interdisciplinar.

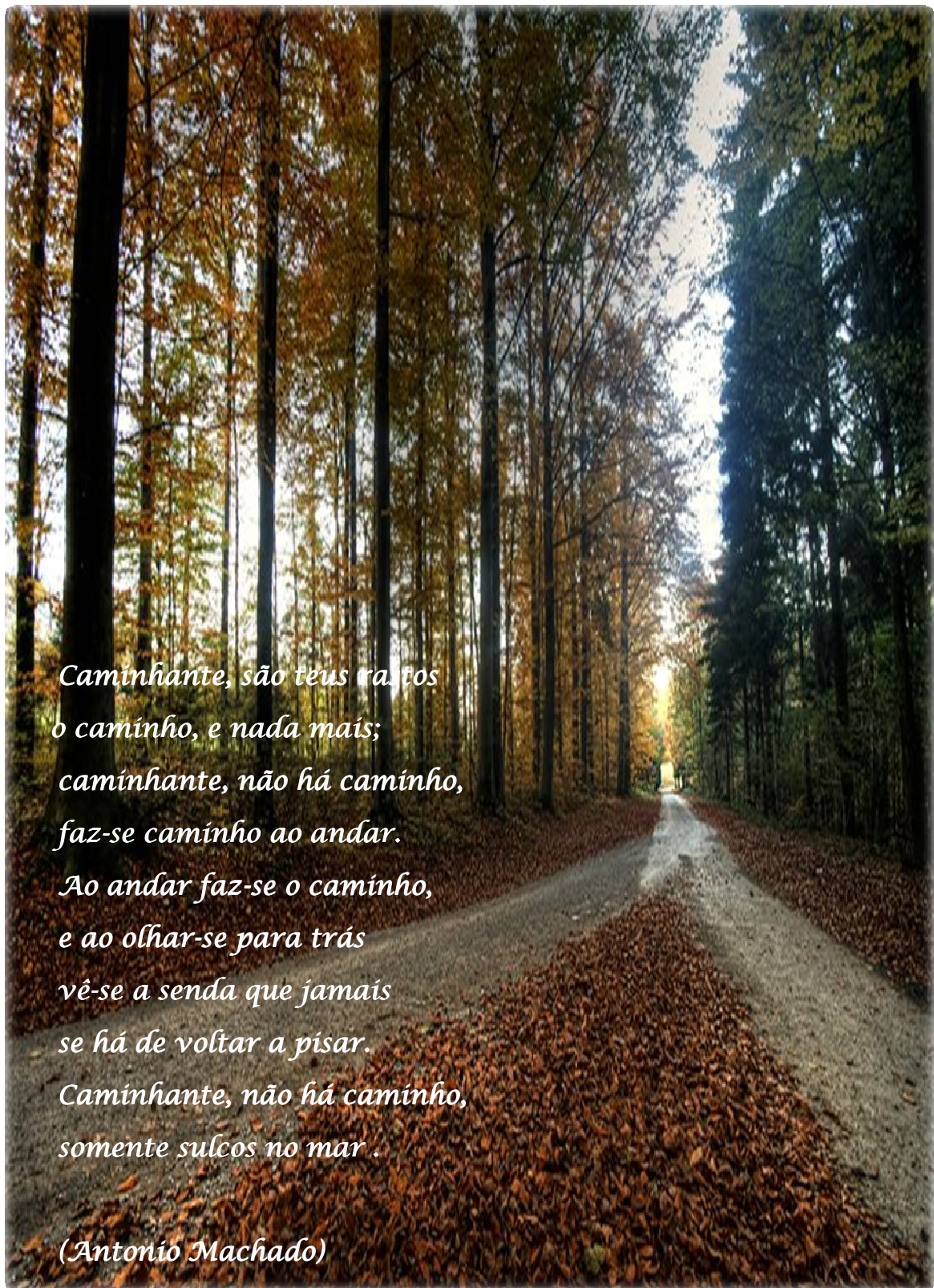
Além disso, não poderia jamais deixar de escrever sobre o Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, pois foi um dos trabalhos mais significativos para mim, proporcionando estudo, pesquisa e atuação docente compartilhada. No PIBID recebi toda uma formação sobre temática indígena, afro-brasileira, e sobre memória histórica que irão permear todas as minhas futuras práticas-pedagógicas. O trabalho de docência compartilhada, fundamental para me ver no outro e aprender com ele, planejar junto, compartilhar estudo, turmas, não dividindo, e sim somando aprendizagens onde todos se beneficiam alunos e bolsistas, saudades desse tempo...

Apesar desses trabalhos todos, de participar de curso fora da faculdade e de procurar disciplinas a mais para cursar, de modo a complementar minha formação

³ As identidades das professoras estão sendo mantidas em anonimato por questões éticas.

acadêmica, convivo a todo o instante com o rótulo de ser cotista. Dizem que os alunos cotistas chegam à Universidade sem base, não sabem escrever, seus trabalhos são rasos cientificamente. No concordo, não simplesmente por ser cotista, mas por vivenciar uma sala de aula com outros colegas cotistas ou não. Percebo que até podemos ter dificuldade na escrita, por termos recebido um ensino mais precário, ficamos com muitas lacunas em nossas aprendizagens, mas são os alunos que a meu ver mais são gratos por fazer parte desta instituição. Penso que esta visão sobre os cotistas é mais uma vez culpabilizar as vítimas em nossa sociedade.

4. CAMINHO A PERCORRER⁴



*Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar .*

(Antônio Machado)

⁴ Imagem de estrada. Disponível em: <<http://aleh-alexandre.blogspot.com.br/2009/07/vida-e-uma-estrada-bifurcada.html>> Acessado em 25 dez. 2012, às 23h03min.

A escritura do TCC terá como assunto os conflitos da formação pedagógica, no qual abordarei especificamente a temática: *experiências de inovações didáticas de temas transversais e os conflitos da formação pedagógica*.

A escolha da temática deve-se a algumas vivências na graduação que se repetiram e causou em alguns momentos estranhamento, em outros, tristezas, insegurança e até mesmo raiva, na definição de Paulo Freire, a “justa raiva que protesta contra as injustiças, contra deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (Freire, 1996, p.40).

Além disso, esses sentimentos ficaram gravados em meu corpo se transformando em dores de cabeça, de garganta e muito cansaço. Visto que “o movimento interno é, [...] a ancoragem primeira de uma subjetividade corporeizada” (Josso, 2012, p.28). O corpo é dinâmico e a maneira que vivemos pode mudá-lo de forma que podemos até adoecer. “O corpo - que – eu - sou me informa a seu modo sobre a situação de meu ser e de seu vir- a - ser” (Josso, 2012, p.27), o corpo nos avisa que algo não vai bem, quando se necessita algum tipo de mudança em nossa vida.

Ao cursar o sexto semestre do curso de Pedagogia – UFRGS, fui desafiada a realizar uma mini-prática pedagógica, que se configurava em uma semana de observação e em torno de um mês após a observação, a realização de uma semana de prática docente na turma observada. Neste momento, experienciei um fato muito forte e marcante, fui impedida de falar e realizar ações sobre a Lei 10.639⁵.

Neste mesmo período, participava do PIBID, de forma a apaixonar estudantes da graduação pela docência, pois muitos dos licenciados não estão atuando na área pedagógica.

Além desse, outros objetivos também faziam parte do projeto: desenvolver trabalho pedagógico contemplando alfabetização e letramento, temática indígena, diversidade como um todo, e a formação e constituição do discente em docente e pesquisador de sua prática pedagógica.

Ao estudar sobre essas temáticas sentia-me apta para desenvolver um projeto sobre questões afro-brasileiras, que tratasse a temática de forma crítica, promovendo um diálogo étnico-cultural respeitoso, ou seja, dialogar com diferentes culturas étnicas de modo a reconhecê-las e compreendê-las.

⁵ Lei Federal que criou a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio.

Ainda inserida no projeto, realizava juntamente com outras colegas da bolsa um projeto sobre memória histórica, no entanto, a escola interditou-nos, apesar de ter solicitado a temática a ser desenvolvida na instituição, não queria essas práticas e sim que déssemos aulas de reforço para alunos que eram considerados com dificuldade de aprendizagens pela escola, independentemente do ano que cursavam, e que organizássemos, por exemplo, os materiais pedagógicos que estavam dispersos.

Após estas vivências eu caminhava para o estágio docente obrigatório. Já não participava mais do PIBID, pois queria dedicar-me exclusivamente ao estágio. Novamente me deparei com várias situações onde as práticas docentes que eu propus foram vetadas na instituição escolar. Entendo por veto “por obstáculo ou oposição a; impedir, proibir” (Houaiss; Villar, 2008, p.768). Esse veto se deu tanto a respeito de conteúdos como de procedimentos didáticos. Qualquer outra forma de dar aula que não utilizasse o quadro, que não fosse um trabalho braçal de cópias ou de mera memorização, ou ainda, que saísse do espaço da sala de aula era visto como práticas negativas, mesmo sendo todas teorizadas e planejadas.

