

**Guilherme do Val Toledo Prado
Eliana Ayoub
(Organizadores)**

COLEÇÃO

Formação Docente em Diálogo

**Volume 3
PIBID-UNICAMP**

**Ampliando horizontes na
formação de professores**

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

Guilherme do Val Toledo Prado
Eliana Ayoub
(Organizadores)

Coleção:
Formação Docente em Diálogo

Volume 3
PIBID-UNICAMP

Ampliando horizontes
na formação de professores



leitura
crítica

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem

200 exemplares

Coleção

Formação docente em diálogo – v. 3

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí
13024-200 Campinas – SP
Email: emarthi@terra.com.br

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

Am74 Ampliando horizontes na formação de professores / Eliana Ayoub,
Guilherme do Val Toledo Prado (organizadores). - Campinas,
SP: Edições Leitura Crítica, 2014.
142 p. (Coleção formação docente em diálogo; v. 3)
PIBID-UNICAMP: Ampliando horizontes na formação de
professores

ISBN: 978-85-64440-20-3
PIBID-UNICAMP

1. Formação de professores. 2. Iniciação à docência. 3. PIBID.
4. Relação universidade-escola. I. Ayoub, Eliana. II. Prado,
Guilherme do Val Toledo. III. Série.

14-006

20ª CDD – 370.71

Impresso no Brasil
1ª edição - Julho - 2014
ISBN: 978-85-64440-20-3

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: "Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98.

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA:

Edições Leitura Crítica
www.leituracritica.com.br
Fone: (19) 3294-2540 - Campinas, SP - Brasil
Email: ezequiel@leituracritica.com.br

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Reitoria da Unicamp e à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), na pessoa do Professor Doutor Luis Alberto Magna, Pró-Reitor de Graduação.

À Professora Doutora Maria do Carmo de Sousa, Coordenadora Institucional do PIBID-UFSCar, que prontamente aceitou prefaciá-lo este livro.

À equipe administrativo-acadêmica da Comissão Permanente de Formação de Professores, representada pela pedagoga Marinez Bonillo, da Comissão Central Graduação da PRG e das unidades participantes do PIBID.

Aos coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Unicamp.

Às escolas participantes do PIBID-Unicamp, sua equipe de gestão, professores, estudantes e funcionários.

Aos docentes, coordenadores e diretores dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp.

Sumário

Prefácio.....	9
<i>Maria do Carmo de Sousa</i>	
Apresentação.....	15
<i>Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub</i>	
Capítulo 1 – Do estágio escolar à docência assistida.....	19
<i>Néri de Barros Almeida</i>	
Capítulo 2 – Educação Física Escolar e gênero: construindo estratégias pedagógicas através do PIBID.....	33
<i>Helena Altmann, Juliana Fagundes Jacó e Simone Cecília Fernandes</i>	
Capítulo 3 - Dentro e fora dos muros da escola: reflexões sobre a reprodução e a transformação escolar a partir da experiência do PIBID Sociologia.....	47
<i>Cristhiane Falchetti e Juliana Miraldi</i>	
Capítulo 4 - A formação de um repertório inicial no gênero literatura fantástica: uma experiência no PIBID, subprojeto Literatura e Ensino	71
<i>Ana Maria F. Côrtes e Mayara P. Lima Silva</i>	

Capítulo 5 – Produção de vídeos na aula de artes - uma experiência em mídia literacy	93
<i>Edson do Prado Pfützenreuter, Milena Quattrer e Giovana Denise Delagracia</i>	
Capítulo 6 – O subprojeto Música do PIBID-Unicamp	111
<i>Adriana Mendes e Patricia Kawaguchi Cesar</i>	
Capítulo 7 – Relações interpessoais na escola: reflexões sobre a violência no cotidiano escolar de alunos do ensino público de Campinas.....	125
<i>André Cristiano Figueira e Elaine Prodócimo</i>	

Prefácio

O que esperar de um livro que nos convida a pensar sobre a ampliação dos horizontes na formação de professores?

Enquanto leitora, ao ler o título do livro, curiosa que sou, imediatamente comecei a pensar sobre a quais horizontes, os organizadores do livro, Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub, estariam se referindo.

Ao mesmo tempo, enquanto formadora de professores não pude deixar de pensar que a *ampliação dos horizontes* na formação de professores a que se referem os organizadores pode estar relacionada ao *excedente de visão*, conforme indicam os estudos de Bakhtin. Ou seja, estariam os organizadores nos convidando a pensar a formação dos professores para além dos muros da universidade, considerando-se que a universidade pode não ser o único *locus* privilegiado que deve ser levado em conta quando se trata da formação de professores?

Nesse sentido, os organizadores poderiam estar me indicando que há muito mais atores envolvidos na formação de professores do que aqueles que normalmente as pessoas conhecem: os professores universitários. Talvez os organizadores estivessem me convidando a pensar naqueles formadores que na maioria das vezes ficam esquecidos e não têm praticamente nenhum reconhecimento social porque estão envolvidos na lida diária, educando crianças, adolescentes e, por que não, futuros professores, quando estes se apresentam nas escolas para cumprir as suas 400 horas de estágio: os professores e os gestores da Educação Básica.

Ou seja, desse ponto de vista, não é por acaso que, nos últimos anos, mais especificamente a partir de 2007, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes) publicou o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, que, eu, você e todos os formadores de professores das universidades e das escolas estamos sendo convidados a *ampliarmos os horizontes* no que diz respeito à formação de professores.

Vale a pena ressaltar que foi a partir do Decreto publicado no Diário Oficial da União (DOU), número 21, Seção 1, de 30 de janeiro de 2009, assinado pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, que se instituiu a Política Nacional de Formação de Professores. A finalidade do decreto consiste em organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Estabelece-se que os cursos de atualização e especialização de professores ficarão a cargo da Capes e deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

No que diz respeito à formação dos professores, a modalidade principal de ensino é a presencial, ainda que se reconheça a importância dos sistemas semipresencial e a distância. Os pontos de destaque estão: 1) no reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado (2) na necessidade de articulação entre as formações inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo Gatti (2011), as políticas docentes no nível federal, a partir de então, indicam uma perspectiva de um sistema nacional de educação. No entanto, não podemos nos esquecer de que a criação de uma política pública para a formação de professores é uma reivindicação antiga que tem envolvido diversas entidades brasileiras nos últimos trinta anos.

Nesse sentido, o PIBID é um dos programas que desde 2007 vem se constituindo enquanto programa de formação inicial de professores. Com a promulgação do Decreto número 721924 de junho de 2010, passou a se configurar, de forma mais consistente, enquanto política nacional de formação de professores. Ao que tudo indica, o PIBID não é mais considerado um programa de governo.

Entendo que tenhamos aqui, através de uma política nacional de formação de professores e, especialmente, através do PIBID, uma primeira ideia do que vem a ser a ampliação dos horizontes, no que diz respeito a pensar sobre e a construir ações relacionadas à formação inicial de professores no Brasil. Ou seja, temos a oportunidade de alargar a nossa visão para além dos estágios curriculares, considerando que há diferenças conceituais entre estágio e PIBID.

Uma delas está atrelada ao fato de que, ao realizar os estágios nas escolas, nem licenciandos, nem professores da Educação Básica são remunerados com bolsas financiadas pelo governo federal. Ao mesmo tempo, as escolas não recebem verbas de custeio para desenvolverem atividades diversas, juntamente com as universidades, as quais podem se configurar como disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinares, dentre outras. Há de se considerar ainda que na maioria dos estados brasileiros, a parceria universidade e escolas, durante os estágios, não é feita de forma institucional. Dessa forma, não há praticamente, nenhuma possibilidade de se pensar em contrapartidas de qualquer natureza, financeira e/ou pedagógica. A estrutura do estágio é frágil. Fica a cargo de cada docente da universidade, uma vez que o estágio se configura enquanto disciplina. Já o PIBID é um programa. Logo, diferentemente de uma disciplina, possui outra estrutura, a qual está sendo construída institucionalmente há pelo menos sete anos.

A partir do que foi dito até aqui, posso convidar os leitores a refletirem, juntamente com os organizadores e autores do livro, sobre a seguinte pergunta: o que vem a ser a ampliação dos horizontes na formação dos professores quando, finalmente, escolas e universidades atuam em parceria, de forma institucional, diferentemente dos estágios curriculares? Quais seriam as perspectivas e os desafios oriundos desta parceria institucional? O que pensam os licenciandos e professores da Educação Básica quando atuam no contexto do PIBID? Quais atividades são possíveis de serem desenvolvidas no contexto do PIBID de forma que os licenciandos atuem em parceria com os professores da Educação Básica?

É com o olhar curioso da leitora, da formadora de professores e da coordenadora institucional do PIBID-UFSCar desde 2008 que convido os leitores a pensarem sobre as questões delineadas a partir das experiências vividas e descritas pelos autores do livro, integrantes do PIBID-Unicamp.

Ao ler as experiências vividas e descritas pelos autores, além de pensar sobre as questões, não há como não se lembrar dos escritos de Larossa sobre *a experiência e o saber da experiência* porque os autores escrevem e refletem sobre aquilo que os tocou profundamente, sobre aquilo que se passou, sobre aquilo que aconteceu com eles desde o momento em que começaram a participar do programa, considerando-se que a Unicamp se integrou ao PIBID em abril de 2010, a partir da publicação do edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID, reiterando o compromisso que a instituição sempre teve com a formação de professores. O foco do PIBID-Unicamp está relacionado à construção da parceria universidade e escola a partir do estabelecimento do diálogo que ocorre entre culturas acadêmicas tão distintas.

Gostaria de afirmar que tal diálogo não é linear. Não está pronto e acabado. Está muito longe de ser concluído definitivamente, de se esgotar. Está num vir a ser. Está permeado por idas e vindas. É constituído de momentos conflituosos porque as instituições escola e universidade são espaços permeados por disputas de poder. Para que possa haver diálogo é necessário negociar continuamente. Ou seja, a parceria só pode ser construída e estabelecida se todos os envolvidos estiverem dispostos a dialogar sobre todas as temáticas que surgirem.

No caso do PIBID-Unicamp, tenho como pressuposto que é durante a condução deste diálogo que o compromisso, a seriedade, o conhecimento e o saber da experiência sobre a educação, dos pesquisadores e coordenadores Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub entram em ação, vêm à tona porque são imprescindíveis.

Ou seja, a parceria escola e universidade é um eterno vir a ser. Está em movimento. Precisa de negociação constantemente, diariamente. Sem negociação fica difícil a construção do trabalho coletivo. Sem negociação fica difícil ocorrer a formação de professores de forma compartilhada.

A minha experiência no PIBID-UFSCar me permite afirmar que, ao se inserirem nas escolas, licenciandos e professores das escolas e professores da universidade aprendem a dialogar no sentido de planejar e desenvolver ações que priorizem a coletividade e os aspectos relacionados à interdisciplinaridade, disciplinaridade, multidisciplinaridade, dentre outros. Dessa forma, licenciandos e professores, indicam que se torna praticamente impossível, neste contexto, pensar e fazer o ensino das diversas áreas do conhecimento de forma fragmentada, considerando que os estudantes da Educação Básica são dinâmicos. Esses estudantes necessitam que pensemos ações intencionais e planejadas que os mobilizem a pensar e a compreender o mundo em sua volta.

No caso dos futuros professores, há um convite contínuo para que, juntamente com os supervisores, professores da Educação Básica, os licenciandos e os coordenadores pensem sobre projetos e atividades diversas para que estes possam ser desenvolvidos nos diversos espaços das escolas e da universidade, quer sejam formais, quer sejam não formais *com* os estudantes da Educação Básica e não *para* os estudantes da Educação Básica. Reside aqui, mais um desafio e, conseqüentemente, uma nova perspectiva para a formação de professores.

A dinâmica dos estudantes e as demandas das escolas convidam os integrantes do PIBID a se lançarem em novos desafios todos os dias, uma vez que assumiram ser possível, através do diálogo, defender a ideia de que

tal qual a universidade, as escolas públicas da Educação Básica devem ser consideradas *lócus* privilegiado para a formação de professores e também podem ser consideradas produtoras de conhecimentos.

No caso do PIBID-Unicamp, os autores parecem nos convidar a pensar que é a partir da perspectiva do diálogo contínuo, que ocorre no contexto das escolas e da universidade, que os planejamentos e o desenvolvimento das atividades são elaborados e reelaborados pelos integrantes do programa, que possuem culturas acadêmicas distintas. É neste contexto que todos os envolvidos no processo têm a oportunidade de refletir sobre as relações que envolvem, por exemplo, os conhecimentos disciplinares e multidisciplinares, e também: 1) a parceria entre escola-universidade; 2) o papel das escolas e o papel da universidade no que diz respeito à formação de professores; 3) as aproximações e as dissonâncias existentes entre os estágios curriculares e o PIBID; 4) a relação entre teoria e prática; 5) as possibilidades e as impossibilidades do fazer docente nas escolas da Educação Básica; 6) o sentido e o significado do conceito de docência nos dias atuais; 7) o papel das metodologias de ensino no contexto atual e a violência que aflige as escolas, bem como as questões de gênero que permeiam as atividades escolares.

Todos estes aspectos podem ser considerados de extrema importância para que, enquanto leitores educadores e formadores de professores, a partir das experiências vividas pelos integrantes do PIBID-Unicamp possamos *ampliar nossos horizontes* quando analisarmos a formação inicial de professores de forma mais abrangente.