Portanto, após minha trajetória como docente, mesmo sendo ainda discente, considero imprescindível desenvolver meu TCC problematizando esses percalços encontrados durante a minha formação.

Nestas escritas, procuro descrever, refletir, analisar os procedimentos didáticos desenvolvidos em diferentes instituições escolares públicas procurando a compreensão dos pretextos, textos e contextos em que se deram tais situações, buscando a abordagem qualitativa de pesquisa para dar conta deste universo escolar.

Para tanto, utilizarei a metodologia de narrativas de vida, vou me valer de minhas memórias, sobre aqueles momentos que dizem respeito ao meu papel de professora-estagiária. Segundo Passos,

[...] o recurso das narrativas permite a explicitação e a reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes. São situações que envolvem carga emotiva intensa, trazem à memória emoções positivas ou negativas para quem as vivenciou e representam, algumas vezes, momentos decisivos para mudanças, transformações, etc. (Passos, 2010, p.155).

Penso que a escrita sobre si mobiliza tanto o escritor quanto o leitor, pois gera identificação com o outro, visto que a nossa memória individual está intrinsecamente ligada a memória coletiva. Faço eco às palavras de Rosa (2004)⁶

Histórias humanas comportam efeitos curativos, educativos e evolutivos quando estamos abertos para aceitar as diferenças. Constituímo-nos como humanos, no conviver com o outro, na aceitação das singularidades como componentes enriquecedores do processo coletivo. É preciso se munir de mãos operosas, mentes abertas, corações apaziguados, paciência histórica e uma ética da compreensão para dar continuidade ao projeto de mais humanidade para toda a Humanidade. (Rosa, 2003)

Como processo investigativo, me apoio na narrativa de vida de cunho autobiográfico, pois penso que constitui um importante suporte teórico nesta (re)constituição e formação. Nesse sentido, comungo com o que escreve Nacarato:

... se as experiências provocam mudanças identitárias, é possível, durante a formação – inicial ou continuada -, colocar o professor no movimento de olhar para si mesmo, para sua formação, a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais ele foi se constituindo, colocando em discussão determinadas práticas e projetando-se para outras. (Nacarato, 2010, p.135-136).

A escrita autobiográfica é um momento de imersão e reflexão sobre si de forma a buscar o entendimento sobre si e sobre o seu trabalho vislumbrando mudanças no pensar e no agir. Com isso, para esta imersão e reflexão sobre o vivido, a análise documental como: diário de classe, reflexões escritas sobre o trabalho pedagógico e planejamentos são fundamentais, visto que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (André & Ludke, Menga, 1986, p.39), e podem trazer indícios para este processo de compreensão que este estudo propõe.

A lente teórica a qual irei utilizar para a análise sobre os episódios relatados será a que diz respeito ao pensamento complexo, tendo Morin como expoente. A teoria evidencia a complexidade da relação sujeito/objeto, ordem/desordem, parte/todo, buscando uma visão interdisciplinar dos fenômenos.

Penso que este estudo possa contribuir para melhor entendimento das relações no espaço escolar no que tange as ações pedagógicas. Ressalto que não busco respostas fechadas e nem “verdades” e sim, lançar pistas que possam ajudar a compreender algumas questões, como, por exemplo: Como educar com vistas à complexidade e para a inteireza do ser? Como educar promovendo um diálogo

⁶ Mensagem inserida em folder do Seminário Educação, Saúde e Cultura de Paz realizado com a Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre em set/2004.

respeitoso entre educandos e educadores? Como educar visando o cuidado humano? O conceito de compreensão neste trabalho é entendido ultrapassando o sentido da inteligibilidade e explicação; tem o sentido de apreender junto e de abraçar junto, com as experiências, com as turmas e com meus parceiros teóricos. Processo este que, compartilhando com o teórico Morin (2011), são necessárias: abertura, simpatia e generosidade.

**5. DITOS, NÃO-DITOS E MAL- DITOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE EM TRÊS ATOS⁷**



⁷ Produção artística do aluno E, referido no capítulo ATO III: Estágio de Docência.

5.1. ATO I: UMA (DENTRE MUITAS) EXPERIÊNCIA DO PIBID

Estava inserida no PIBID, proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em iniciar os graduandos em trabalhos no ambiente escolar, pois muitos licenciados não estão atuando na área. Este objetivo já me faz pensar no porquê estes profissionais, após ter estudado anos, desistem de atuar em sala de aula.

Outros objetivos também faziam parte do projeto: desenvolver trabalho pedagógico contemplando alfabetização e letramento, temática indígena e diversidade como um todo, proporcionar a formação e constituição do discente em docente e pesquisador de sua prática pedagógica.

Percebo que muitos são os percalços implicados na ação de ser professor e penso que muitos deles sejam criados pelo excesso de racionalização e ausência de racionalidade. Morin (2011) faz a distinção desses dois conceitos; a racionalização é um sistema fechado que não comporta possibilidade para contestação, acredita ser um sistema lógico perfeito. Diferentemente é a racionalidade, esta é aberta, contesta, é autocrítica e admite os erros e as ilusões dos conhecimentos. Há muitas certezas e falta abertura para o novo no espaço escolar estudado.

O grupo PIBID então, precisou se inventar enquanto grupo, estudar e desenvolver planejamento de trabalho, gestão do próprio grupo, e pedagógico específico sobre as ações a serem realizadas na escola. O grupo fez parceria com três escolas estaduais, pois era um dos critérios de seleção.

O trabalho foi realizado com encontros semanais nas escolas e seria um grupo de professoras-bolsistas que conduziria o trabalho com os alunos em parceria com as professoras titulares de cada turma atendida.

Particpei deste grupo durante dois anos, foram dois anos de trabalho intenso, de estudos sobre memória, temática indígena e afro-brasileira. A experiência de docência compartilhada também foi algo que agregou muito em minha formação, pensar, discutir, trocar com colegas, pesquisando materiais, sua utilização, apostando e experimentando. Todo este trabalho resultou em um amadurecimento profissional que se traduziu em quatro artigos apresentados e publicados: um em anais do II Encontro Interinstitucional do PIBID e III Encontro Institucional PIBID-UFRGS, dois nos anais do XVII Jornada de Ensino de História – na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em Jaguarão e um artigo publicado na Revista

Cadernos CEOM da Universidade de Chapecó de Santa Catarina. Além disso, um livro de memoriais contando a história de vida de cada bolsista também foi publicado com o título “Iniciação à Docência em Pedagogia: memórias que contam histórias”.

O trabalho nas escolas foi iniciado com uma reunião com as coordenadoras das escolas para que pudessem falar de suas dificuldades e demandas de trabalho, para que nós pudéssemos, na medida do possível, atender a essas solicitações. A escola que fiz parte expôs muito a importância histórica de sua instituição. Com isso, minhas colegas e eu desenvolvemos um trabalho pedagógico com base na temática de memória, partindo da memória da história de vida de cada aluno/a para então estudar a história da instituição. Com o objetivo de que os alunos se percebessem como sujeitos partícipes e, também constituintes da história coletiva, desenvolvemos o projeto intitulado “Conhecendo e construindo nossas histórias”, tendo como foco a construção das identidades culturais, sociais e históricas dos alunos. (Passuelo, G. *et al.* 2012b, p.03).

Enquanto um grupo de docentes – em formação - estudamos sobre a temática memória. O eixo que conduziu nosso projeto escolar tratou da temática Memória [...], em que articulamos questões sobre identidade e construção de noções temporais, por meio de elementos como memórias materiais, história de vida, linhas do tempo – individual e coletiva –, compreensão das noções de “tempo” e “espaço”, estimativas de tempo, contações de histórias, músicas, rimas e visita ao museu histórico Julio de Castilhos, pois:

se nos perguntamos quem somos, é pela memória que vamos configurando nossa imagem e o que pode ser nossa subjetividade em formação. Ela é quem nos responde sobre a constituição que elaboramos do mundo e de nós mesmos (Yunes, 2009, p. 25).

Para embasar e aprimorar nossos conhecimentos, realizamos leituras de biografias, de textos acadêmicos sobre o ensino de história, estudamos os significados da memória enquanto documento para a História, conversamos sobre as nossas próprias memórias, pesquisamos livros e músicas para planejarmos sobre a referida temática. (Passuelo, G. *et al.* 2012b, p.05).