Nesse caso, somos convidados ainda a refletir sobre o ciclo vicioso com o qual estamos acostumados e que permeia as escolas e as universidades: o fato de que cabe apenas às universidades (Unicamp exclusivamente) pensar a educação e cabe às escolas, executar as ideias teóricas e metodológicas pensadas por aqueles que atuam externamente aos muros das escolas. Não teríamos que *ampliar essa visão* tão limitante? Não seríamos todos, licenciandos, professores das escolas e professores das universidades, responsáveis pelo fazer e pensar a educação e, conseqüentemente, pelo que ocorre dentro e fora das escolas?

Talvez apropriar-se do que ocorre dentro e fora das escolas seja a maior *ampliação de horizonte* no que diz respeito à profissão docente, fazendo essa ampliação a partir das nossas experiências e reflexões sobre os saberes das experiências, decorrentes das ações que desenvolvemos a partir do PIBID.

Assim, gostaria de enfatizar, enquanto formadora de professores e coordenadora institucional do PIBID-UFSCar, que cada um dos capítulos deste

livro me fizeram pensar sobre o que venho fazendo e é por este motivo que aproveito a oportunidade para agradecer o convite feito pelos organizadores para prefaciar esta obra.

Ao mesmo tempo, assumindo a dimensão de leitora, quero desejar a todos uma excelente leitura de forma que possam se sentir tocados pelas experiências vividas e descritas por aqueles que todos os dias têm assumido o desafio de pensar e fazer a educação e o ensino nos espaços formais e não formais, nas escolas e nas universidades. Ou seja, todos aqueles que têm se dedicado ao ensino e à educação, especialmente os sujeitos que atuam no PIBID e que têm contribuído para a construção de ideias que podem fundamentar e ampliar os horizontes sobre o trabalho docente.

Maria do Carmo de Sousa

Coordenadora Institucional do PIBID-UFSCar

Apresentação

Apresentamos aos leitores e leitoras o terceiro volume da coleção “Formação Docente em Diálogo”, intitulado “PIBID-Unicamp: ampliando horizontes na formação de professores”, no qual trazemos sete textos produzidos a partir das contribuições de três importantes atores do Programa - bolsistas ID, supervisores e coordenadores de área -, atores que realizam em suas práticas cotidianas a *ampliação de horizontes* na universidade e na escola, gerando múltiplos *excedentes de visão* (Bakhtin, 2003)¹ e possibilitando novas realidades educativo-pedagógicas nessas instâncias educativas. Nesse contexto, temos a certeza que tem ocorrido um intenso trabalho de formação docente, tanto dos estudantes dos cursos de formação de professores (bolsistas ID), quanto dos professores, supervisores das escolas públicas e coordenadores da universidade que, em parceria colaborativa, dialogam para a construção de ações formativas de iniciação à docência.

O primeiro artigo, “Do estágio escolar à docência assistida”, problematiza o percurso formativo dos estudantes do curso de formação de professores em História e contextualiza as ações de iniciação à docência construídas no subprojeto História do PIBID-Unicamp, com vistas a responder às demandas estudantis e potencializar a formação docente a partir dos conhecimentos produzidos na universidade.

Em “Educação Física Escolar e gênero: construindo estratégias pedagógicas através do PIBID”, as autoras procuram problematizar as relações de gênero na escola bem como apresentar um conjunto de ações didático-pedagógicas que possibilitaram a construção de novas relações entre meninos e meninas na educação básica.

1 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

No artigo “Dentro e fora dos muros da escola: reflexões sobre a reprodução e a transformação escolar a partir da experiência do PIBID Sociologia”, as autoras apresentam um conjunto de pesquisas elaboradas com os estudantes das escolas parceiras, refletindo sobre como essas atividades impactaram as compreensões acerca do relacionamento universidade e escola junto a esses estudantes.

“A formação de um repertório inicial no gênero literatura fantástica: uma experiência no PIBID, subprojeto Literatura e Ensino” é o título do quarto capítulo, no qual as autoras explicitam o escopo do subprojeto, suas ações, os conceitos trabalhados e o efeito “fantástico” produzido junto aos estudantes das escolas envolvidas com as ações de iniciação à docência.

Os autores do artigo “Produção de vídeos na aula de artes - uma experiência em mídia literacy” destacam as atividades realizadas junto aos estudantes da escola parceira, o envolvimento desses estudantes, bem como os saberes e conhecimentos mobilizados pelos bolsistas ID na preparação, organização e execução das atividades relativas à produção midiática.

O artigo “O subprojeto Música do PIBID-Unicamp” apresenta a proposta e objetivos do subprojeto e traz o relato do conjunto de vivências e impressões constituídas ao longo do mesmo, relacionando-as a algumas teorias de educação musical com o sentido de evidenciar a potência do ensino de música nas escolas e a importância das trocas culturais realizadas nas atividades pedagógicas musicais entre bolsistas ID e estudantes das escolas.

Por último, o artigo “Relações interpessoais na escola: reflexões sobre a violência no cotidiano escolar de alunos do ensino público de Campinas” problematiza a violência na escola a partir de referenciais teóricos pertinentes à área educacional e compartilha o trabalho com essa temática desenvolvido no subprojeto Multidisciplinar.

Finalizamos esta apresentação ressaltando que a *ampliação dos horizontes* no contexto do PIBID-Unicamp somente foi possível em decorrência da parceria universidade e escola, da diversidade de pensamentos e ações que constituem o cotidiano dos subprojetos, bem como da intensa participação e compromisso de todos os sujeitos envolvidos com o Programa: bolsistas ID, coordenadores de área, supervisores e estudantes das escolas, profissionais das escolas e da universidade, equipe de gestão institucional e dos nossos inúmeros colaboradores.

Acreditamos que as ideias compartilhadas neste livro possam estimular novas interlocuções em diferentes esferas formativas - seja no âmbito das

escolas, seja no âmbito da universidade, seja no âmbito das instituições sociais que estão no entorno dos espaços educativos - e com isso intensifiquem o diálogo necessário com a sociedade para a construção de uma educação pública de qualidade, em que toda a população tenha acesso e permanência.

Guilherme do Val Toledo Prado

Coordenador Institucional do PIBID-Unicamp

Eliana Ayoub

Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais
do PIBID-Unicamp

Do estágio escolar à docência assistida

*Néri de Barros Almeida*¹

Coordenadora de Área do subprojeto História do PIBID-Unicamp
Departamento de História do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp

O projeto

O subprojeto de História da Unicamp junto ao PIBID surgiu de uma situação concreta: a discussão entre estudantes e professores a respeito dos desafios para o aperfeiçoamento da qualificação para o exercício docente.

A maioria dos alunos do curso declarava sua aprovação e confiança na proposta formadora da Unicamp, baseada na integração plena entre o historiador e o professor de história. Estavam convencidos de que era fundamental à qualificação do professor o domínio da produção e da crítica do conhecimento histórico. No entanto, eram postos em questão o nível de preparo oferecido pela licenciatura para o enfrentamento das realidades da atividade docente junto aos ensinamentos fundamental e médio *desde o início* da atividade profissional e a produção e incorporação mais rápida de reflexões e métodos ligados às realidades da cultura contemporânea notadamente à tecnologia e à comunicação de massa.

A discussão havia sido realizada em diversos momentos: durante as avaliações de curso realizadas no meio de cada semestre letivo, durante as reuniões de departamento e durante as aulas, com cada professor. Não se tratava de mudar o bacharelado, de alterar a sua interação com a licenciatura, mas - dentro da interação dada - de aperfeiçoar os instrumentos formadores ativos

¹ Historiadora, professora do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e Coordenadora de Ensino do Curso de Graduação em História da Unicamp.

e de viver experiências de ensino em um contexto formador mais dinâmico. A situação pedia por uma reflexão sobre elementos que pudessem aumentar a eficácia da interação entre bacharelado e licenciatura no domínio da *prática docente*. Aquele em que a simultaneidade e diversidade de situações precisam ser enfrentadas de forma rápida, segura, eficaz e sem prejuízo do objetivo formador. As principais inquietações podiam ser resumidas às seguintes perguntas:

- O que é a sala de aula em suas dimensões práticas?
- Quais as melhores estratégias na hora de conciliar o que sei com aquilo que devo ensinar?
- Qual o lugar do material didático no preparo da aula?
- Qual a eficácia de outros materiais?
- Que possibilidades de fato a escola e a legislação oferecem para atividades alternativas à sala de aulas e ao aprendizado de conteúdos canônicos?
- Como me preparar para atender às habilidades cognitivas e necessidades afetivas das diferentes faixas etárias?
- O que pode garantir eficácia ao processo de ensino aprendizagem?
- Como estabelecer uma comunicação eficaz com os alunos?

O aluno do curso de História da Unicamp se julgava bem preparado no domínio dos conteúdos disciplinares, das técnicas de crítica documental e historiográfica. Não era a autonomia diante do material de trabalho que causava problema, mas o domínio dos métodos para a *transmissão* do conteúdo *face a condições múltiplas*: as possibilidades de trabalho inventivo a partir da estrutura curricular, as maneiras de interação pessoal necessárias à atividade docente e ao equilíbrio nas relações entre docente e alunos bem como à satisfação de ambos no espaço escolar. As inquietações apontavam para a sala de aula, recomendando uma reflexão sobre o estágio escolar: sua configuração, potencialidades e possibilidades de aprimoramento.

Assim, o subprojeto tomou como ponto de partida a realização de uma experiência com o estágio. Procurou-se atuar, sobretudo, sobre a sua administração, garantindo um acompanhamento mais estreito das experiências e assim procurando produzir um espaço de interlocução permanente entre a escola e a universidade.

Situado entre a universidade e a escola, o estágio muitas vezes é prejudicado por essa condição mediana que deveria garantir a sua eficácia. O peso dos interesses, hierarquias e propósitos gerais de cada um dos segmentos

institucionais envolvidos dificulta uma verdadeira articulação interinstitucional e o estágio acaba sofrendo por uma situação que ultrapassa os seus limites. Falta às partes um espaço comum que permita a comunicação, o reconhecimento, a expectativa afirmativa e a troca. Dessa forma, se reproduzem formas de entendimento do estágio que são, muitas vezes, divergentes. Por outro lado, os professores e diretores de escola, não raro, temem e desconfiam da universidade, entendendo muitas vezes como desprezo o julgamento científico das práticas escolares. Tal situação cria limites indesejáveis ao aprofundamento da experiência do estagiário que sente falta de resultados mais maduros da experiência de estágio escolar².

O subprojeto procurou promover uma experiência ideal para, a partir da mesma, produzir uma reflexão sobre ações que podem aprimorar o preparo do futuro professor. Os fatores primordiais dessa experiência foram de ordem humana: supervisores interessados e valorizados, alunos motivados e um coordenador desenvolvendo sua atividade em condições que lhe permitiam ser mais atuante do que um tutor de estágio tradicional. A filosofia do projeto se baseou na constatação de que se a estrutura universitária garante ao aluno acesso de qualidade a elementos teóricos relativos tanto aos conteúdos específicos quanto aos conteúdos didático-pedagógicos, havia falha na vivência de situações e experiências práticas, o que nos remetia ao espaço escolar. O projeto não partiu, portanto, da vontade de oferecer apoio à escola, mas sim de aprender com ela. A proposta se realizou como uma experiência de estágio em condições diferenciadas cujos efeitos sobre os problemas sentidos pelos licenciandos procuramos verificar. Essas condições foram as seguintes:

- Planejamento comum (estagiário-supervisor-coordenador) de cada etapa do estágio.
- Flexibilidade do planejamento que, de acordo com a análise dos resultados parciais, podia ser alterado em qualquer de suas fases de execução.
- Um coordenador do estágio na Universidade disponível para reunir informações, mediar relações, registrar resultados e coordenar estratégias.

2 Evidentemente que outros fatores incidem sobre o estágio. O impacto dos elementos relativos à própria estrutura institucional (normativa, hierárquica, administrativa) em que a escola e a universidade estão contidas não foi apreciado. Nos limitamos a sistematizar elementos de nossa experiência de observação direta da relação entre a universidade, a escola e o estagiário, no que diz respeito ao estágio.

- Estágio em sala de aula realizado em grupos de dois ou mais alunos a fim de permitir troca, comparação e compatibilização imediata de experiências.

Para a realização da proposta os pibidianos participaram de ciclos permanentes de reuniões orientados pela observação dos fatores de interação docente-aluno-escola, tendo por eixo as estratégias de ensino-aprendizagem dos conteúdos e habilidades específicas. A dinâmica das reuniões foi a seguinte:

1. Na Universidade: bolsistas definiram conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem para conteúdos de aula predefinidos pelo supervisor.
2. Na Escola: bolsistas e supervisor discutiram conteúdos e estratégias e acordaram um procedimento final.
3. Na Escola: professor e bolsistas aplicaram as estratégias acordadas.
4. Na Universidade: bolsistas discutiram os resultados com o coordenador do projeto.
4. Na escola: bolsistas conferiram os resultados das ações por meio de entrevistas com os alunos e da observação dos resultados dos instrumentos de avaliação.

A observação do grupo de trabalho recaiu, portanto, sobre técnicas de escolha e aplicação de conteúdos com particular atenção ao papel desempenhado por elementos de interação humana nos fundamentos da aprendizagem.