Estava tudo correndo bem, até que nos chamaram para uma reunião. No entanto não foi reunião, pois entendo reunião como um momento de partilha onde é exposto uma situação problema e todos unidos tentam solucionar a situação e não foi isso que aconteceu. Somente a gestão falou. E o que foi dito? Que não era bem isso que estavam esperando, que vários alunos de várias turmas estavam

precisando de aulas particulares. Em outro momento, foi mostrado para o grupo no qual fiz parte, um armário com vários materiais pedagógicos que precisariam ser limpos e organizados. E o que foi dito no não dito? Não foi dito o que a escola pensa sobre professores estagiários, sobre o que pensa sobre projetos e parcerias que visam qualificar o trabalho institucional escolar, e que é entendido como uma mera ocupação do tempo escolar, como se não houvesse um comprometimento profissional, educacional e político.

Os laços construídos entre o grupo PIBID e por esta forma de gestão desta instituição foram frágeis. Consideramos que o ambiente da escola não foi muito propício para o início do nosso fazer docente e, muitas vezes, sentíamos impotência e falta de estímulo frente ao nosso trabalho [...] (Passuelo, G. *et al.* 2012a, p.01). Entendo que faltou abertura para diálogo tanto da parte do grupo vinculado a esta escola, representando o PIBID, quanto da escola. Essa dificuldade de diálogo levou ao rompimento com a escola. E me pergunto: será que não deveria ser aí que nós devêssemos ter investido mais? Será que não era a instituição que mais precisava de nós? E nós dela?

Minhas colegas e eu fomos transferidas para outra instituição onde já havia um grupo da Pedagogia atuando. As turmas foram divididas, uma parte das bolsistas atendia as turmas da Educação Infantil, e a outra parte, as turmas dos Anos Iniciais. Fiquei no primeiro grupo.

Desta vez, a experiência foi oposta, a escola nos recebia muito bem, o trabalho proposto foi aceito tanto pela instituição como pelos alunos. Desenvolvemos no primeiro semestre um projeto sobre temática indígena, e no segundo sobre temática afro-brasileira; neles desenvolvemos o trabalho sempre dialogando entre as semelhanças e diferenças entre os povos estudados: a alteridade. Além disso, os materiais utilizados em nossos encontros foram diversos: desde computadores, passando por tintas, argila e ataduras. Realizamos atividades em diferentes espaços como: pátio, refeitório e auditório. Muitas linguagens foram utilizadas para que os alunos pudessem se expressar. Uma experiência riquíssima!

Hoje, após um ano de distanciamento, e neste momento de reflexão e busca de compreensão penso que um aspecto fundamental no êxito ou não dos trabalhos foi a questão do planejamento.

Na academia discutimos sobre a autonomia, flexibilidade e necessidade de ajustar o planejamento às peculiaridades dos alunos. Na primeira experiência,

planejávamos, com a nossa orientadora, para três turmas e o planejamento era exatamente o mesmo. Três turmas totalmente diferentes e o mesmo trabalho realizado. Daí me questiono: e as peculiaridades dos alunos/as? Ignoramos todas! Lembro-me que solicitava, juntamente com outra colega, um planejamento diferenciado para a turma que nós atendíamos, mas essa possibilidade foi vetada.

Morin (2011) afirma que o conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão e complementa escrevendo que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (Morin, 2011, p.75). Nós estávamos muito cheias de certezas, que o planejamento estava tão bom, perfeito, que não precisava ser modificado. Isso não permitiu admirar, mirar os alunos, apenas olhá-los superficialmente (Freire, 2011).

Lembro-me que os alunos falavam, os seus corpos falavam, por meio de gestos, por ora agressivos, em outros momentos carinhosos, por meio de pedidos para morrer... Solicitavam atenção: Ei, você, olhe para mim! Olhem para as nossas necessidades. E lá estavam nós, um grupo de estudantes de Pedagogia, que analisam e criticam muitas práticas, fazendo mais do mesmo, “depositando” conhecimentos que julgávamos importantes, educando a mente e esquecendo do corpo infantil, sendo que

perceber no corpo aprendiz o vir a s Ser Humano que ali germina significa reconhecê-lo em seus desejos, aceitá-lo em suas carências e necessidades, compreendê-lo pelas repressões sofridas e, por fim, estimulá-lo em suas potencialidades (Rosa, 2001, p.18).

Penso que este reconhecimento é função primeira do planejamento, levar em consideração o sujeito em suas diferentes dimensões: corporal, mental, emocional e espiritual, para que se possa pensar em intervenções, criando situações para aprendizagens. O discurso não estava condizente com a prática, pois “o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (Freire, 1996, p.48). E não era isso que acontecia.

Entendo planejamento como, a partir de observações, o diagnóstico das necessidades dos alunos, frente a esses dados estuda-se e pensa-se em estratégias de ensino e aprendizagem, confeccionam-se os materiais. Ele é aberto, a imprevistos, a incertezas, aproveitando-se de situações que surgem ao acaso, é uma aposta. Talvez no dia que iremos por em prática este planejamento possa ter ocorrido algo que esteja mobilizando a turma ou até mesmo a forma de planejar não

permita muitos avanços sobre as dúvidas e curiosidade ou até mesmo que ela já nem exista.

O que fazíamos para aquelas turmas era programa e não planejamento. Mais uma vez trago Morin para discutir a questão do planejamento. Ele faz uma diferenciação entre os conceitos de programa e estratégia, definições das quais eu compartilho:

[...] O programa estabelece uma seqüência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas seqüências programadas, mas, para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. Deve, em um momento, privilegiar a prudência; em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo. [...] (Morin, 2011, p.79).

Na primeira experiência executávamos um programa, ao passo que na segunda desenvolvíamos um planejamento que avaliava as turmas semanalmente, pensava-se em quais linguagens utilizar, o que poderia ser instigador para aqueles alunos/as.

Segundo Maturana (2000), a maior dificuldade do processo educativo está na dificuldade de distinguir a formação humana da capacitação técnica. Esta se relaciona com aquisições de habilidades, com os conteúdos formais, com aptidão de intervir no mundo. Aquela se refere aos espaços de convívio entre as pessoas, de modo que a criança é sujeito ativo neste ambiente de convivência, um sujeito responsável, livre, ético, capaz de se permitir errar e reparar seus erros.

Penso que no ambiente escolar o apreço sobre a capacitação técnica acaba por deixar a formação humana de lado; penso que foi o que faltou para o grupo PIBID, de que participei, tínhamos a capacitação técnica sobre as temáticas, mas não tivemos a formação humana tão necessária à prática docente.

5.2. ATO II: MINI – PRÁTICA DOCENTE DO 6º SEMESTRE

A partir do 4º semestre do curso de Pedagogia – UFRGS é iniciado um trabalho pedagógico chamado mini-prática docente. Esta proposta consiste em cada aluno (a) do curso inicie sua inserção no ambiente escolar. Há uma semana de observação e em torno de um mês após a observação, a realização de uma semana de prática docente na turma observada.

Após as práticas pedagógicas desenvolvidas por mim nos semestres anteriores e consideradas bem sucedidas, e eu ainda me encontrava inserida no PIBID, sentia-me apta para realizar a mini-prática docente proposta pela disciplina Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência (6 aos 10 anos ou EJA).

Ao mesmo tempo em que é preciso, nós, alunos/as, estarem inseridos na instituição escolar, percebo que o tempo que liga o período de observação com o da mini-prática é muito longo. “[...] Tudo aquilo que tem uma relação qualquer com o tempo, ou esteja a minha volta, move-se comigo.” (Queluz, 1997, p.89), portanto, a turma já é outra, tiveram outras experiências que os atravessaram, que marcaram, enfim, como uma aluna me disse: “*A turma já é outra, isso já faz muito tempo*”. Com isso, o planejamento ficou de alguma forma inadequado, pois foi pensado em uma turma que não existia mais.

Durante a semana de observação, em uma turma do 5º ano em uma escola que integra a rede municipal de ensino da cidade de Cachoeirinha, a professora titular solicitou os conteúdos sobre os quais eu deveria fazer meu planejamento para a semana de prática. Cito alguns conteúdos solicitados: *emprego do mas, mais e más; emprego do ão e am; movimento negro na conquista da liberdade e cidadania; números relativos e absolutos, fontes de energia.*

A lista de conteúdos previstos para este período me surpreendeu, vários conteúdos novos deveriam ser ministrados por mim. A educação continua vendo o aluno/a como uma *tabula rasa*, onde devem ser inscritos os saberes; uma educação bancária, onde se deve depositar o máximo de conteúdos. Penso a educação como a oportunidade de buscar a liberdade, liberdade de pensar, questionar ao mesmo tempo em que o sujeito se vê como parte integrante da história e da cultura na qual esta imersa exercendo sua cidadania, compreendendo o que o cerca, agindo eticamente, exercendo o cuidado humano consigo e com seu próximo, identificando

– se com o outro que é parte de sua história e que compartilha do mesmo planeta, desenvolvendo assim uma identidade terrena.