A atividade

1. O ajuste do projeto ao espaço escolar

O projeto começou a ser implementado em julho de 2012, com um grupo inicial de 15 bolsistas. Em julho de 2013 o projeto incorporou mais 5 licenciandos, passando a atender a 20 bolsistas³. Até julho de 2013 trabalhamos em parceria com duas escolas estaduais da região de Campinas, chamadas aqui de escolas A e B. Estas foram escolhidas devido à sua reputação de instituições bem estruturadas (boas condições materiais, corpo docente estável, bons resultados em processos avaliativos). Acreditávamos ser esse um perfil mais

3 Por ocasião dos dois editais de seleção (2012 e 2013), foram entrevistados 60 candidatos. Deixaram o projeto 5 bolsistas que foram substituídos por outros mantidos em uma lista de espera resultante dos processos de seleção. Os motivos de desistência do projeto foram: oportunidade de emprego (3 casos); trancamento de matrícula por motivo de viagem (1 caso) e encerramento do curso de licenciatura (1 caso). À exceção de uma bolsista, todos os demais desistiram depois de participação efetiva de vários meses no projeto.

adequado à dinâmica do projeto e à produção de resultados que pudessem em seguida ser colocados à prova em outros contextos escolares. Localizadas em regiões centrais da cidade, as escolas atendiam a alunos de diferentes bairros, geralmente interessados na qualidade do ensino ali oferecido, avaliada de forma geral por meio do sucesso dos estudantes em exames de ingresso no ensino superior. Os pibidianos foram divididos em dois grupos. Cada um seguiu para uma escola. Nela os alunos se reorganizaram em grupos que passaram a trabalhar com o supervisor junto a turmas do 3º ano do ensino médio.

Pensamos a princípio que a condição similar das escolas serviria de base para a homogeneização dos resultados, o que permitiria a reaplicação de estratégias de ensino e aprendizagem adquiridas. As duas escolas, porém, acabaram por se mostrar muito diferentes entre si. A discussão dessa diversidade enriqueceu as reuniões com a coordenação, que aconteciam sempre com a presença de todos os pibidianos. No caso da escola A tínhamos um espaço bastante organizado, dotado de instalações e condições materiais privilegiadas, tomando-se por parâmetro a média das escolas públicas estaduais.

O professor da escola tinha um perfil mais tradicional, evidenciando preocupação com a assimilação de conteúdos, embora também se manifestasse bastante preocupado com a formação do espírito crítico dos alunos em relação ao tempo presente. A estratégia pedagógica estava fundamentada na exposição do conteúdo, na realização de atividades de leitura em sala e na discussão de temáticas ligadas aos sistemas de valores. Estas últimas eram inseridas ao longo das aulas de forma espontânea, sem uma relação necessária com o tema abordado. No primeiro contato o professor manifestou a sua resistência à universidade e a sua desconfiança geral em relação a sua visão da escola que considerava pouco realista e desrespeitosa com a experiência do professor. Apesar disso, manifestou interesse, movido por simpatia pela filosofia do projeto (“aprender com a escola”) e pelo desejo de ajudar na formação de futuros docentes.

Com o tempo, no entanto, o professor começou a se mostrar apreensivo. Pesavam nisso as suas preocupações em corresponder ao desejo da direção, o de que a atividade se mostrasse moldada aos interesses da escola e controlada por ela num quadro próprio de expectativas. O professor passou então a propor aos bolsistas atividades desalinhadas com o perfil do projeto. Ao mesmo tempo, passou a fazer comentários desencantados com a atividade docente e a julgar a capacidade ou incapacidade dos pibidianos para a mesma. Todos esses elementos foram discutidos pelos pibidianos à luz da observação da turma, das estratégias de aula e da dinâmica geral da escola. A direção, a

despeito de manifestar respeito pela qualidade do docente, não o apoiava plenamente, alimentando uma situação de conflito no cerne da qual estava uma determinada concepção de autoridade e hierarquia dentro do quadro escolar. Essa situação pressionou o professor a adotar procedimentos específicos sem consulta prévia à coordenação do projeto e aos bolsistas, o que produziu uma distorção em sua execução e que se tornou alvo também da análise do grupo na universidade.

No caso da escola B, tínhamos um ambiente mais modesto materialmente, mas uma escola com melhores resultados de desempenho. O professor, menos tradicional, conduzia um trabalho mais preocupado com a aquisição e domínio de conceitos, aos quais estava submetido o conteúdo e o preparo para o vestibular por meio de atividades exigentes e complexas. O professor frequentemente lançava mão de questões analíticas e dedutivas, extraído de material relacionado aos exames vestibulares mais importantes do país. O docente demonstrou desde o início interesse em receber os alunos da universidade. Havia nele uma maior abertura para a interação entre a escola e a universidade, tendo manifestado seu conhecimento e aprovação de atividades de interação os ambientes de ensino⁴. O professor da escola B mostrava-se atento às atividades de aperfeiçoamento profissional docente, tendo participado inclusive do projeto Redefor do qual a coordenadora do subprojeto PIBID havia participado como responsável por módulo disciplinar.⁵ A direção, mais liberal, apoiava o docente e este tinha nas reuniões de planejamento o apoio e simpatia de seus pares.

Os alunos das duas escolas tinham um perfil semelhante. Preocupados com os exames vestibulares, se mostravam razoavelmente interessados nas aulas. As questões de disciplina eram tratadas de forma diferente (no caso da escola A a atenção era requerida de forma direta e no caso da escola B a atenção era despertada de forma indireta), embora com resultado similar. De modo geral, as turmas tinham um pequeno grupo de alunos que se mostrava muito interessado, um grupo maior que, embora menos entusiasmado, participava e um grupo menos participativo. Desse modo, o tempo de aula era integralmente utilizado para as atividades previstas: organização da turma, chamada, realização do plano de aula.

No final do primeiro ano a direção da escola A manifestou a sua preocupação a respeito do fato de que nossa atividade não tinha gerado

4 Os dois professores, de faixas etárias diferentes – 40 e 50 anos – foram formados pelo mesmo curso superior de História.

5 Rede São Paulo de Formação Docente – projeto da Secretaria de Estado da Educação, do qual a Unicamp participou entre os anos de 2010 e 2012.

visibilidade. Diante da manifestação tardia de uma expectativa à qual nosso projeto não pretendia responder, o grupo deixou a instituição. O trabalho na escola B prosseguiu.

Desde o começo, os resultados na escola B foram mais promissores e acreditamos que isso se deva ao fato de a estrutura geral na escola permitir uma interação mais intensa entre supervisor, estudantes e representantes diretos da universidade. Na medida em que o supervisor se sentia à vontade para trabalhar com a universidade e com a escola, as atividades fluíram positivamente. Contou também nesse resultado um professor ativamente interessado na discussão da prática docente. No entanto, a oportunidade de trabalharmos com duas escolas diferentes foi fundamental para o aprimoramento dos resultados do projeto.

Em julho de 2013 iniciamos atividades na escola C. Esta trouxe ao projeto novas situações que enriqueceram de maneira evidente a experiência que o grupo já havia adquirido. Situada no distrito de Barão Geraldo, localidade que abriga o principal campus da Unicamp, a escola também tinha um quadro discente constituído fundamentalmente por moradores de outros bairros. Ao contrário dos alunos das escolas A e B, no entanto, estes eram em sua maioria trabalhadores que declaravam não ter planos de realização de um curso superior. O desempenho da escola segundo os índices oficiais ficava bem aquém daquele das escolas A e B; A estrutura material da escola também era acentuadamente mais precária. O supervisor era um jovem recém formado em História pela Unicamp. A sua conduta era mais liberal do que a dos outros dois docentes, investindo mais na aproximação com o aluno como forma de apoio às atividades de ensino-aprendizagem. Nas primeiras semanas de atividade ficou evidente uma dinâmica escolar completamente nova aos pibidianos. Os alunos, centrados em suas atividades pessoais de trabalho, orientavam o melhor de suas atenções para o mundo exterior. Daí ser notável a ausência de boa parte da turma no início da aula, a saída antes de seu encerramento e o uso constante de aparelhos eletrônicos em sala. Boa parte do tempo de aula era utilizado em estratégias afetivas de aproximação e identificação para concentrar as atenções dos alunos e pelo esforço de aperfeiçoamento dos resultados por meio de revisões de conteúdo.

A análise sistemática das situações vivenciadas nas três escolas sofreu o impacto de certa dispersão provocada pelo ponto de vista dos bolsistas, muito pautado pela sua própria experiência escolar no segundo grau. Estes levaram algum tempo para perceber que aquilo que provocava inquietação ou mesmo reprovação tinha enorme valor enquanto elemento de reflexão. Por outro

lado, as situações observadas (plano de aula, motivação dos alunos, atividades avaliatórias, relacionamento intrassala, a escola em sua globalidade, etc.) começaram a se tornar repetitivas, aparecendo rapidamente o padrão tanto intrínseco à turma quanto à relação alunos-professor. Resultado tranquilizador na medida em que mostrava um padrão básico no cotidiano docente com o qual os futuros professores teriam de lidar. A discussão e categorização dos temas fundamentais suscitados pela observação das salas de aula serviram de base para a definição dos objetivos das atividades complementares, imaginadas para servirem de apoio ao projeto.

II. Aprofundamento da percepção da experiência docente

As atividades complementares foram imaginadas para suprir as necessidades do projeto de duas formas: trazendo especialistas para discutirem as questões mais presentes nas reuniões com os pibidianos e implementando atividades que oferecessem experiências diversificadas de ensino para a observação do desempenho global de alunos e professores, nesse caso pibidianos.

Sob o título geral de Seminários de Licenciatura foram organizados 7 seminários ao longo de 2013 com educadores, historiadores e produtores de obras de conteúdo didático. Estavam em questão: as relações aluno-professor e sua ligação com os fundamentos da aprendizagem; as opções do professor ao fazer o plano de aula à luz das novidades da pesquisa e das exigências normativas e a produção de estratégias motivadoras (aprendizado de conteúdos e aquisição de habilidades por meio de jogos e atividades avaliativas). Os seminários estruturados foram os seguintes:

1. “O ensino de história na prática”, apresentado pelo Professor Arnaldo Pinto Jr. (historiador especializado em Educação; professor junto ao Departamento de Educação Política e Sociedade/UFES; coordenador de subprojeto de Ensino de História PIBID; coordenador do GT de Ensino de História da Associação Nacional de História/Anpuh).
2. “Diretrizes oficiais e opção docente por conteúdo”, apresentado pelo Professor José Alves de Freitas Neto (historiador; ex-professor do ensino médio; professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp; autor de livros didáticos; coordenador da área de História do Projeto REDEFOR).
3. “Os desafios da licenciatura para o curso de História”, apresentado pela Professora Raquel dos Santos Funari (historiadora; professora

do ensino médio; professora do ensino superior em que ministrou, entre outras, disciplinas sobre o ensino de história).

4. “Avaliação e motivação”, apresentado pela Professora Cristina Mene-guello (historiadora; professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp; coordenadora da Olimpíada Nacional de História do Brasil).
5. “Historitura - produção de material didático de apoio ao ensino utilizando ferramentas digitais”, apresentado pelo Professor Daniel Pires (historiador, professor de curso pré vestibular popular; professor do ensino médio; criador, coordenador e colaborador do Blog Historitura).
6. “Presente e futuro da produção de material didático”, apresentado pelo Professor João Paulo Hidalgo Ferreira (historiador; professor do ensino médio; autor de livros didáticos).
7. “Jogos no ensino”, apresentado pelo Professor Edson Pfitzenreuter (graduado em Artes Plásticas, especializado em Comunicação e Semiótica, educador, professor do Instituto de Artes/Unicamp).

Os seminários ofereceram uma oportunidade fabulosa de trocas. As questões que se destacaram nas reuniões com o supervisor e o coordenador foram colocadas em pauta já amadurecidas. O aprofundamento das experiências adquiridas foi significativo. Os seminários catalisaram a compreensão da escola e dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do projeto foi ficando cada vez mais clara a necessidade de um conhecimento mais profundo do aluno. Com base nessa constatação, foram organizadas visitas das turmas à Unicamp. Apenas a escola B aceitou participar. Os alunos foram recebidos na Unicamp pelos pibidianos. A visita começou com uma apresentação do curso de História por um docente do departamento, prosseguiu com visitas guiadas a centros de documentação e pesquisa histórica e arqueológica (AEL/Arquivo Edgar Leuenroth, NEPAM/Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais e Biblioteca Octávio Ianni) e se encerrou com um jantar de confraternização no restaurante universitário. A atividade foi muito motivadora para todos e aprofundou uma empatia que no espaço escolar se via truncada por uma série de fatores, inclusive o curto tempo de convívio.

Entusiasmados com a experiência, os pibidianos passaram a planejar uma atividade de convívio no contraperíodo de aulas. Para tanto, foi escolhida a projeção e discussão de conteúdo cinematográfico, coordenadas apenas por eles. Depois de estudos, decidiu-se que o conteúdo adequado - seja por

sua capacidade motivadora, seja tendo-se em conta o repertório dos alunos ou as necessidades do próprio andamento da disciplina ministrada – era o de ficções que tomassem a História do Brasil como tema principal ou como pano de fundo significativo. Embora a participação dos alunos da escola não tenha sido grande, os pibidianos puderam ter uma experiência direta com eles, passando a administrar integralmente o preparo de aula, o encaminhamento das discussões, o trato com o nível de motivação dos alunos, com suas necessidades de aprimoramento da linguagem falada e de aperfeiçoamento de aparato crítico.