Aprender não é copiar a realidade, é (re) significar as situações vivenciadas, segundo Freire:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, **produzir sua compreensão** do que vem sendo comunicado.(Freire,1996, p.38) (grifo meu).

É a capacidade de intervir no mundo autonomamente. É um processo inacabado, infinito. Portanto, ser a escola como uma instituição de (trans) formação, do discente, do sujeito para além da sua função social de educando, mas como membro da sociedade como um todo.

Esta reflexão me leva a pensar em quão destoante está a forma de pensar o currículo e concepções de aluno e educação entre a escola e academia.

Com esta demanda e após a formação no curso de graduação, juntamente com a formação e experiência proporcionada no PIBID, sentia-me apta em desenvolver um projeto sobre questões afro-brasileiras, que tratasse a temática de forma crítica, promovendo um diálogo étnico-cultural respeitoso, ou seja, dialogar com diferentes culturas étnicas de modo a reconhecê-las e compreendê-las. Trata-se de uma oportunidade de aprendizagens, de reciprocidade e de acolhimento ao outro. Para tanto, elaborei um projeto didático-pedagógico que intitulei: “A Lei 10.639/03, (Re)Descobrimos a Cultura Afro”, no qual o fio condutor foram as contribuições culturais afro em nosso país, priorizando o seguinte princípio pedagógico:

Disponibilizar discussões sobre diferenças culturais e exclusão social, a fim de que o educando perceba algumas das variadas realidades existentes.

Percebo a realidade no plural, pois são muitos contextos e culturas diferenciadas, depende do sujeito e de sua história, cada sujeito constrói a sua nas relações que consegue e/ou pode estabelecer com o outro e com o ambiente onde vive.

O planejamento proposto contemplou diversas áreas do conhecimento como: literatura, legislação, artes plásticas, interpretação e produção textual, cartografia, entre outros.

Neste projeto minha intenção era de valorizar e dar visibilidade a cultura afro, não partindo do estudo da escravidão e sim das implicações da Lei 10.639/03 que obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, contemplando as questões que envolvem a cidadania. Para tanto, procurei desenvolver as atividades do ensino de História, de Geografia, de Língua Materna e de Artes voltadas à temática afro, me valendo da literatura sobre o tema.

Percebo hoje que alguns objetivos traçados para este período foi abrangente demais, no tempo de uma semana não tem como dar conta de alguns deles, quase que caindo na mesma lógica das listas de conteúdos. Tentei trabalhar de forma mais devagar o que foi solicitado, mas e se eu continuasse com a turma? Será que iria abordar mais essas questões ou passaria para o próximo planejamento sobre outra temática?

Iniciei a semana com motivação prévia utilizando uma caixa e dentro dela imagens que lembram a temática que seria estudada. Após, li um conto africano “A princesinha Oxum”. É difícil encontrar bons materiais sobre esta temática, quando encontrei este livro que é só de contos de princesas africanas considerei uma boa opção de literatura. É um livro de ficção, que estimula a criatividade, com um bom conteúdo e lindas ilustrações. Dúvidas sobre a história surgiram, principalmente sobre o vocabulário. O que é Oxum? O que Ogum? O que é Xangô? Foram alguns questionamentos realizados pela turma, expliquei então que são deuses africanos.

No entanto, na terça-feira a professora titular contou-me que a mãe de uma aluna veio perguntar o que era “aquilo” no caderno. Aquilo se referia ao estudo do vocabulário. A professora titular respondeu que era somente o vocabulário do texto, o significado de palavras consideradas difíceis.

Os orixás são deuses africanos que correspondem a pontos de força da Natureza e os seus arquétipos estão relacionados às manifestações dessas forças. As características de cada Orixá os aproxima dos seres humanos, pois eles se manifestam através de emoções como nós. Sentem raiva, ciúmes, amam em excesso, são passionais. Cada orixá tem ainda seu sistema simbólico particular, composto de cores, comidas, cantigas, rezas, ambientes, espaços físicos e até horários. Como resultado do sincretismo que se deu durante o período da escravidão, cada orixá foi também associado a um santo católico, devido à imposição do catolicismo aos negros. Para manterem seus deuses vivos, viram-se obrigados a disfarçá-los na roupagem dos santos católicos, aos quais cultuavam apenas aparentemente. (Amon Sol. s/p. 2012).

Portanto, Oxum, Ogum e Xângô são deuses de origem africana.



⁸ Oxum era uma princesinha menina que encantava a todos com a sua beleza e com o seu perfume. Gostava de usar seu *adé*, sua coroa toda de ouro, com penduricalhos em fios também de ouro, tendo nas pontas ouro no formato de gotinhas de chuva. Era um encanto, um brilho só (Oliveira, 2009, p.18).

Esta é a definição que o livro traz a respeito de Oxum, em nenhum momento o livro toca em religião ou religiosidade. No entanto, Oxum é a deusa das águas doces, rainha dos rios e cachoeiras, dona do ouro, do poder feminino e do amor. Já Ogum é um deus guerreiro, ensinou aos homens o trabalho metalúrgico. No conto, Ogum é definido da seguinte forma:



⁹ O menino Ogum, mesmo criança, trabalhava muito e tinha a responsabilidade de construir objetos de ferro: utensílios e ferramentas agrícolas em geral. Ele era o melhor e nem homens adultos conseguiam fazer o que o menino Ogum conseguia (Oliveira, 2009, p.18).

Por fim, na história é citado o orixá Xangô, deus da justiça e do poder, é o único que não tem definição, apenas seu nome é mencionado.

Ainda na terça-feira, era o dia de propor atividades sobre a temática afro-brasileira de forma mais incisiva. Não queria falar em escravidão, pois o movimento negro não é isso. Porém o tempo era curto para estudar o movimento negro com todo o cuidado e atenção que o tema merece. Decidi, portanto, dedicar este tempo para estudarmos sobre as contribuições afro-brasileiras, com base em um material disponível no site a cor da cultura. Iniciei a aula entregando impresso a Lei 10.639/03 que obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e conversamos sobre o porquê de ter esta lei, respostas como: “*por causa do preconceito*”, surgiram.

⁸ Imagem de Oxum. Disponível em: <http://www.rakelpossi.com/ampliado.php?ID=20111207230320>. Acessado em 23 dez.2012, às 16h.

⁹ Imagem de Ogum. Disponível em: <http://batuque-e-umbanda.blogspot.com.br>. Acessado em 23 dez.2012, às 16h15min.

Em outro momento, entreguei um mapa conceitual com estas contribuições como: ancestralidade, memória, oralidade, corporeidade, entre outros, e levei o significado de cada contribuição em um papel que coloquei dentro de uma pequena caixa de onde os alunos sorteavam e liam. Após a leitura nós discutíamos o que queria dizer aquela definição. (Mapa conceitual em anexo).

Considerarei o encontro mais marcante do período de mini-prática no sentido de perceber o envolvimento da turma sobre o tema, as contribuições nas discussões. Alguns alunos eram negros e estes pareciam se afirmar enquanto sujeitos pertencentes a etnias de origem africana.

No entanto, no dia seguinte, na quarta-feira fui chamada na coordenação da escola para conversar com a supervisora. Nesta reunião foi explicado que uma mãe não deixou a filha frequentar a minha aula neste dia e que a escola tem uma clientela muito religiosa e que devido a isto eu não falasse mais em negros e nem em África. Esta solicitação causou-me estranhamento, pois como assim não falar mais em negro? E onde fica a autonomia do professor? A escola não é laica? E a discussão sobre diálogo-étnico, autonomia, emancipação, criticidade?

Pensara eu que estaria com respaldo legal, e estava amparada por lei, no entanto, o cumprimento de algumas leis não tem se realizado no cotidiano escolar.

Hoje considero que a escolha da literatura talvez não tenha sido a que a turma precisasse naquele momento, pois em uma semana de observação muito pouco se conhece dos alunos. Compartilho das palavras de Maturana quando escreve que:

Grande parte de nossas dificuldades como educadores reside no fato de não nos darmos conta do que se acabou de dizer e nos comportarmos com relação aos nossos alunos sem entendermos que o mundo que se vive é sempre uma criação pessoal. (Maturana, 2000, p.36)

Um texto, mesmo que de literatura, sobre princesas africanas com nomes de deuses mexe com as crenças de alguns alunos e familiares destes. Será que este veto se deu somente pela literatura escolhida? Se o conteúdo da obra fosse outro, não falasse em orixás, será que haveria o veto? Ou será que o veto se deu pelo receio do novo, ao diferente? Tenho que ponderar que bons livros sobre esta temática são escassos no mercado, porque a obra tem que unir bom conteúdo e ilustração e ser adequado para a faixa etária.