As atividades do primeiro semestre de 2013 foram encerradas com uma entrevista feita com alunos voluntários em que se tentou, ao longo de uma conversa informal, evocar no entrevistado referências espontâneas de sua relação com a História tanto no cotidiano quanto no espaço escolar. O objetivo aqui era descobrir “o que funcionou” (a respeito de qual conhecimento adquirido havia uma memória positiva e quais elementos de motivação estavam presentes no contexto dessa aquisição) na experiência de cada um com o conhecimento histórico. Para isto, era fundamental romper com as opiniões padronizadas e distanciadas das experiências e objetividade afetiva. Essa atividade aprimorou o contato entre alunos e pibidianos, mas o excesso de empatia prejudicou os resultados no que diz respeito ao conhecimento da relação pessoa-História em sua espontaneidade e riqueza subjetiva. Pretendemos repetir a atividade num ambiente mais bem controlado a fim de aperfeiçoar os resultados.

Complementar a essa atividade, os pibidianos refletiram sobre motivação, preparando um pequeno laboratório de análise de documento histórico para a programação da UPA, Universidade de Portas Abertas, evento anual da Unicamp em que são recebidos milhares de alunos do ensino médio, interessados em conhecer a universidade e seus cursos. O laboratório apresentado pelos pibidianos foi um grande sucesso. A insuficiência de cadeiras fez com que muitos se acomodassem no chão da sala e no corredor do pavilhão de aulas. A maioria dos presentes não pretendia prestar vestibular para o curso de história, mas acompanhou com interesse a apresentação. Muitos fizeram perguntas durante e após o laboratório.

Os pibidianos escolheram os temas, os documentos e fizeram em grupo o plano inicial da apresentação. Em seguida, com o acompanhamento da coordenação do projeto, aperfeiçoaram os objetivos da apresentação e os instrumentos para a construção do percurso cognitivo. O sucesso da experiência inquietou os pibidianos. Era evidente que esse sucesso estava ligado à motivação tanto dos pibidianos – que atuaram livremente – quanto dos visitantes. Estes últimos haviam se informado previamente por meio da programação da UPA e,

com base nela, escolheram a atividade voluntariamente, correspondendo assim ao compromisso assumido subjetivamente. Outro fator importante foi o fato de a apresentação ser bastante dinâmica - os pibidianos foram orientados a organizar sessões de trabalho com a duração máxima 20 minutos (a atividade, dividida em várias sessões apresentadas por equipes diferentes de pibidianos a grupos sucessivos de visitantes, acabou tendo 30 minutos). Por fim, a informalidade da situação - que é bom que seja lembrado, se passou em sala de aulas - permitiu não apenas que os “alunos-visitantes” se organizassem espontaneamente como também que permanecessem no local de forma participativa.

A experiência de ensino-aprendizagem realizada durante a UPA foi confrontada com pequenas intervenções que os pibidianos começaram a fazer na rotina de aulas na escola. A pedido do supervisor da turma alocada na escola B (o mesmo se passou em seguida na escola C), os pibidianos passaram a preparar e aplicar pequenos planos de aula que continham inclusive atividades avaliatórias. Os pibidianos aprenderam muito com o esforço e se sentiram recompensados pelo apoio do supervisor na resolução de suas dificuldades e frustrações. Nesse formato, no entanto, a atividade docente pareceu aos pibidianos ter menos resultados do que aqueles verificados durante a UPA. Estes passaram então a comparar sistematicamente as duas experiências com o objetivo de identificar “o que funciona”.

Conclusão

A execução do projeto permitiu verificar a importância da atividade de estágio e nela o papel fundamental da experiência do professor que recebe o estagiário na escola e do coordenador do plano de atividades. Também ficou evidente que o estágio pode ser melhorado por meio de uma estrutura que selecione, valorize e incentive a atuação de supervisor e coordenador e da criação, diversificação e ampliação dos espaços qualificados de interlocução não hierárquica entre a escola e a universidade.

Na avaliação dos resultados foi fundamental a participação de alguns pibidianos que haviam realizado ou estavam realizando o Estágio Obrigatório. Assim, foi possível verificar, comparativamente, que os dados que conferiam especificidade ao estágio proposto - frequência, multiplicidade, assistência e plasticidade das ações - permitiram aos estagiários pibidianos, ao final de pouco mais de 12 meses de atividade, professarem conhecimento diferenciado da rotina docente, de situações relacionais variadas e de possibilidades de estratégias de comunicação do conteúdo. Essa experiência produziu conforto

afetivo diante da expectativa de exercício profissional; em nossa opinião, elemento motivador fundamental da boa docência.

É importante salientar que o supervisor também se sentiu beneficiado pelo processo. Os três colegas com os quais trabalhamos se mostraram estimulados pela oportunidade de ajudar a orientar novos profissionais, conscientes da importância e necessidade dessa atividade na qual sua experiência constituía o elemento mais precioso. O projeto, dessa forma, permite concluir que os princípios da prática adotada são capazes de produzir os seguintes resultados no que se refere ao professor-supervisor do estágio:

- A valorização do professor e da escola na relação com a universidade.
- O aumento do conforto afetivo do professor. Este dado subjetivo pode ser atestado pela observação feita espontaneamente pelo supervisor da escola B em seu relatório de atividades: “Também me senti gratificado em compartilhar experiências e angústias com os bolsistas”.
- O estímulo à reflexão sistemática sobre a própria prática docente.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem percebeu-se de modo geral que:

- O avanço nas estratégias de ensino-aprendizagem de História depende do aprimoramento das funções objetivas de leitura e escrita dos alunos da escola.
- Dessa forma, destacam-se, por sua urgência instrumental e não pelas possibilidades em si da disciplina histórica, projetos interdisciplinares com as áreas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura.
- O espaço escolar, em particular a sala de aula precisa ser reestruturado tendo em vista as realidades humanas e cognitivas decorrentes das novas relações sociais e de trabalho e da valorização da atual cultura tecnológica que permite maior autonomia ao estudante em sua formação que, por isso mesmo, tende a se tornar cada vez mais subjetiva e específica.
- As aulas precisam ser repensadas em seu espaço de realização, duração e motivação (o que envolve também alterações relativas a conteúdo e linearidade, ou seja, a rigidez curricular precisa ser posta em causa)⁶.

6 Esses dois últimos itens contêm em si elementos que pedem atenção na medida em que podem estimular a ideia de uma educação escolar voltada exclusivamente para a formação utilitária em prejuízo da formação humanística. Acreditamos que a reflexão sobre os objetivos da formação escolar precisa se dar de forma coordenada com a discussão sobre projetos culturais a fim de que as dimensões da formação da pessoa não se percam em

Estas também precisam ter à disposição o apoio permanente de espaços extra-escolares.

Esses elementos apontam para a crítica ao sistema massivo de formação que, fundamentado em relações verticalizadas, impede o estabelecimento e/ou ampliação dos espaços relacionais. Essa questão inclui, no foco de nossas reflexões gerais sobre o ensino de História, o sistema de administração e a direção dos estabelecimentos de ensino. No que diz respeito aos rompimentos com o sistema massivo - sem dúvida uma proposta extremamente delicada e difícil de realizar, mas que talvez ao longo das próximas décadas deixe de ser utópica -, estes pedem primeiramente a alteração dos objetivos e expectativas do sistema de ensino, atribuindo ao aluno do ensino médio alguma autonomia na composição e cumprimento de sua grade curricular para o que seria desejável também uma flexibilização do sistema de matrícula, que lhe permitisse integrar um sistema composto por dois ou mais estabelecimentos de ensino e não apenas uma escola.

De volta à formação do jovem professor, observamos que a licenciatura oferece instrumentos eficientes na orientação de estratégias didático-pedagógicas, mas que o jovem licenciado precisa de mais apoio e acompanhamento no que se refere às estratégias comunicativas e relacionais a serem mobilizadas em situações reais. Dessa forma, o estudo realizado assinala que o estagiário precisa ser devidamente incorporado à escola, no sentido da dinâmica relacional observada na residência médica. Ele tem de ser visto, tem de ver e tem de atuar em situações cotidianas com a oportunidade de inquirir amplamente a respeito daquilo que observa. Para que isso aconteça o apoio simultâneo e pactuado de supervisores, coordenadores e direção dos estabelecimentos de ensino é fundamental.

Por fim, fica evidente que, se sempre haverá uma parte da formação que não pode ser completada fora do exercício docente, é preciso prover apoio a programas de docência assistida em que, como acontece com outros profissionais, o docente recém formado conte, por pelo menos dois anos, com o apoio (que pode ser direto ou mediado por instrumentos de comunicação à distância) de um supervisor qualificado e valorizado. Seria recomendável que o recém formado recebesse auxílio específico para assumir primeiramente

meio a eventuais alterações de forma e conteúdo do sistema de ensino. Ou seja, pensamos que os projetos de difusão cultural e de formação escolar precisam manter espaços de diálogo em que a formação geral esteja em questão e em que parte das expectativas de formação cultural atribuídas às escolas - diga-se de passagem, não cumpridas devido a dificuldades de ordem estrutural - sejam transferidas para o aprendizado informal.

uma carga didática limitada, que lhe permitisse desenvolver uma experiência mais sólida na preparação e aplicação de planos de aula. Assim, acreditamos que a experiência do projeto aponta não apenas para a importância do estágio como etapa formadora, mas também para a eficácia presumível de projetos de docência assistida nos primeiros anos da vida profissional.

Educação Física Escolar e gênero: construindo estratégias pedagógicas através do PIBID

Helena Altmann

Coordenadora de Área do subprojeto Educação Física do PIBID-Unicamp
Faculdade de Educação Física da Unicamp

Juliana Fagundes Jacó

Supervisora do subprojeto Educação Física do PIBID-Unicamp
Professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Simone Cecília Fernandes

Supervisora subprojeto Educação Física do PIBID-Unicamp
Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Campinas

Introdução

Este artigo apresenta e analisa uma experiência de formação docente em gênero e educação física, realizada a partir de um Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física. O programa teve a duração de um ano e meio (agosto de 2012 a dezembro de 2013). O seu objetivo foi formar estudantes de licenciatura para trabalhar com temas da cultura corporal de movimento (esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos, atividades circenses e capoeira) na escola, bem como oportunizar, a estudantes de três escolas públicas, experiências e aprendizagens significativas com esses conteúdos. Por ser a dança um tema da cultura corporal de movimento, este projeto, desde sua origem, buscou integrar estudantes de licenciatura dos cursos de Educação Física e Dança, ampliando as suas possibilidades de intervenção em instituições de ensino. Esses conteúdos foram trabalhados na escola a partir de uma perspectiva de gênero, construindo ações que levaram em conta as diferenças na prática educativa. O gênero é um importante marcador social de diferenças na educação física, conforme explicitado a seguir; no entanto, entendemos que, a

partir dele, outros marcadores sociais podem ser contemplados na organização e atuação pedagógicas.

1. Os desafios de intervir na educação física a partir da perspectiva de gênero

Ao longo da sua história, a educação física manteve uma forte tradição de separação de alunos e alunas por sexo nas suas aulas. No entanto, a partir da década de 1990, essa tradição começou a ser modificada, e muitos meninos e meninas passaram a compartilhar os mesmos espaços, ainda que nem sempre realizando as mesmas atividades nas aulas de educação física. Tal separação era explicada em nome de diferenças sexuais, supostamente biológicas e naturais, entre homens e mulheres, meninos e meninas.

No entanto, a partir do conceito de gênero, é possível compreender que as diferenças entre homens e mulheres não são naturais, mas construídas social e historicamente; essa construção também se estende para as suas habilidades corporais e esportivas. As experiências de meninos e meninas ao longo da sua infância e período de escolarização educam seus corpos em muitos aspectos, de modos distintos, sendo as aulas de educação física um espaço privilegiado de manifestação e construção dessas diferenças, conforme tem sido analisado por pesquisadores na área.

Diversos conflitos enfrentados por docentes e discentes são explicados por diferenças corporais (ALTMANN et al., 2011a), pensadas, por vezes, como sendo biológicas e, por outras, como resultado de construções sociais diferenciadas sobre corpos masculinos e femininos. Estudos recentes evidenciam as interpretações acerca do corpo como historicamente situadas, ampliando as possibilidades de análises acerca do sexo/corpo binário.

A partir de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, Altmann (1998) constatou que as relações entre meninos e meninas em aulas de educação física variavam dependendo do conteúdo trabalhado em aula, o que estava relacionado às representações de gênero ligadas às atividades e ao seu enfoque competitivo. A intervenção docente contribuía intensamente para que meninos e meninas realizassem atividades juntos, ultrapassando fronteiras das divisões de gênero e superando desigualdades.

Um dos aspectos ligados às relações de gênero hierarquizadas e desiguais nas aulas de educação física refere-se a uma menor e menos intensa participação de meninas nas aulas de educação física, quando comparado aos meninos (FERNANDES, 2008; JACÓ, 2012; UCHOGA, 2012). Em pesquisa

realizada em turmas de oitavo anos de duas escolas públicas de Campinas, Jacó (2012) notou que os meninos eram maioria ao participar como protagonistas das atividades propostas em aulas de educação física, ou seja, participavam ativamente, envolviam-se com os conteúdos, enquanto poucas meninas tinham essa postura de protagonistas nas aulas, e mesmo quando estavam fisicamente nas propostas que envolviam o corpo e o movimento, na maioria das vezes não se apresentavam como protagonistas, mas como figurantes, ou seja, pouco se envolviam, pouco se movimentavam ou sequer interagem com a atividade – “no geral, essas meninas assumiram uma postura passiva diante das atividades e, por isso, não atuavam de maneira significativa nos jogos propostos pela professora e executavam outras propostas de atividade menos vezes que os meninos” (JACÓ, 2012, p. 47-48). Tal envolvimento diferenciado com as atividades de aula proporciona experiências e aprendizados diferenciados entre meninos e meninas, de maneira que as meninas acabam tendo menos oportunidades de aprendizado e vivência com o corpo e com o movimento.

Tal fato indica a necessidade de pensar em estratégias e escolhas pedagógicas que possibilitem a participação efetiva de todos. Ficar fora das aulas de educação física pode ser uma das formas de permanecer à margem do processo de ensino aprendizagem. Sem dúvida que existem outras formas de povoar as margens da aula, conforme descrito a seguir. Tanto na pesquisa supracitada quanto nas escolas atendidas por este projeto do PIBID, distintas maneiras de povoar a periferia das aulas era formada, sobretudo, por meninas.

A menor e menos intensa participação das meninas nas aulas parece estar relacionada, entre outros, à sua também menor e menos frequente experiência com práticas corporais e esportivas. Entre estudantes dos dois últimos anos do ensino fundamental da Região Metropolitana de Campinas, constatou-se que meninas praticam algum esporte ou outra atividade física em média 2,6 dias na semana, enquanto meninos o fazem 3,4 dias (ALTMANN et al., 2011b). Esses índices estão abaixo do recomendado pela Organização Mundial de Saúde, que sugere atividade física diária de 60 minutos para esta faixa etária. Nota-se que a frequência de prática das meninas é ainda mais baixa do que a dos meninos.

Outro dado desta pesquisa revela ser significativa a quantidade de meninas e meninos – 12,7% e 5,8% respectivamente – que tem intenção de realizar alguma atividade física ou esporte e acaba não a realizando ao longo do ano (ALTMANN et al., 2011b). Nesse sentido, torna-se importante compreender o que tem levado meninos e, principalmente, meninas a praticarem menos atividades físicas do que o planejado para, a partir disso, criar condições para uma prática mais frequente dentro das escolas, dentro e fora das aulas de

educação física. Considerando esse quadro, construir estratégias de intervenção é uma tarefa desafiadora para a qual este projeto PIBID buscou delinear alternativas. Através da formação de futuros professores de educação física e de dança, dentro de duas escolas públicas, buscamos construir conhecimento e estratégias que propiciassem uma maior igualdade de gênero nas aulas de educação física e em atividades corporais extraclasse.

Assim, este projeto possibilitou uma formação docente que dialogasse com as pesquisas sobre gênero e outros marcadores sociais da diferença, tais como sexualidade, raça, classe social, etc. Ressalta-se a importância de estabelecer um diálogo entre a formação docente e os estudos de gênero e diversidade, pois, além das contribuições já expostas acima, entendemos que esta formação propicia a construção de práticas de educação física democráticas que possibilitem a participação e a aprendizagem de todos(as) estudantes, independente de suas diferenças. Pretendeu assim contribuir para a formação de futuros(as) professores(as) e, simultaneamente, para a formação dos jovens em idade escolar.

Este projeto PIBID foi desenvolvido em três escolas públicas da cidade de Campinas, a saber Escola Municipal Edson Luis Lima Souto, Escola Estadual Sophia Velter Salgado e Escola Estadual Antonio Villela Jr. Ao longo de um ano e meio de vigência do projeto, 24 bolsistas de graduação participaram, com um número máximo de 12 bolsistas por período. Duas professoras supervisoras – coautoras desse artigo –, com formação em gênero e educação física em nível de pós-graduação, lecionavam nessas escolas de onde acompanhavam as atividades dos bolsistas. As reuniões semanais, realizadas dentro da universidade com duração de duas horas, eram momentos de formação, acompanhamento e orientação dos trabalhos. A presença dos bolsistas de iniciação à docência era obrigatória e, em muitos momentos, as supervisoras também participaram privilegiando-se aqui as atividades de planejamento conjunto com elas. Apesar da dificuldade em conseguir um horário semanal comum a todos e apesar de alguns estudantes não poderem ingressar no projeto por incompatibilidade de horário, consideramos que as reuniões foram fundamentais para a constituição e unidade do grupo, troca de ideias, planejamento e estratégias de intervenção.

Um primeiro obstáculo enfrentado para a colocação em prática dos princípios do projeto foi a ausência de uma formação específica em gênero e educação física por parte dos bolsistas anterior ao seu ingresso no PIBID ou que pudesse ser paralela e concomitante. Embora exista uma disciplina eletiva na Faculdade de Educação Física intitulada *Gênero, sexualidade e educação física*, ela não é oferecida com regularidade devido à alta carga didática docente

em outras disciplinas obrigatórias. Apenas duas bolsistas, que integraram o grupo em momentos distintos, haviam cursado tal disciplina. A formação em gênero ficou restrita às reuniões semanais, dividindo o tempo com outros temas e questões. Assim, avaliamos que a falta de formação específica nesta área foi um limitador para a construção de ações pedagógicas pautadas pelas relações de gênero, problema esse que extrapola o PIBID e está presente em toda a formação em licenciatura.

2. Estratégias adotadas

2.1 Diversificação dos conteúdos

Uma das estratégias adotadas, presente desde a concepção inicial deste projeto, foi a da diversificação dos conteúdos. Ao longo da história, a educação física foi inicialmente inserida na escola com o nome de *ginástica* (BRACHT, 1999; SOARES, 1996). No Brasil, a partir da década de 1940, o esporte vai aos poucos se tornando um conteúdo hegemônico dentro das escolas. Para muitas crianças, as experiências e aprendizagens da cultura corporal permaneceram restritas aos jogos e esportes, mais especificamente os esportes coletivos.

Os conteúdos da educação física são hoje compreendidos de maneira mais ampla. A partir da publicação do livro *Metodologia do Ensino em Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), consolida-se uma delimitação da Educação Física como uma área que tematiza a cultura corporal de movimento na escola. Os conhecimentos a serem ensinados na escola são os esportes, jogos, lutas, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e capoeira. Tal delimitação, por vezes com pequenas variações, também está presente em propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), Currículo do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), entre outras.

No entanto, cabe considerar que essa heterogeneidade de conteúdos, tão díspares entre si, cria desafios complexos para o/a professor/a na escola, seja pelos limites da sua própria formação e experiências corporais, seja pela organização e dinâmica escolar, como o número de estudantes por turma, espaço físico, material, etc. Grande parte dos docentes formados em educação física teve uma experiência corporal mais ou menos intensa em alguns destes conteúdos, tendo maior afinidade e domínio de alguns, mas não de todos. Alguém que tenha experiência na área de dança, possivelmente não a tenha em lutas ou esportes, por exemplo. Tais conhecimentos, que dizem respeito

ao corpo e suas vivências, são mobilizados na condução de um processo pedagógico.

Nesse sentido, a presença de bolsistas de iniciação à docência com diferentes trajetórias corporais dentro da universidade ampliou os repertórios de possíveis conteúdos nas aulas nas escolas. Os bolsistas trouxeram para as aulas outros conhecimentos, tais como tecido acrobático, capoeira e hip hop, vivenciando a experiência de ensiná-los no ensino regular, situando esse saber fazer corporal em propostas de aulas, ou seja, como conteúdo a serem ensinados.

Conhecimentos ligados à dança são ilustrativos desse processo. Um total de nove alunas de licenciatura da Faculdade de Dança da Unicamp participaram deste projeto PIBID¹. Nas escolas em que atuavam, trabalharam com hip-hop, percussão corporal, jogos rítmicos e capoeira. Tais conhecimentos despertaram interesse por parte de meninos e meninas e possibilitaram a diversificação dos movimentos nas aulas de educação física. Além disso, a própria experiência com o PIBID oportunizou a essas estudantes da Licenciatura em Dança um rico contato com a experiência docente, uma vez que foi o primeiro e, para algumas, único contato com o ensino da dança no ambiente escolar. Por conta disso, houve a necessidade constante de reuniões para planejamento de sequências didáticas, discussões sobre quais escolhas em relação aos conteúdos a serem abordados e como transformar o saber fazer corporal com dança em propostas e atividades de aulas que possibilitassem o aprendizado de alunos e alunas.

O conteúdo dança era tema de uma aula por semana nas turmas de sextos anos da escola Edson Luis Lima Souto. As experiências corporais das alunas da dança foram se transformando em experiências de ensino, transitando entre aulas direcionadas, em que uma delas realizava o movimento, e aulas onde o aspecto de criação do movimento estava sendo focado em pequenos grupos de alunos/as, que na verdade, se autodirecionaram para grupos de meninos e meninas. Inicialmente, notou-se a dificuldade em criar movimentos fora do contexto esportivo. Diante disso, o percurso de aprendizagem elaborado pelas estagiárias do PIBID possibilitou experiências diversificadas dentro do universo da dança a fim de que as alunas e alunos fossem gradualmente criando uma linguagem corporal de movimentos de dança.

Na escola Sophia Velter Salgado, o trabalho com dança foi realizado durante um semestre com turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Duas bolsistas ficaram responsáveis por esse conteúdo. O objetivo das intervenções era proporcionar o aprendizado das crianças sobre o ritmo e a expressão

1 Na época não havia um projeto PIBID no curso de dança da universidade.

corporal de maneira lúdica e criativa. A delimitação de tal objetivo foi um processo trabalhoso e que envolveu várias observações prévias nas turmas em que foram aplicadas as intervenções e discussões, entre as estudantes e a professora supervisora, sobre como fazer um planejamento de aulas.

Durante as atividades, buscou-se trabalhar principalmente a possibilidade expressiva do movimento, a criatividade e a exploração de gestos. Inicialmente, foram realizadas propostas de percepção de ritmo no que estava ao redor das crianças e depois na música. Em outro momento de trabalho, já com a música como recurso, foi trabalhada a possibilidade os acompanhar os tempos das músicas por meios de diversos tipos de deslocamentos e gestos, que variavam direções, posturas, exploravam a criação de novos gestos e o seu compartilhamento entre as crianças. Em uma etapa final, associou-se a exploração expressiva do gesto, com as crianças realizando criações temáticas. A participação de meninos e meninas em todas as propostas de atividades era preocupação constante, uma vez que a intenção desse trabalho era favorecer o aprendizado em dança por todos/as. Para isso, foram realizadas rodas de conversas com as crianças sobre questões como em torno da pergunta sobre a existência de práticas corporais de menino e de menina. Algumas ideias sobre “Luta é coisa de menino!” e “Dança é coisa de menina!” apareceram nas falas das crianças. Por isso, no local aonde eram realizadas as aulas, colocou-se um cartaz com imagens de homens e mulheres fazendo diferentes práticas corporais; principalmente imagens de homens e mulheres dançando. Foi discutido com as crianças o que eram aquelas imagens, o que elas percebiam e as impressões que tinham. Esse recurso possibilitou que as crianças visualizassem possibilidades de inserção, nas práticas corporais, de gestos de superação das concepções estigmatizadas que tinham como a de que homem não dança.

Além disso, evitou-se, durante as atividades, apresentar propostas de trabalho com a dança que viessem a reforçar que as crianças já traziam previamente como paradigmas, como por exemplo, aqueles voltados às possibilidades de dançar. Inicialmente, ao se falar em dança, as crianças já pensavam em balé (um tipo de dança que associavam imediatamente ao universo feminino) ou pensavam em danças aos pares, como as danças de salão com as nas quais obrigatoriamente teriam que formar casais. O trabalho com o gesto expressivo possibilitou a exploração criativa e rítmica do movimento em diferentes situações, sem ser um estilo de dança pronto, no qual as crianças reproduziriam um tipo de movimento associado àquele estilo. Nessas propostas também eram explorados momentos individuais de criação, momentos em grupos, trios, pares, mas escolhidos aleatoriamente, sem necessariamente

envolver a concepção de casal. Assim, a inserção desse trabalho foi bem aceita por meninos e meninas, de maneira que todos/as tiveram acesso ao conhecimento da dança como possibilidade de movimento expressivo e criativo.