Todavia, simplesmente mandar calar sobre um conteúdo importante e previsto por lei é uma violência e a perpetuação do preconceito. Senti esta ação

como um desrespeito pessoal, como se a escola não me enxergasse como professora, quanto social, a legislação vigente foi ignorada.

Estranhamento também me causou a utilização do termo “*clientela*” para designar os/as alunos/as. Os/ as estudantes são vistos como meros consumidores, ou seja, mais uma vez percebo educação com o objetivo depositar, de transferir os conhecimentos, ou seja, uma educação bancária. Além disso, questiono aos interesses de quem e para quem é destinado esse tipo de educação, quem impõe as regras deste mercado, somente os pais com suas reclamações?

Pareceu-me uma acomodação e falta de comprometimento e ética com a educação dos/as alunos/as. “Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável [...]” (Freire, 2011, p.26). Pensara eu que um trabalho com os pais, justificando a importância de certos conteúdos seria interessante para minimizar o preconceito, bem como seria uma maneira de aproximar os pais e contribuir para a sua formação, visto que o ser humano é um ser inacabado, está sempre se constituindo ao longo da vida.

Além disso, ressalto o caráter político do ato de educar, Freire (1983) chama atenção para a política educacional, as nossas escolhas, os conteúdos escolhidos e as estratégias utilizadas são escolhas políticas, todavia há de pensar para quem ela é pensada, em favor de quem, da elite ou das massas populares? Percebo que o discurso, muitas vezes, é de uma educação libertária, mas a prática não o sustenta, o que demonstra a política escolhida de fato.

O que compreendo é que professores e educadores são tidos como sinônimos. Essa questão é merecedora de reflexão, para isso, vou me valer de uma analogia feita por Alves, onde ele escreve:

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo?

Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um *hábitat*, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. A primeira, no mundo do mistério, a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. Há árvores que tem personalidade, e os antigos acreditavam mesmo que possuíam uma alma. É *aquele* árvores, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu. Há outras que são absolutamente idênticas uma às outras, que podem ser substituídas com rapidez e sem problema.



Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores¹⁰. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois, Espaço artesanal.

Mas *professores* são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins educacionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos para café descartáveis. De *educadores* para *professores* realizamos o salto de *pessoa* para *funções*. (Alves, 2000, p.18-19)

Está sendo plantado mais eucalipto do que jequitibá em favor do utilitarismo, de se alcançar melhores índices de aprendizagens, em favor das aprovações nos vestibulares, uma indústria, onde só tem espaço para a lista de conteúdos e nela não há espaço para outras histórias, para o diferente. Para ser educador precisa mais que o título de professor e de acúmulo de conhecimentos acadêmicos. É preciso estar disposto a dialogar com os educandos, estar aberto as incertezas da vida, ter sensibilidade, respeito, tem que afetar e deixar-se afetar e cuidar do outro.

Com este fato, mesmo pensando a educação de uma forma diferente da instituição em que eu estava atuando, modifiquei meu planejamento do último dia de mini-prática para que pudesse concluir meu trabalho docente. Quero me constituir como um jequitibá e por isso, senti – me desconfortável com a sensação de que estava fazendo diferente do que estudava. No entanto, esta atitude foi muito elogiada em sala de aula pelas professoras da disciplina como um modo maduro e profissional de atuar.

¹⁰ Imagem de Eucalipto. Disponíveis em:

http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Eucalipto/CultivodoEucalipto_2ed/.

Acessado em 23 dez.2012, às 16h30min.

Imagem de Jequitibá. Disponível em :<http://bragashownoticias.blogspot.com.br/2012/05/arvore-de-jequitiba.html>. Acessado em 23 dez.2012,

[r=553&sig=105790995572150033666&page=2&tbnh=151&tbnw=180&start=26&ndsp=34&ved=1t:429,r:26,s:0,i:234&tx=112&ty=47](http://bragashownoticias.blogspot.com.br/2012/05/arvore-de-jequitiba.html). Acessado em 23 dez.2012, às 16h45min.

5.3. ATO III: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

O estágio de docência é um período muito importante, singular e desafiador do curso de Pedagogia. São quatro meses de intenso trabalho, reflexões e produções. Compartilho alguns recortes desse período os quais considero os mais marcantes e merecedores de serem revisitados para compreensão.

Após duas semanas de observação, iniciei a minha caminhada conhecendo a turma do 5º ano I agora como professora. A turma recebeu-me muito bem, no entanto, o silêncio da turma causou-me estranhamento. Com isso, as ações infantis tornam-se “[...] reprimidas e acabam não conseguindo construir uma identidade infantil autônoma e criativa, tornando-se dóceis e submissas” (Abramowicz & Silveira, 2002, p.59). Entendo que houve um controle dos corpos dos alunos durante todo o tempo, tentando manter a ordem e o silêncio.

Além disso, percebi que a turma tinha horário para tudo e que era tolhida qualquer forma de expressão, não podiam conversar, se mexer, apenas era permitida a cópia dos conteúdos do quadro para o caderno. Com isso, faço eco as palavras de Rosa, quando escreve sobre a domesticação dos corpos infantis:

No geral, a educação faz do corpo infantil o adulto produtor, buscando domesticar instintos e sonhos. Desde a mais tenra idade, as crianças vão apreendendo o que culturalmente não é aceitável de se fazer em público ou a qualquer hora. Para ser um indivíduo socializado, devemos disciplinar nossos instintos fisiológicos mais básicos. Aprende-se que há hora para tudo, controlam-se todos os nossos orifícios naturais por meio das rotinas escolares que estabelecem a ocupação do tempo e do espaço. (Rosa, 2001, p.186)

O afeto e corpo foram simplesmente esquecidos. E foi isso que observei e depois vivenciei, pois também tentaram me domesticar de alguma forma, vetando procedimentos didáticos que extrapolavam a sala de aula, deixando a turma - e eu - de castigo, por exemplo.

Após a semana de observação, vem o período de pensar em um projeto para desenvolver com a turma. Semelhante ao projeto desenvolvido na experiência do PIBID, busquei desenvolver um trabalho didático-pedagógico sobre a memória no sentido histórico, intitulado “Significando as nossas histórias”.

Neste projeto procurei valorizar e dar visibilidade a história de vida dos alunos, partindo da história individual de cada criança, para desta forma, resgatar a

história coletiva, como nos inspira Bergamachi: “a história de vida de cada aluno deve ser a referência para localizar o tempo na história: quando nasceu, sua idade, os acontecimentos que marcaram a sua vida” (Bergamaschi, 2002, p.32), Foi-me solicitado um trabalho com diferentes conteúdos sobre história do Brasil, onde o tempo histórico narrado é muito distante do tempo histórico vivenciado pelos alunos. Portanto, os conteúdos das áreas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Artes Plásticas convergiram para o tema Memória.

A temática que foi estudada precisou de um planejamento pensado, para que as aprendizagens se tornassem significativas, pois refletir sobre nossa vida é um processo muito importante, mas também pode ser muito dolorido. É se olhar desnudo; é se pensar quem se é, porque se é desse jeito e não de outro, refletir sobre si e compreender-se.

A seguir, exponho um mapa conceitual demonstrando como este trabalho foi estruturado a partir da temática memória. Como dito anteriormente, a temática memória surgiu pela solicitação de estudar assuntos sobre tempos históricos muito distantes da vida do aluno.