As bolsistas iniciaram as visitas à escola Antônio Vilela Junior em abril de 2013 e ali ficaram até o final do ano letivo. As intervenções ocorreram em turmas de 1º ao 6º ano do ensino fundamental. Ao todo, quatro bolsistas se envolveram no trabalho, duas em um dia da semana e as outras duas em outro dia, garantindo assim que todas as turmas da escola fossem envolvidas no trabalho. Em um primeiro momento, o trabalho contemplou o reconhecimento da realidade escolar, das turmas e das rotinas por meio de observações; e o segundo momento foi de delimitação dos objetivos de trabalho e das propostas que seriam realizadas, para depois serem iniciadas as intervenções. O objetivo delimitado para as intervenções era a exploração rítmica do movimento. Para isso, as propostas de atividades, em um primeiro momento, exploravam as percepções rítmicas e a produção de ritmos por alunos/as e depois a exploração do movimento ritmado. Na fase da exploração do movimento ritmado, optou-se pela exploração do trabalho com percussão corporal, algo que envolveu intensamente todos/as alunos/as, de modo que, até em momentos fora da aula (como nos recreios e entradas e saídas) as crianças reproduziam as sequências de percussão corporal que tinham sido trabalhadas em aula. Os desafios e variações de dificuldades com o trabalho com a percussão corporal manteve a motivação de todas as crianças. Uma das turmas envolvidas no trabalho, de 4º ano, interessou-se de tal maneira que produziu uma apresentação coreografada que foi posteriormente apresentada para toda a escola na semana do Dia das Crianças. Novamente, a questão sobre o gênero perpassava a organização e apresentação dos conteúdos de maneira que envolvesse a participação de todos/as, buscando ampliar as suas possibilidades com as práticas corporais. Para isso, novamente trabalhou-se com a dança para além de estereótipos e concepções estigmatizadas, buscando aproximar alunos/as de uma possibilidade de dançar que vai além de reprodução de movimentos previamente estabelecidos, mas que se apresentam como criação e exploração rítmica dos próprios movimentos, promovendo o interesse pelo conteúdo e a motivação para participar de tais práticas.

Outros conhecimentos foram introduzidos pelos bolsistas nas escolas. O conteúdo de ginástica também pode ser trabalhado de forma mais eficiente nesse contexto. A presença de outros adultos possibilitou trabalhar com posições e movimentos que requerem maior segurança na sua execução. Atividades circenses despertaram um grande interesse. Além de levar para escola materiais desta área, como o tecido, foram mostradas imagens e fragmentos de filmes de

apresentações circenses. Futebol americano e xadrez foram outros conteúdos desenvolvidos pelos bolsistas nas escolas.

A diversificação de conteúdos, em especial os conteúdos dança, possibilitou aos alunos e alunas experimentarem movimentos corporais diferentes na escola e permitiu a construção de experiências não marcadas pela lógica do jogo de competição, mesmo que em alguns momentos fossem usados jogos de dança para transitar entre algo conhecido e as novas formas de se movimentar e se expressar na educação física escolar. Tais possibilidades não agradaram de imediato um grupo de alunos que estavam muito ligados ao futebol e conteúdos esportivos. Mas a diversificação abriu possibilidades aos demais alunos e alunas, que encontraram nas aulas de educação física um momento de experiência coletiva e pública com a dança.

2.2 Realização de eventos

Outra forma do programa atuar na escola esteve relacionada aos eventos que a própria escola proporcionava à comunidade escolar, tais como a comemoração da Semana da Criança e a mostra cultural do final do ano. Nestes momentos, a atuação dos estagiários/as do PIBID se ampliava ao oferecer oficinas para toda a escola. Na EMEF Edson Luis Lima Souto, os estagiários ofereceram oficinas de dança (hip hop), skate, capoeira e tecido acrobático, além de auxiliarem nos campeonatos esportivos, qualificando-os, pois uma bolsista era também árbitra esportiva, fazendo valer junto aos alunos/as a imagem da mulher como árbitra. Outro elemento de destaque foi registro destas ações, que posteriormente foi se transformando em quatro filmes/registros com os alunos e alunas da escola, vindo a ser apresentados numa sala de vídeoclipes na mostra cultural do final de 2012.

No que se refere ao campeonato de futebol, há uma grande conquista que poderá, ao longo do programa e das aulas de educação física, construir relações mais igualitárias entre alunos e alunas quanto à prática deste esporte. Ao organizar o campeonato em 2012, permitiu-se que ambos os sexos pudessem jogar em um mesmo time. No entanto, somente uma aluna conseguiu se inscrever em um time. A invisibilidade da mulher no futebol escolar era muito grande e somente após muito procurar entre todas as alunas na escola conseguiu-se formar um time feminino que, ludicamente, concordou jogar com um time de meninos. Ao longo da partida, as meninas começaram a se entrosar melhor e o receio de que elas viessem a conquistar gols fez com que um professor, que estava apitando o jogo, começasse a bronquear com os meninos que estavam quase ‘sofrendo’ gol das meninas!

Após essa experiência, as meninas formaram um time de futebol feminino na escola, que veio a conquistar em 2013 a medalha de prata em um campeonato entre as escolas municipais da cidade. Já no segundo semestre de 2013, durante o campeonato na escola, novamente na Semana da Criança, duas equipes femininas se inscreveram e algumas meninas passaram a participar com mais frequência das aulas em que o futebol era tematizado, com grande participação dos meninos e, agora, também com uma incipiente participação feminina.

Na E. E. Sophia Velter Salgado, foram realizados três eventos durante um ano e meio de PIBID. No Dia das Crianças de 2012 e 2013, foi realizada uma gincana organizada pelos/as bolsitas PIBID. Nessas gincanas, o objetivo era possibilitar o envolvimento de todas as crianças nas atividades, sem a exclusão das pessoas consideradas menos hábeis. Para isso, foram formadas equipes por sorteio nas quais havia crianças de todas as turmas na mesma equipe. Além disso, ao invés de competir diretamente com as outras equipes, havia atividades a serem cumpridas, através das quais as crianças acumulavam pontos. Assim, cada equipe somava pontos nas atividades de que participavam. Essas atividades foram pensadas de maneira a explorar diferentes possibilidades do movimento e de habilidades das crianças, indo além dos movimentos e das habilidades esportivizadas. Sendo assim, havia, por exemplo, atividades de escaladas, de ginástica, de deslocamento, de cooperação para criar fantasias, de cooperação para realizar tarefas de olhos vendados, enfim, uma variedade de atividades através das quais todas as crianças pudessem envolver-se, usar suas potencialidades e contribuir com o grupo. Também foi realizada, nessa mesma escola, um festival de fim de ano, no qual foram oferecidas oficinas de práticas corporais e brincadeiras. As crianças puderam se inscrever na atividade que tivessem mais interesse: capoeira, ginástica artística, hip hop, esgrima, construção de brinquedo com material reutilizável e mágica. O foco da proposta residia na diversificação dos conteúdos e no favorecimento das escolhas e práticas de alunos/as de acordo com seus interesses.

2.3 Participação em jogos/esportes coletivos

Pesquisas têm demonstrado que a participação nos jogos ou esportes coletivos varia de acordo com o nível de habilidade dos participantes (ALTMANN, 1998; JACÓ, 2012; UCHOGA, 2012; VIANA, 2012), de modo que aqueles que têm habilidades corporais menos desenvolvidas participam menos efetivamente desses jogos. Na nossa sociedade, o desenvolvimento de tais habilidades se dá de forma distinta para meninos e meninas. O resultado disso é que grande parte dos meninos tem habilidades corporais mais bem

desenvolvidas do que grande parte meninas, conseguindo, por isso mesmo, participar mais frequentemente dos jogos.

Tais aspectos também foram observados ao longo do projeto; portanto, algumas estratégias de intervenção tiveram de ser adotadas.

Por ocasião da comemoração do Dia da Criança, no primeiro ano do projeto, foi organizado, em uma das escolas, um campeonato esportivo (anteriormente descrito). Apesar da solicitação de que as equipes fossem compostas por meninos e meninas, independentemente da turma que pertenciam, apenas uma equipe de futebol teve uma menina inscrita, sendo que as demais foram formadas exclusivamente por meninos. Tardiamente, conforme já relatado, somente uma equipe exclusivamente de meninas concordou em participar. As equipes de voleibol contaram com uma maior participação de meninas, quando o esporte era comparado ao futebol, mas ainda inferior à quantidade de meninos.

A menina que participou do campeonato de futebol era extremamente habilidosa e eficiente com a bola nos pés. No entanto, durante os jogos, ela pouco recebia a bola, mesmo quando livre para recebê-la. A estratégia de formar equipes mistas não se mostrou eficiente no sentido de oportunizar a participação das meninas no campeonato. Algo semelhante ocorreu nos jogos de voleibol, em que embora contassem com um maior número de meninas em quadra, muitas delas pouco tocavam na bola, posicionavam-se de forma inadequada e não adotavam uma postura ofensiva de jogo.

Outra proposta para o trabalho com esportes coletivos foi realizada na escola Sophia Velter Salgado junto a uma turma de 5º ano, na qual as meninas mostraram desinteresse em participar de esportes coletivos. Os meninos dominavam as atividades principalmente quando o conteúdo era futebol, e neste esporte demonstravam habilidades e conhecimentos prévios que os colocavam em vantagem quando comparados às meninas. Sendo assim, a opção feita pelas bolsistas PIBID foi o trabalho com um esporte coletivo que as crianças daquela turma não conheciam, pois dessa forma tanto meninas quanto meninos teriam habilidades e conhecimentos prévios parecidos sobre tal prática, possibilitando com isso a desconstrução da ideia imediata de que as meninas naturalmente não são boas em esportes coletivos e que os meninos são naturalmente melhores. Após discussão com a turma, definiu-se que o trabalho seria realizado com o futebol americano e com o rugby. A proposta de trabalho era oportunizar o aprendizado sobre os esportes trabalhados em várias dimensões: técnica, tática, histórica e regras. Para isso, as intervenções buscaram possibilitar a compreensão dos princípios operacionais do esporte

(BAYER, 1994) em situações de ataque e defesa; buscou-se o trabalho com jogos reduzidos que favorecessem a compreensão de situações de jogo e trabalharam-se também diferentes níveis de relação com o jogo (GARGANTA, 1995). A intenção foi capacitar meninas e meninos para a prática desses esportes, apresentar o conhecimento de suas características e permitir a vivência desses jogos. Por ser uma prática desconhecida por meninos e meninas daquela turma, todos/as ficaram motivados em participar e vivenciar as atividades e assim o fizeram sem levar em conta as diferenças de gênero, significativas em termos de habilidades e participação.

2.4 Intervenção junto ao grêmio estudantil

A formação acadêmica dos bolsistas também transitou pelo campo das humanidades, envolvendo a participação de quatro bolsistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, uma delas já formada em Educação Física. Dois destes bolsistas inicialmente acompanharam as aulas de educação física e, após o contato inicial com alunos/as, direcionaram as suas ações para o grêmio estudantil da EMEF Edson Luis Lima Souto, auxiliando-os na organização das reuniões semanais, na organização do campeonato de futebol e de brincadeiras das turmas da manhã (1º ao 5º ano) durante a Semana da Criança e auxiliando na elaboração do jornal do grêmio.

A atuação dos bolsistas proporcionou importante ação e reflexão dos alunos e alunas do grêmio no que se refere à oferta de iguais oportunidades na escola, envolvendo um campeonato da manhã de futsal; aqui eles desenvolveram um tema transversal de ensino envolvendo estereótipos de gênero. Inicialmente os alunos e alunas do grêmio ficavam receosos de não aparecerem times femininos, mas a certeza de que era importante oferecer essa oportunidade também às meninas, a qual fora se construindo ao longo da organização do evento, resultou numa grande participação das meninas, tendo inclusive sido tomada uma turma com mais de 20 meninas no time. Os meninos até torceram bastante pelas suas colegas de sala. Em outro evento, os alunos/as do grêmio visitaram a Unicamp e apresentaram o seu jornal em um evento local do PIBID, tendo isto se transformado em uma experiência marcante para eles/as.

Considerações finais

O contexto escolar e a riqueza de relações e conflitos puderam ser vivenciados pelos bolsistas do programa de modo intenso, trazendo à tona os desafios do ensinar e aprender na escola. A diversificação de conteúdos e

a abordagem tematizando as relações de gênero na escola proporcionaram a todos/as envolvidos/as reflexões e ações em direção à construção de uma escola com iguais oportunidades a meninos e meninas, especialmente no acesso à cultura corporal de movimento e suas diversas formas de serem expressas através de conteúdos esportivos, das danças, jogos, ginásticas, etc. Assim, se podemos afirmar que há muito a ser feito em busca dessa igualdade, é também possível dizer que já nos iniciamos nesse caminho.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana & AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Revista Estudos Feministas**. v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>.
- _____. **Relatório de pesquisa**. Educação física escolar e igualdade de gênero: um estudo transcultural, CNPq, 2011b.
- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MECSEF, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERNANDES, Simone C. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: Unicamp, 2008.
- GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amândio & OLIVEIRA, José (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. (2ª ed.) Porto: Universidade do Porto, 1995.
- JACÓ, Juliana F. **Educação Física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar nas aulas**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de pós graduação em Educação Física. Campinas: Unicamp, 2012.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul**. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. Vol. II. Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf. Acesso em 09 de maio de 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, p. 6-59, 1996. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2770>.

UCHOGA, Liane. **Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de pós graduação em Educação Física. Campinas: Unicamp, 2012.

VIANA, Aline E. **As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de pós graduação em Educação Física. Campinas: Unicamp, 2012.