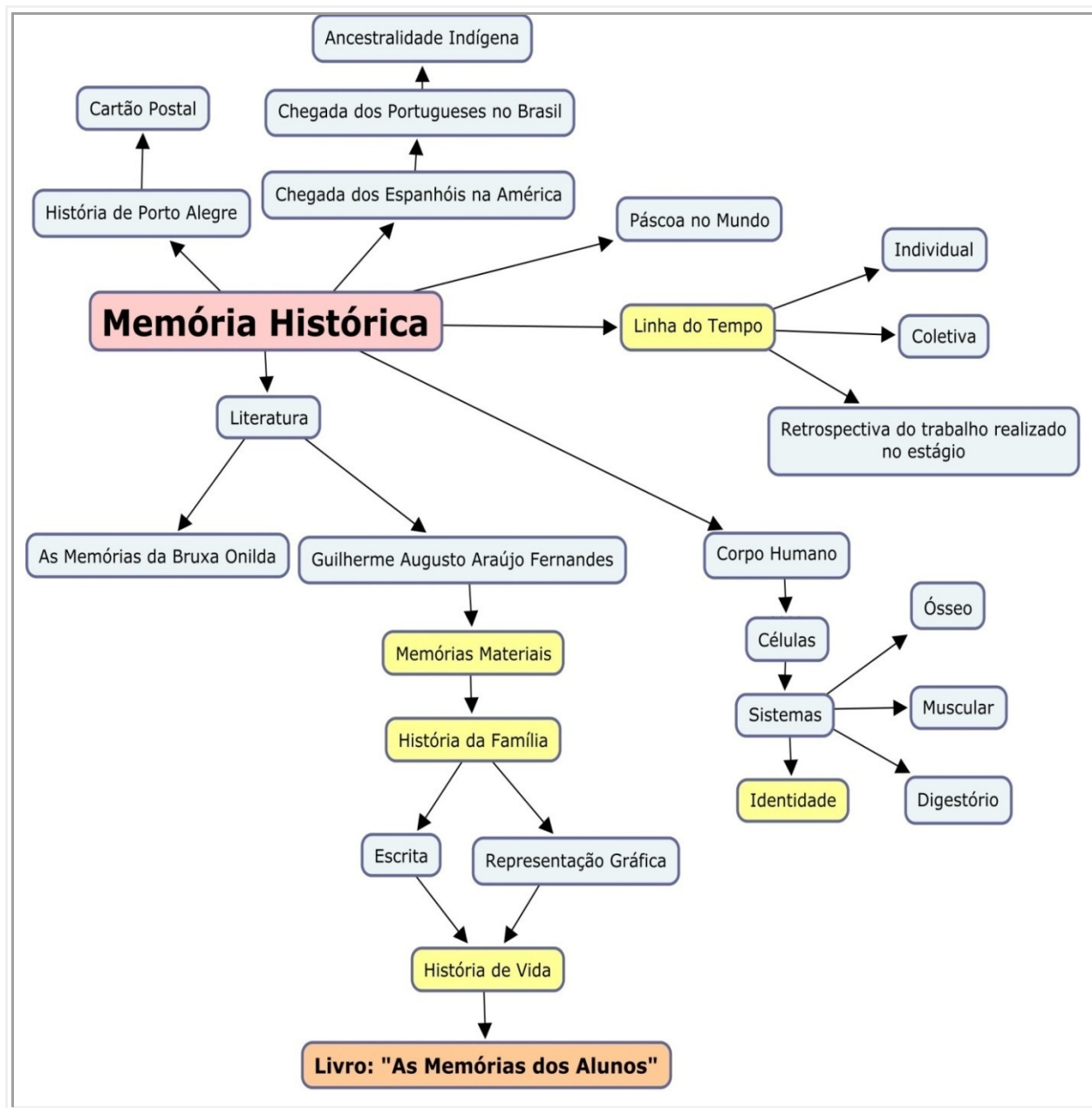


Figura I: Mapa conceitual da organização do projeto “Significando as nossas histórias”.

Faço agora, alguns recortes sobre como se deu o desenvolvimento deste trabalho, analisando-os e buscando a compreensão desses fatos.

A primeira situação que quero compartilhar, diz respeito a aula de história sobre o “Descobrimento” da América. A motivação prévia consistia em tentar adivinhar o que era que continha nos potinhos a partir da visão e do olfato. Coloquei nos potinhos canela, pimenta, orégano, entre outros, essa prática envolveu a turma e despertou muito interesse e curiosidade sobre as especiarias, aquelas que os navegadores buscavam na Índia e procuravam em outros territórios. Isso me fez

pensar na importância de levar diferentes materiais e recursos pedagógicos. As surpresas e o novo instigam o aprendizado, e não precisa ser recursos muito sofisticados, um simples cravo-da-índia já é suficiente para despertar lembranças e memórias: cheiros, gostos, situações que desencadearam aprendizagens sobre nossa memória brasileira. Os alunos ficaram mais comunicativos e se “soltaram”, o que acabou dificultando em alguns momentos meu manejo pedagógico, entretanto, esse saber comunicar-se é um processo, um aprendizado que fica para sempre.

Em outro momento, o choque de concepções me deixou confusa, quis que a aula de história, que era sobre o “Descobrimento” do Brasil, saísse da mera repetição do livro didático chamando atenção para os povos ameríndios. No entanto, esta prática pedagógica foi mal interpretada por algumas professoras da escola, uma delas até me questionou: *“Por que tu queres que eles saibam disso? Qual teu objetivo?”*, pois eu poderia confundí-los. No decorrer da semana ao conversar com colegas e professoras do curso de Pedagogia fiquei mais tranqüila a respeito de minha prática. Penso que este sentimento de ficar confusa se deva pelo respeito ao trabalho e conhecimentos das professoras da instituição escolar em que estagiei.

Isso me faz pensar e lembrar-me do documentário: *“O perigo de uma história única”*, encontrado na internet. Assisti a ele por duas vezes durante a graduação, uma delas foi durante uma das reuniões do PIBID. A escritora Chimamanda Adichie, chama a atenção para o perigo de se contar uma história única sobre uma pessoa, um lugar, uma nação, e o poder implicado em se contar essa história única, fazendo que acreditem nela. E eu me pergunto: Não é isso que a escola faz, contar uma história única sobre os fatos? Contar somente a história brasileira pelo viés europeu? Naturalmente, contando dessa forma, silenciemos diversos povos como os indígenas e os povos de origem africana que aniquilamos e/ou multilamos em sua história e cultura. Silenciemos parte da nossa história, a nossa ancestralidade. E na faculdade, será que nos contam várias histórias ou também nos é contado uma história única de como educar? E por que será que fiquei confusa com a observação da professora da escola?

Ressalto que,

histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2012, s/p. 2012).

É este tipo de educação, que aposto e investi de alguma forma durante meu estágio de docência, promovendo diálogo com a cultura indígena, por exemplo.

Não tardou e chegou o período de avaliação. Elaborei provas e trabalhos avaliativos e nenhum foi considerado suficientemente bom para avaliar os alunos. Ou estavam abrangentes de mais, outros específicos demais e o pior, na visão da escola, foi ter elaborado a avaliação de língua portuguesa utilizando um texto já conhecido pelos alunos. Essas avaliações foram todas refeitas e após a aplicação foi corrigida pela professora titular. Percebi que só eram consideradas corretas as respostas que eram exatamente iguais ao o que estava no caderno, respostas escritas como o aluno entendeu, mesmo que contendo conhecimentos importantes não foram consideradas como certas. Com isso, minha orientadora precisou ir até a escola, para mais uma vez conversar sobre como se procede o estágio, mas tudo permaneceu igual.

De forma geral, os conceitos distintos de avaliação e exame são tidos como sinônimos. Enquanto aquele acompanha, compara o aluno consigo mesmo, este apenas verifica uma nota, descontextualizada. No entanto, ambos comunicam, comunicam concepções de educação, aprendizagens, aluno, etc. Álvarez-Mendez ajudou-me a pensar sobre este conceito quando escreve que “[...] a avaliação é processo de indagação e de reflexão e ponto de partida para a ação, não ponto final de comprovações sobre dados passados” (MENDEZ, 2003, p.22). É uma prática que envolve observação, registro, analisar quais conhecimentos o estudante já tinha e quais possui após determinado tempo de trabalho. Acima de tudo, é uma prática social, envolvendo sujeitos e aprendizagens, esta é a minha posição sobre a avaliação.

Após o período de provas, chegou o momento do conselho de classe. Imaginava eu que o conselho seria uma reunião com mais de um professor juntamente com a equipe pedagógica. Todavia, o que aconteceu foi algo bem diferente. A professora titular ditava as notas dos alunos para a coordenadora pedagógica do turno. Não houve nenhum tipo de diálogo sobre dificuldades, dilemas e desafios da docência. Neste contexto meu papel foi passivo, não me coube nenhum momento de expor minha opinião enquanto educadora.

Ressalto ainda que a professora titular me corrigia na frente dos alunos de forma pouco amistosa, interrompia minha leitura para os alunos, situação tensa para mim e para eles. Outras situações, como, por exemplo, gritos com alunos (e no

momento eu sentia-me muito mal), pedido para modificar o planejamento de um dia para o outro, gritos e recusas a utilização de materiais que eu preparava caracterizam a relação que se deu entre a professora titular e eu. Penso que faltou polidez, às vezes, no trato comigo e com os alunos.

Essas situações me fazem lembrar o que Matura chama de biologia do amor.

[...] a biologia do amor consiste precisamente em que o professor ou a professora aceite a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo apenas o seu fazer e não o seu ser. Para que isto seja possível, o professor ou a professora tem que respeitar a si mesmo ou a si mesma [...]. (MATURANA, 2000, p.21).

Para que isso seja possível é necessária uma reformulação nos cursos de formação de professores, onde se tenha mais formação humana em detrimento a capacitação puramente tecnicista, para que não se passe mais por situações como esta. Um ensino sofrido, o corpo se encarregará de eliminar este sofrimento por meio do esquecimento. Sem respeito, cuidado e afeto não é possível aprender.