Dentro e fora dos muros da escola: reflexões sobre a reprodução e a transformação escolar a partir da experiência do PIBID sociologia

*Cristhiane Falchetti*¹

Bolsista ID do subprojeto Ciências Sociais do PIBID-Unicamp

*Juliana Miraldi*²

Bolsista ID do subprojeto Ciências Sociais do PIBID-Unicamp

Introdução

Este trabalho resulta da nossa experiência docente, vivenciada por intermédio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no ano letivo de 2011. Nossas atividades no projeto consistiram no acompanhamento das aulas de Sociologia nas escolas e na promoção de atividades conjuntas com os seus professores além das atividades junto à coordenação do projeto PIBID/Sociologia. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Professora Castinauta de Barros Melo Albuquerque (E. E. Castinauta) e no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA), ambas as escolas localizam-se no município de Campinas, SP.

No presente artigo, entretanto, centramos a nossa atenção na E. E. Castinauta, apresentando as atividades desenvolvidas e as reflexões que fizemos sobre a educação e o ensino público a partir da imersão no campo da prática, o que nos proporcionou um olhar mais amplo sobre os diversos elementos e sujeitos que compõem o ensino público. Com efeito, mais do que acompanhar as aulas de Sociologia e desenvolver as atividades propostas, buscamos compreender a docência enquanto trabalho, levando em consideração a condição do professor e as dificuldades enfrentadas pela escola pública. Sendo

1 Licenciatura/Bacharelado em Ciências Sociais pela UNICAMP, bolsista PIBID (2011).

2 Licenciatura/Bacharelado em Ciências Sociais pela UNICAMP, bolsista PIBID (2011).

assim, trazemos algumas observações sobre aspectos ligados à Educação Pública no estado de São Paulo e, com isso, propomos uma discussão a respeito da escola onde atuamos: como ela se estrutura, quem ela atende e o seu papel dentro da ordem social.

Consideramos que essa compreensão sobre o universo em que iremos atuar e sobre as condições de intervenção – seja por intermédio do projeto PIBID, seja enquanto professores – é fundamental para orientar nossas ações e nossa postura frente ao desafio que tem sido o ensino da Sociologia na escola pública do estado de São Paulo.

Com o intuito de avançar na compreensão desse problema, empreendemos uma pesquisa considerando: os aspectos socioeconômicos relativos aos alunos e ao entorno da escola; as condições de trabalho dos professores e demais trabalhadores da escola; as diretrizes e definições da política educacional do estado de São Paulo, especialmente no que se refere ao sistema de avaliação. Para isso, recorreremos a dados estatísticos sobre o município, sobre aspectos econômicos e sobre a política educacional; fizemos um levantamento documental; realizamos entrevistas com professores da escola, além de conversas informais e observação participante no local da pesquisa.

1. Para além dos muros da escola: onde fica a escola e quem são os alunos

A E. E. Castinauta localiza-se no município de Campinas, SP, no bairro Jardim Campineiro e atende moradores deste e de outros bairros, como: Jardim São Marcos, Recanto Fortuna, Vila Esperança e locais considerados “áreas de ocupação” (moradias em locais inapropriados, favelas, ocupações, etc.). A escola foi fundada em 1976 pelo Decreto nº 7517, durante um dos períodos mais violentos da ditadura militar no Brasil, cuja política educacional propunha um caráter fortemente moral, estando voltada para a formação de mão-de-obra para a indústria. A vinculação do aparelho escolar com o modo de produção capitalista é analisada por Louis Althusser no livro **A Reprodução** (2008, p. 253); esse filósofo entende o sistema escolar como um aparelho ideológico do Estado na medida em que lhe garante as suas condições de produção e reprodução, sendo que “nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe, durante um número tão grande de anos, da audiência obrigatória, [...] da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 2008, p. 273).

O contexto socioeconômico atual da cidade nos faz perceber, de forma muito mais ampla e consistente, o espaço social no qual a escola se constitui. O município de Campinas possui cerca de 1.080.113 habitantes, numa área

de 795km² e com uma taxa de urbanização de 98,5% (IBGE, 2010), o que está bastante atrelado à forte industrialização no município. A atividade industrial e o comércio predominam na composição do PIB municipal anual, com cerca de 19,1% e 53,1%, respectivamente, do valor total de 29.363.064 reais (IBGE, 2008). O processo de industrialização consolidou-se na década de 1960 e expandiu-se na década seguinte, fortalecido pelo processo de desconcentração industrial da Grande São Paulo em direção ao interior do estado, e acompanhado de um forte processo de urbanização e crescimento populacional (BAENINGER, 1996). Cano (1998) destaca diversos fatores que contribuíram para a captação industrial no interior paulista, entre eles, as políticas estaduais e municipais de infraestrutura que atendessem as necessidades das indústrias.

Contudo, a política econômica dos militares, após a consolidação industrial, caracterizou-se pelo estímulo à exportação e pelos baixos salários, o que permitiu a acumulação de capital e a concentração de mercados. Apesar de Campinas ser, hoje, economicamente um dos mais importantes municípios do estado de São Paulo, contendo o segundo pólo industrial do Brasil com uma concentração de indústrias de alta tecnologia, a cidade apresenta sérios problemas sociais. O PIB per capita anual elevado de 27.788,98 reais – bem superior à média nacional de 15.989,76 reais – (IBGE, 2008) não deixa transparecer as desigualdades sociais tão marcantes em nosso país. De acordo com o censo demográfico de 2000, o índice de Gini da desigualdade era de 0,42 (IBGE, 2003), o que significa uma alta concentração da renda e da riqueza. Esse mesmo censo apontou índices de vulnerabilidade média, alta e muito alta, na casa de 3,2% da população, em um município que ocupava a 19^a posição em relação à riqueza e o 258^o lugar no ranking paulista de escolaridade³, de acordo com o Índice Paulista de Responsabilidade Social, realizado pela Fundação SEADE em 2000. Em 2008, o município caiu para a 545^a posição, entre os 645 municípios do Estado (SÃO PAULO, 2010a). Esses dados mostram a apropriação desigual das riquezas e do progresso técnico, revelando a imensa contradição no modelo de desenvolvimento promovido pela sociedade brasileira.

Os bairros da região de São Marcos, como é popularmente referida a localidade da escola Castinauta, são menos favorecidos em termos de infra-

3 O índice de escolaridade do IPRS leva em consideração a porcentagem de estudantes de 15 a 17 anos que concluíram o ensino fundamental; os de 15 a 17 anos com pelo menos quatro anos de estudo; os de 18 a 19 anos que concluíram o ensino médio; e a taxa de atendimento à pré-escola entre crianças de 5 a 6 anos. Desde 2000, a fundação SEADE divulga, a pedido da Assembleia, o indicador que busca expressar o grau de desenvolvimento social e econômico dos municípios paulistas.

estrutura urbana, emprego e renda, e acesso a bens sociais e culturais⁴. A região formou-se a partir de uma área de assentamentos, apresentando problemas com enchentes e existência de vários “bolsões de pobreza”. Ainda hoje muitos moradores enfrentam dificuldades em relação à falta de asfalto, iluminação pública, transporte coletivo, água encanada, serviço de saúde e emprego. Muitas casas construídas pelos programas habitacionais esperam por asfalto e outros serviços públicos há cerca de 15 anos. Muitos alunos apontaram (nos questionários que aplicamos) que um dos piores problemas era a falta de esgoto e de asfalto. Alguns deles tinham vergonha de ir à escola com os sapatos cheios de lama.

Além da precariedade das condições de moradia, acesso e deslocamento, a região de São Marcos é comumente conhecida como uma das áreas mais violentas de Campinas. Os moradores da cidade apontam o local como centro de consumo e distribuição de drogas. Segundo os relatos, o bairro já foi alvo de disputas entre gangues pelo domínio do local. Em função disso, igrejas evangélicas e ONGs, tais como Espaço Esperança, Grupo Primavera, Direito Ser, Núcleo Vedruna, Núcleo Antonio da Costa Santos instalaram-se na região. Elas atuam especialmente nas áreas educativa e assistencial com apoio no trabalho voluntário. Oferecem cursos de capacitação, informática, reforço escolar, esportes, orientação moral e religiosa, etc. A intenção é retirar as crianças e adolescentes das ruas.

A difusão das ONGs no mundo todo, especialmente nos anos 80 e 90, tem uma forte relação com a ausência do Estado em locais onde há grupos marginalizados, cujos direitos não são assegurados. No Brasil, a atuação das ONGs em comunidades economicamente desfavorecidas está fortemente atrelada à reforma do Estado inspirada nas propostas neoliberais. Dessa perspectiva, a participação da sociedade civil passa a ser empreendida como um recurso gerencial no enfrentamento da questão social (DAGNINO, 2004).

A população da região de São Marcos é composta, em sua maioria, por trabalhadores com baixa renda, pouca escolaridade e migrantes de outras regiões, principalmente da Bahia, de Minas Gerais, do Nordeste e do Paraná.

4 Consideramos importante destacar que o conhecimento dos diversos bens culturais entra no jogo da “distinção de classe” (BOURDIEU, 2008), sendo considerado mais legítimo aquele tipo específico de cultura que é comum entre as classes dominantes e, por isso, de restrito acesso para as classes dominadas. Não se trata, de maneira nenhuma, de dizer que um determinado conjunto de bens culturais tem mais valor “em si mesmo”, mas que estes estão, necessariamente, inseridos numa dinâmica de distinção de classe, na qual a posse destes bens culturais é utilizada pelas classes dominantes como instrumento de dominação simbólica sobre as classes dominadas.

A pesquisa que realizamos na escola Castinauta com os alunos da 3ª série B do ensino médio (noturno) revela que 63,3% dos alunos têm renda familiar mensal entre um e três salários mínimos, sendo que a maioria das famílias é composta por 5 pessoas, o que representaria, considerando o salário mínimo de R\$ 600,00, uma renda familiar máxima de R\$ 1.800,00 por mês. Levando em conta que o valor médio da cesta básica, em 2011 nas regiões metropolitanas, está em torno de 318,00 reais (BRASIL, 2011), torna-se necessário que os filhos também contribuam com a renda. Assim, cerca de 60% dos alunos da amostra trabalham durante o dia.

De acordo com a nossa pesquisa, 66,7% dos alunos têm pais com segundo grau incompleto, sendo que 10% são analfabetos e 16,6% não têm a educação fundamental completa. A situação das mães é semelhante 66,7% não têm o segundo grau completo, sendo que 6,7% são analfabetas e 43,3% não têm a educação fundamental completa. A renda mensal de 70% deles é de até 3 salários mínimos, sendo que 63,3% dos alunos trabalham e recebem até 3 salários mínimos. A principal fonte de informação e lazer da maioria deles é a TV ou o computador. Esses dados, somados a outros fatores sociais, nos ajudam a entender as dificuldades em relação à leitura e escrita, ao envolvimento dos pais no aprendizado escolar e às faltas na escola.

As considerações a respeito da origem social, das práticas e do espaço social nos auxiliam a compreender a posição social que os alunos da E. E. Castinauta ocupam. Deste modo, conseguimos perceber que a condição dos alunos enquanto classe dominada não se dá apenas pelo baixo acúmulo de capital econômico – entendido como recursos financeiros –, mas também de capital cultural, entendido como o domínio da cultura erudita, ou seja, das práticas relacionadas à apreciação artística, à familiaridade e ao domínio linguístico, etc. próprias das classes dominantes⁵. O capital cultural constitui,

5 Convém esclarecer os conceitos bourdieusianos de “capital cultural”, “cultura erudita” e “classe dominante”, mostrando a maneira pela qual eles se concatenam. Para Pierre Bourdieu, a sociedade articula-se por relações de distinção entre dominantes e dominados; tais relações não são estáticas e menos ainda absolutas: isso quer dizer que um determinado grupo social pode exercer domínio num contexto e não em outro. A dominância é garantida, sobretudo, pelo acúmulo de capital econômico, porém existem outras relações valorativas que corroboram a dominância como é o caso, por exemplo, do capital cultural. Dizemos que capital cultural é o conjunto de bens culturais que um determinado grupo dispõe, bens estes considerados sempre em relação aos valores e práticas das classes dominantes. Nesse sentido, chamamos a cultura das classes dominantes de cultura erudita, pois correspondente, dentro das hierarquias e classificações que compõem o espaço social, aos valores dominantes considerados como legítimos.

por isso, uma condição *sine qua non* no ambiente escolar no que diz respeito ao processo de aprendizagem, à probabilidade de “êxito” ou “fracasso” ao longo do percurso, já que a escola reproduz, através da sua ação pedagógica, o arbitrário cultural da classe dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 18), ou seja, os valores sociais e as práticas desta classe, garantindo assim a reprodução das posições sociais (BOURDIEU, 1975).

A noção de capital cultural se impõe, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade das performances escolares das crianças pertencentes a diferentes classes sociais no que diz respeito ao “êxito escolar”, isto é, os lucros específicos que as crianças de diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar diante da distribuição do capital cultural entre as classes e as frações de classe. (BOURDIEU, 1979, p.3)⁶

Porém, não podemos considerar que o processo de reprodução das relações de classe se dê sem maiores conflitos, pois mesmo que a escola, enquanto portadora dos valores da classe dominante, imponha, através da autoridade pedagógica, o arbitrário cultural dessa classe, os grupos escolares dominados respondem, como aconteceu no caso da E. E. Castinauta, desafiando o professor através da indisciplina e da apatia nas aulas. Além disso, cabe-nos considerar que a violência simbólica (aqui tomada como a imposição do arbitrário cultural) tem eficácia na medida em que o Estado garanta a obrigatoriedade do estudo e que a sociedade como um todo assegure melhores oportunidades (de emprego, por exemplo) para aqueles agentes que possuem o diploma escolar.