Quanto à metodologia de trabalho, foi solicitado que eu passasse os conteúdos no quadro, pois o 5º ano, na visão da escola, é uma preparação para o 6º ano. A prática pedagógica exercida por mim foi interpretada como pouco conteúdo e muitos jogos. Tudo que foge a cópia do quadro era mal visto. Conversa, música, jogos e relaxamento são vistos como perda de tempo. Além disso, foi dito que teria que aprender a gritar. No entanto, partes dessas observações foram feitas em um tom de ensino, no sentido de me ajudar a compor minhas práticas pedagógicas posteriores, bem como construir minha autoridade perante aos alunos.

Para reflexão e análise desta problematização, trago para a conversa o autor Alves. Se pensarmos pelo viés de que os alunos são um vir-a-ser, [...] se a coisa mais importante é a utilidade social temos de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. [...] (Alves, 1988, p.7) Elas ainda vão ser médicos, psicólogos, engenheiros, etc, vão ser transformados em meios de produção. Elas vão ser importantes, um dia... Mas esse dia está longe ainda, tem que terminar o ensino fundamental, depois o médio, tem que passar no vestibular para ser alguém, cursar a graduação...

Esse contexto faz-me refletir a formação que invisto, cursando disciplinas eletivas e freqüentando cursos sobre diferentes temáticas, sobre a importância do cuidado humano, especialmente na educação e do uso da ludicidade. O humano é esquecido na escola, só é visto o cérebro desconectado das emoções, do

psicológico e do espiritual, fragmentando-se o ensino, mas fragmentam-se também o ser humano que está ali para aprender e mais que isso, nos ensinar, na prática dialógica que é a educação.

A lista de conteúdos me angustiava, em vários momentos quis parar tudo e desenvolver um trabalho sobre outras questões, mas não tinha como, diante de tantos conteúdos. Tantos conteúdos que pareciam não se ligar. Há necessidade de uma reforma de pensamento e de mudanças de concepções. Morin (2011) nos alerta que temos um ensino fragmentado, que não dá mais conta do mundo e do humano contemporâneo, versus a proposta de um ensino que compreenda as realidades. Esquece-se do contexto, do global, se fragmenta os saberes o que origina incompreensões. E na escola, como um Pinóquio às avessas, “as crianças de carne e osso que entram, para sair transformadas em bonecos de pau...” (Alves, 1988, p.31), cortados, lixados, uniformizados.

Apesar das dificuldades em desenvolver os procedimentos didáticos conforme gostaria, consegui perceber avanços com a turma e cito: a comunicação entre os alunos, o aluno A¹¹ não se atrasou mais nas cópias, senti um brilho no olhar da aluna B., uma menina que me parecia muito “apagada” nas aulas durante meu período de observação, e a observação que o aluno C. não conservava a quantidade das coisas em matemática, e com isso, a iniciativa de disponibilizar material concreto para ele. A aluna D. continuava se mostrando mais participativa e tomou a iniciativa de pedir para me ajudar. Além disso, o comportamento do aluno E. estava diferente, parecia mais calmo e controlado. Não se envolveu mais em nenhuma briga. Em uma das manhãs do estágio, cheguei cedo a escola e o encontrei no pátio e convidei-o para tomar um café. Conversamos e percebi que tem muito de rótulo colocado na escola. Em uma das atividades, em que não havia cópia e sim expressão dos alunos por meio de artes plásticas, descobri o talento dele, um exímio pintor.

Não vou negar que me senti frustrada várias vezes, quando era solicitada a mudança de metodologia, quando recebia pedidos de última hora. Pensava, e a minha autonomia de docente? Onde fica? Queria tentar colocar em prática as minhas aprendizagens realizadas no curso de Pedagogia. E por que no estágio nos é dito para aceitar situações como as que eu vivenciei e ir na contramão de nossas

¹¹ As identidades dos alunos estão sendo mantidas em anonimato por questões éticas.

convicções? Poderia ter feito mais? Não sei. Gostaria de ter feito mais? Sem dúvida, mas fiz o que era possível no momento.

Na última semana de estágio, fui presenteada com uma enorme festa surpresa! A primeira que recebi em minha vida, com direito a quitutes preparados pelos próprios alunos. Contaram que já haviam preparado isso há algum tempo.

Ao me despedir da turma, me surpreendi ao ver alunos chorando pela minha saída. Isso me faz pensar que o meu trabalho foi significativo para essa turma e que o afeto é imprescindível na condição docente.

Eu saí triste e feliz, triste por tê-los deixado e, feliz por sentir que o dever foi cumprido apesar dos obstáculos e resistências, foi uma despedida com promessas de reencontro...

6. OS BEM – DITOS¹²



¹² Imagem disponível em:
<http://www.google.com.br/imgres?q=o+trabalho+mais+dificil+é+o+trabalho+sobre+si+mesmo>.
Acessado em 18 dez. 2012, às 22h30min.

Este estudo foi fundamental para minha reconstituição enquanto sujeito e também como docente. A ausência de compreensão sobre estas experiências, no sentido dado por Larrosa (2002) que é o que nos passa e nos toca, fez que de alguma forma a vida colocasse situações semelhantes em meu caminho, como que querendo que eu parasse para compreender os fatos, como que pedindo este estudo.

Os vetos causaram estranhamento e me desgastaram tanto que eu não conseguia ter um distanciamento para analisá-los. Após minha inserção no PIBID, principalmente com a escrita dos memoriais, e com o estudo metodológico sobre autobiografia, percebo o quanto da minha história de vida esta implicada em meu fazer docente. Em minha família tem muitos docentes e penso que esta ancestralidade é que plantou em mim a raiz do jequitibá.

Aprendi muito neste período de escrita e pesquisa. Estou mais atenta às palavras e seus variados significados. Aprendi a escutar. Escutar meu corpo quando a dor de garganta vem para tentar me silenciar, reforçando os vetos. Aprendi a compreender que sou um ser inacabado, em permanente reconstrução sem ficar ansiosa com isso, aprendi aceitar as incertezas da vida, que não temos o controle do que acontece todo o momento, a estar de corpo, mente e emoção em cada situação sem preocupar-me com outros problemas e tarefas a serem resolvidos.

Hoje me permito errar e que isto não é um problema, aliás, sem o erro dificilmente haverá novas aprendizagens. Hoje mais do que denunciar, e sentir a justa raiva, procuro compreender os textos e contextos, buscando possibilidades de ação, deixando de lado as queixas e lamurias sobre o que não deu certo. A compreensão se deu em nível pedagógico e pessoal, fazendo que eu buscasse auxílio de psicóloga para continuar neste caminho de autoconhecimento, desenvolvendo minha autonomia que tanto no ambiente escolar como familiar foi vetada diversas vezes.

Como diz Renato Russo: “eu não precisava provar nada pra ninguém”, nem tudo me afeta como antes, aprendi que tem certas situações que não podemos tomar para nós, têm compromissos, críticas que mesmo que tente fazer que seja nosso não é. Tem coisas que não me pertence, ou que não quero ou não posso fazer e não me culpo mais e estou aprendendo a dizer não. E como eu, meu corpo me informa sobre o que eu sou e sobre o que eu passo, como referi antes no capítulo “Caminho a Percorrer”, meu corpo hoje é outro, as dores de cabeça foram embora,

minha postura é outra e minha entonação de voz mudou, está mais firme. Estou aprendendo a ser eu mesma, fazendo das dificuldades lindas pérolas. Estou mais ousada, basta ver o resultado deste trabalho, permeado de coloridas imagens, poesias e pinturas, um trabalho personalizado.

Todas essas aprendizagens pessoais são aprendizagens para a vida docente também, pois esta forma de se relacionar e compreender a vida vai refletir na forma de relacionar e compreender a vida escolar.

Com isso, entendo o quão destoante está a formação docente das necessidades dos educandos. O professor chega e discorre sobre um assunto, não ouve seu aluno nem sobre a matéria, que dirá sobre alguns aspectos mais íntimos. Há muitas falas e poucas escutas. Bom seria que se disponibilizassem cursos de escutatória para os professores, como sugere Alves, pois sempre sabemos o que dizer e a nossa opinião é a melhor, com isso, a “nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...” (Alves, 2005, p.67).

Os temas transversais vêm para resgatar a dignidade, autoestima e significado da vida no sentido global, ou seja, considerando o outro como legítimo outro, ao contrário da lógica egocêntrica em que estamos acostumados.

Ratifico o trecho acima com a contribuição de Migliori acerca dos temas transversais.

A visão da cidadania hoje tem de ser pensada em termos de cidadania global. E os temas transversais têm de ser exercitados, vivenciados, para que essa consciência mais ampla permeie a formação e o desenvolvimento do indivíduo que está numa sala de aula e que vai coordenar uma ação muito ampla como adulto, como profissional (Migliori, 1999, p.39)

Morin também contribui nesse sentido de considerar os sujeitos implicados uns com os outros de modo a instituir uma identidade terrena, “a religação deve substituir a disjunção e apelar a *simbiosofia*, sabedoria de viver junto” (Morin, 2011, p.67) (grifo do autor). Talvez seja o medo de romper com a visão fragmentada dos saberes que dê margem aos vetos de procedimentos didáticos.

É importante pensar a educação como um processo para a vida não enfatizando o caráter de capacitação técnica, mas sim a formação e cuidado humano. Alves (2005) afirma que todos nós trazemos na mão direita uma caixa de ferramentas e na esquerda uma caixa de brinquedos. Nesta estão coisas que nos fazem sorrir:

música, dança, jogos, vento no rosto e sol aquecendo o corpo; e naquela o que é útil: o óculos, o computador, a fórmula de báscara, etc.

A escola tem investido anos e anos para “engordar” a caixa de ferramentas, para que crianças e jovens sejam úteis para a sociedade. Percebo que em contrapartida temos crianças e jovens cada vez mais carentes de sentido com os estudos e sendo medicados por não ter comportamentos passivos. Logo, se assim não vai bem, seria interessante se a escola e a universidade comesçassem a investir na caixa de brinquedos: poesia, ciranda...; visto que “[...] pensar não é somente ‘raciocionar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2002, p.21)

Considerando, Alves (2005), que a vida não se justifica pela utilidade e sim pela alegria, só haverá aprendizagem se houver um clima amistoso e amoroso. Compartilho das palavras de Meireles quando escreve:

Não faça de ti um sonho a realizar.
Vai!
Sem caminho marcado.
Tu és o de todos os caminhos.
Sê apenas uma presença.
Invisível presença silenciosa.
Todas as coisas esperam a luz,
sem dizerem que a esperam.
Sem saberem que existe.
Todas as coisas esperarão por ti,
sem te falarem.
Sem lhes falares.
(Cecília Meireles- Cânticos).

7. REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ – MENDEZ, Juan Manuel. **A avaliação em uma prática crítica**. Pátio Revista Pedagógica, ano VII, nº27, ago./out. 2003, p.21-24.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p.74-78.

ALVES, Rubem. Escutatória. In: ALVES, Rubem. **O amor que ascende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.p.65-71.

ALVES, Rubem. Sobre Jequitibás e Eucaliptos. In: ALVES, Rubem **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000 p.13-37.

ALVES, Rubem. A Caixa de brinquedos. In: ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais...** São Paulo: Verus Editora, 2005.p.13-16.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.25-44.

AMON DO SOL. Orixá. Disponível em:
<<http://www.magiadourada.com.br/orixas.htm>>. Acessado em 16/11/2012, às 20h15min.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.p.21-33.

FREIRE, Paulo. **Como trabalhar com o povo**. São Paulo: Assoc. Paulista de Saúde Pública, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.1-32.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 3ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. IN: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n1, p.19-31, jan./abr. 2012.

MIGLIORI, Regina de Fátima. Temas Transversais à Vida. In: INOUE , Ana Amélia; MIGLIORI, Regina de Fátima & D'AMBROSIO, Ubiratan. **Temas Transversais e Educação em Valores Humanos**. São Paulo: Peirópolis,1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Jan/Fev/Mar/Abr, n°19, p.20-28, 2002.

MACHADO, António. **Caminhos**. Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/ccaps/?p=446>>. Acessado em 23 dez.2012, às 21h30min.

MAPA CONCEITUAL. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>. Acessado em 27/04/2011, às 21h.

MATURANA, Humberto & REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. Disponível em: <<http://universocorpo.blogspot.com.br/>>. Acessado em 23 dez.2012, às 21h37min.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2011.

NACARATO, Adair Mendes. Narrativas (auto) biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. In: CUNHA, Jorge Luiz da; SILVA, Vera Lucia Gaspar da.(Orgs.) **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.149-166.

OLIVEIRA, Kiusam. **Omo-Oba: Histórias de Princesas**. Belo Horizonte:Mazza Edições, 2009.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. Narrativas de Licenciandos de Matemática Participantes em Grupos de Estudos. In: CUNHA, Jorge Luiz da; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Orgs.) **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.149-166.

PASSUELO, G. *et al.* Experiência de Docência: a memória no ambiente escolar. In: **Caderno CEOM**. Chapecó: Argos, 2011. n.º35.p.193-214.

PASSUELO, G. Experiências de Docência: a memória no contexto escolar . In.: II Encontro Interinstitucional do PIBID e III Encontro Institucional PIBID – UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/rodas-de-conversa/eixo-/Experiencias%20de%20Docencia a%20memoria%20no%20contexto%20escolar.pdf](http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/rodas-de-conversa/eixo-/Experiencias%20de%20Docencia%20a%20memoria%20no%20contexto%20escolar.pdf)>. Acessado em 18/12/2012.

QUELUZ, Ana Gracinha. A questão da temporalidade na educação. IN: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1997 .

ROSA, Miriam Suzéte de Oliveira. Corporeidade. IN: FAZENDA, Ivani (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Miriam Suzéte de Oliveira. **Educação em Saúde: identidade reencontrada** [tese de doutoramento]. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2003.

SANTOS, Marcéli Machado. Acredite nos seus Sonhos. In: ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Iniciação à Docência em Pedagogia. Memórias que contam histórias**. São Leopoldo: Oikos, 2012, p.111-120.

SILVEIRA, Débora de Barros e ABRAMOWICZ, Anete. A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 52-71.

VÍDEO: O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>>. Acessado em 04/09/2011, às 21h25min.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Ed. Aymoré, 2009. p. 22-25.

8. ANEXOS I: MAPA CONCEITUAL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia
Atividade de Mini-Prática Docente
Acadêmica Marcéli Machado Santos

Aluno: _____

Data: ___/___/___

- Mapa Conceitual: principais contribuições culturais africanas em nosso país.



9. ANEXO II: DEFINIÇÕES DOS CONCEITOS CITADOS NO MAPA CONCEITUAL

MEMÓRIA

É fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está nos nossos prédios, na nossa cidade, no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer.

ANCESTRALIDADE

Ver/ouvir pessoas idosas, mais vividas, as memórias da vivência afro-brasileira que elas trazem, carregam e compartilham. É uma atividade de pesquisa, investigação e construção do conhecimento, marcada pela aproximação, pelo contato direto, não só pelo livro, pelo vídeo, pelo mediado, pelo distante. Ir ao encontro.

RELIGIOSIDADE

Veremos aqui religiosidade não como religião, mas como respeito à vida, ao outro.

ORALIDADE

A expressão oral em todas as suas possibilidades é uma força a ser potencializada, propõe valorizar a cultura africana e afro-brasileira. O oral não como negação da escrita, mas como afirmação de independência, de autonomia relacional, de comunicação.

MUSICALIDADE

A musicalidade, a dimensão do corpo que dança, que vibra, que responde aos sons; as vibrações do corpo que se movimenta, que celebra, que tem ritmo. A consciência de que nosso corpo produz som, melodias, potencializa a musicalidade como um valor.

COOPERAÇÃO/ COMUNITARISMO

Acreditamos que não existe cultura negra sem coletivo. Pensar em africanidades é pensar em coletivo, em pessoas, em diversidade, em cooperação e comunidade. Imaginem o que teria sido dessa população se não tivesse como princípio a parceria, o diálogo e a cooperação, num sistema escravista. E hoje, numa sociedade racista excludente?

PRINCÍPIO DO AXÉ, DA ENERGIA VITAL

A educação que tem o princípio do axé como um valor está alicerçada no cotidiano, no fluxo e no imponderável da vida, na capacidade de criar, arriscar, inventar, de amar como afirmação de existências.

É pensar no axé, na força vital, como vontade de viver, de aprender. Viver com vigor, com alegria, com o brilho no olho, acreditando que a vida é um presente.

CORPOREIDADE

A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos. Descarta a dimensão racional como imperativa, em detrimento da dimensão corporal.

LUDICIDADE

Entre suas várias funções sociais, os jogos sempre foram instrumentos de ensino e aprendizado e, também, uma forma de linguagem usada para a transmissão das conquistas da sociedade em vários campos do conhecimento. Ao ensinarem um jogo, os membros mais velhos de um grupo transmitiam – e ainda transmitem – aos jovens e às crianças uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural do grupo. Ou seja: ao ensinarem um jogo, estão ensinando a própria vida.

CIRCULARIDADE

Em sua acepção primeira, o tráfico negreiro foi um movimento – uma forma de deportação – de homens e mulheres portadores de idéias, de valores, de saberes, de religiões e de tradições. Foi precisamente esta cultura em movimento que manteve a força da sobrevivência, da resistência, da adaptação e, enfim, do renascimento de indivíduos arrancados à terra dos seus ancestrais.