Conforme exposto, a E. E. Castinauta encontra-se numa zona de marginalização geográfica, econômica e social. A contextualização da E. E. Castinauta no espaço social na qual está inserida torna notório os limites objetivos da sua atuação e desconstrói a visão imediata de um Sistema de Ensino (SE) neutro e identificado com as possibilidades de promoção social por meio da democratização do ensino. Esta visão culmina, necessariamente, na concepção de igual possibilidade de ascensão social por meio da educação, o que nos impede de perceber a existência de um sistema de relações entre o SE e

6 Tradução nossa do artigo intitulado *Les trois états du capital culturel* publicado em *Actes de la recherche en sciences sociales* (Vol. 30). No original: “La notion de capital culturel s’est imposée d’abord comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l’inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales en rapportant la « réussite scolaire », c’est-à-dire les profits spécifiques que les enfants des différentes classes et fractions de classe peuvent obtenir sur le marché scolaire à la distribution du capital culturel entre les classes et les fractions de classes”.

as estruturas das relações entre as classes. Para nós, diferentemente, o SE é uma instituição que articula, nunca com o mesmo peso, os diversos atores sociais que o compõem: Estado, gestores, professores e alunos. Longe de esgotar a questão aqui posta, propomo-nos problematizá-la a fim de compreender a E. E. Castinauta nos seus limites de atuação e no seu papel de produção-reprodução das classes (ou grupos) sociais que a compõe.

2. Entre a sala de aula e a estrutura educacional: as condições de ensino

A compreensão dos dados anteriormente mencionados leva-nos a questionar as possibilidades de atuação e transformação no ensino público. Porém, para inserir este debate com o devido rigor, é preciso antes compreender os mecanismos pelos quais o SE garante a reprodução da estrutura social. Não se trata aqui de eleger culpados, mas de compreender que a manutenção eficaz do SE depende das funções estratégicas exercidas por cada uma das suas partes (Estado, gestores, professores e alunos), não em si mesmas, mas nas relações que estabelecem entre si. Por isso, a marginalização da escola pública não pode ser atribuída, exclusivamente, a uma hipotética insuficiência da gestão ou à marginalização da profissão docente e, menos ainda, à indisciplina dos alunos, pois a relação que estes grupos estabelecem perpassa a formação social como um todo; em outras palavras, “pretender ‘mudar’ uma instituição nela mesma é esquecer que ela tem sua garantia na formação social inteira” (ESCOBAR, 1966, p. 11). Desta forma, cabe-nos tratar daquilo que é latente na instituição escolar e que atravessa todas as escolas para assim percebermos as imbricações entre as suas partes constituintes.

Iniciaremos nossa análise identificando a articulação entre alguns dos elementos já destacados na escola em que atuamos. Com isso, pretendemos apontar a relação entre as condições estruturais do ensino público e o processo de ensino e aprendizagem na escola pública, mostrando como tais condições implicam a constituição de um sistema de ensino conformado à ordem social estabelecida, hierárquica e desigual.

Um ponto significativo que deve ser agregado ao debate concerne aos professores no que diz respeito às funções docentes, ao sistema de avaliação e aos contratos de trabalho. A escola E. E. Castinauta atua no ensino fundamental II (5º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano), atendendo cerca de 1.700 alunos. Para desempenhar as suas atividades, ela conta com 18 salas de aula, 6 ambientes pedagógicos, 10 agentes escolares, 05 agentes operacionais e 90 professores. As relações de trabalho desses professores são regidas por contratos diferentes,

o que implica diferentes salários e direitos trabalhistas para o exercício da mesma atividade e com mesmo tempo de trabalho. Quase 50% do contingente de professores não são efetivos e encontram-se distribuídos entre as categorias dos ocupantes de função-atividade (O.F.A)⁷.

Tabela 1: Classes docentes por categoria – rede estadual, diretoria de Campinas, escola Castinauta

	Efetivos	Estáveis	CLT	O.F.A - F	O.F.A - L	O.F.A - O	TOTAL
Rede Pública – SP	118.417	1.503	4	69.326	11.747	18.733	219.730
D.E.R. Campinas Leste	1.604	15	0	803	127	244	2.793
E.E. Castinauta	45		0		45		90

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da SEE-SP/DRHU (SÃO PAULO, 2011)

A progressão na carreira e as bonificações salariais dependem de avaliações de mérito e de desempenho. Assim, o plano de carreira não se baseia em direitos previamente definidos e de caráter universal para todos que exercem as mesmas atividades. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino e a segmentação deste em sub-categorias, o arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriunda dos processos de reforma do Estado, são evidências da precariedade do SE. Nesse sentido, vale destacar alguns estudos recentes que têm observado que os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, suscitadas pelo processo de reestruturação produtiva e pelas políticas de corte neoliberal, chegam também à escola, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004; NORONHA, 2001; MARIN e SAMPAIO, 2004).

7 Ocupantes de função-atividade são professores da rede pública que não passaram por concurso público, mas são admitidos como docentes mediante a pontuação mínima em uma prova que atesta a capacidade do profissional para exercer determinada disciplina, estes professores obedecem diferentes categorias contratuais. A categoria OFA-F é considerada estável pela lei 1010/07. A categoria OFA-L é composta por profissionais contratados entre junho de 2007 e julho de 2009 e que respondem a lei 500/74; os docentes desta categoria são considerados temporários, não possuem registro na carteira de trabalho e FGTS; ademais, são chamados para lecionar nas vagas remanescentes da categoria OFA-F. A categoria OFA-O caracteriza-se por contratos com prazo determinado para o ano letivo vigente segundo a lei 1093/200; pertencem a esta categoria professores que entraram no Estado depois de julho de 2009, tais profissionais são contratados pelo INSS e não possuem registro na carteira nem FGTS.

No caso do Brasil, os baixos salários pagos aos professores da rede pública têm se refletido na escassez de professores, como aponta o relatório do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2007). Antes mesmo de completar o processo de universalização do ensino básico, o Brasil já conta com um déficit de 246 mil professores, só no ensino médio (BRASIL, 2008). Além disso, a faixa etária dos professores em exercício está entre 40 e 50 anos, o que agrava o problema da reposição, uma vez que a juventude não vem optando pela docência. Em contrapartida a esse “desestímulo” pelo magistério, o governo federal tem criado programas de bolsa de incentivo à docência e às licenciaturas.

Tabela 2: Salário do professor da rede estadual de Ensino Médio no Brasil e regiões, 2003.

Brasil/Regiões	Salário médio (R\$)
Brasil	994,8
Norte	1.213,20
Nordeste	822,92
Sudeste	1.094,10
Sul	940,23
Centro-Oeste	1.034,20

Fonte: (BRASIL, 2007, p. 10)

Tabela 3: Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no Ensino Médio (US\$).

País	Remuneração inicial/ano	Remuneração no topo/ano
Alemanha	35.546	49.445
Coréia do Sul	23.613	62.135
Estados Unidos	25.405	44.394
Espanha	29.058	43.100
Finlândia	21.047	31.325
França	21.918	41.537
Inglaterra	19.999	33.540
Portugal	18.751	50.061
Argentina	15.789	26.759
Chile	14.644	19.597
Malásia	13.575	29.822
Brasil	12.598	18.556

Fonte: (BRASIL, 2007, p. 9)

As implicações dessa situação de trabalho para o desempenho docente são claras: um professor que ganha R\$ 9,45 a hora/aula precisa trabalhar cerca de 33 horas semanais em sala de aula para obter um salário aproximado de R\$ 1.500⁸. Essa carga horária inviabiliza qualquer tentativa de o professor realizar algum curso de aperfeiçoamento, ou mesmo de melhorar a qualidade de suas aulas, pois, devido à especificidade do trabalho docente, uma jornada de 33 horas/aula desdobra-se em mais umas tantas horas de trabalho fora da classe, que consiste em preparação de aulas, correção de provas e trabalho, atividades pedagógicas e burocráticas, etc. É preciso considerar ainda que, para conseguir um bom volume de aulas, os professores acabam tendo de trabalhar em mais de uma escola, ocasionando o aumento de tempo e de custos devido ao deslocamento, além das atividades extraclasse de cada escola específica.

No caso da Sociologia, percebemos que o problema fica agravado porque, além de ser uma disciplina que exige muita leitura e escrita, ampliando o trabalho de pesquisa e correção, o fato de ter apenas uma aula semanal da disciplina obriga o professor a assumir diversas classes, o que aumenta o volume de trabalho extraclasse, com mais aulas e avaliações a serem preparadas, mais alunos a serem acompanhados, mais diários de classe, etc. Com isso, muitas propostas de ensino ficam inviabilizadas pela impossibilidade de o professor acompanhar o desenvolvimento de tantos alunos. Por exemplo, o incentivo à pesquisa na escola é um método interessante para o aprendizado da Sociologia, mas, para que essa atividade possa ser efetiva, ele deve contar com a orientação do professor em cada etapa da pesquisa, de modo que o aluno possa desenvolver um olhar analítico sobre a realidade que observa. Contudo, nas condições em que o professor de Sociologia trabalha, é impossível oferecer tal assistência particularizada e, dependendo dos casos, nem trabalhos extensos é possível exigir devido ao tempo necessário para lê-los e avaliá-los.

Esse quadro é reforçado pelo sistema de avaliação das escolas, já que este promove uma relação de competitividade e controle entre os professores, pois os bônus salariais não são para todos e dependem, por um lado, de avaliações individuais (provas de mérito) e, por outro, do grupo (metas escolares). A

8 É preciso considerar o regime contratual do professor que prevê um máximo de 33 horas/aula em sala de aula adicionados, obrigatoriamente para esta carga horária, 3 horas semanais de HTPC (reunião de professores) e 3 horas semanais de HTPL (tempo de preparação de aulas e correção de exercícios fora da sala de aula). As horas pagas pelo estado de HTPL são insuficientes para o volume de trabalho extra-classe do docente, o que faz com que ele desprenda tempo não remunerado para poder exercer a sua atividade profissional.

entrevista realizada com o professor de sociologia da E. E. Castinauta reflete o momento de crise pelo qual passa a profissão docente:

Tenho falado para os amigos que ser professor da rede pública é viver permanentemente uma crise ética. Essa crise ética está relacionada ao entendimento de que devemos fazer o melhor para que nossos alunos tenham uma boa formação, mas do entendimento de que as condições sociais em que vivem grande parte dos nossos alunos e as políticas educacionais, não caminham no mesmo objetivo que traçamos como uma “ética da profissão”. (...) Eu poderia fazer uma síntese da política educacional que vem sendo aplicada no Estado de São Paulo a partir de alguns elementos: desresponsabilização do Estado no que diz respeito ao financiamento; centralização no que diz respeito à tomada de decisões, que é o reverso da moeda da falta de democracia na educação paulista; alienação do trabalho docente, o que está relacionado com a falta de democracia, mas também bastante relacionado às políticas de avaliação em larga escala (SARESP) que ao mesmo tempo em que garante à Secretaria de Educação Estadual (SEE) controle sobre os “resultados” do processo educativo limita a participação do professor no processo como um todo (planejamento, execução, avaliação). Os professores vão se tornando sobretudo executores de um projeto definido de maneira homogênea e autoritária. Inclusive a SEE implantou um material específico de aplicação dos conteúdos, o que limita mesmo à esfera da execução, que está mais diretamente relacionada aos professores; política de arrocho salarial, há estimativas que o arrocho esteja beirando os 40% desde 1998; política de divisão e desmobilização dos professores: promoção dos 20% melhores classificados na Prova do Mérito, bônus em virtude do resultado da escola no SARESP e do fluxo apresentado, enquadramento e direitos distintos aos professores. Minha avaliação desse conjunto de medidas não poderia certamente ser positiva. (Professor – Entrevista em 27/11/2011)

O sistema de avaliação das escolas estaduais, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), é o principal instrumento do Estado para garantir a eficácia e o controle do SE; ele norteia toda a estratégia da política educacional do Estado. Conforme a proposta do SARESP⁹, são avaliadas competências, habilidades e conteúdos referentes às disciplinas das séries do ensino fundamental e do ensino médio, de todas as escolas estaduais. Ao fim da avaliação, é enviado um boletim (anual) com o desempenho da escola

9 Criado em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem a função de avaliar o rendimento do ensino na rede estadual a partir de questões de múltipla escolha nas áreas de português e matemática e da realização de uma redação. De acordo com a proposta do SARESP “as metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (...) servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino”. (SÃO PAULO, 2010b)

e com as metas fixadas para o ano seguinte, as quais são sempre superiores às anteriores, independentemente da pontuação obtida¹⁰.

O índice (IDESP) é composto pela avaliação do desempenho escolar dos alunos nos exames externos (SARESP) e pelo fluxo escolar. Entretanto, os problemas acima apresentados e os demais aspectos relativos ao perfil sócio-econômico dos alunos não são avaliados pelo sistema, embora repercutam diretamente no desempenho escolar.

A E. E. Castinauta pertence à rede estadual e vincula-se à diretoria de ensino Campinas Leste, composta por 80 escolas, das quais 16% são classificadas como vulneráveis¹¹ pelo sistema de avaliação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Como mostra a tabela abaixo, a escola apresenta indicadores abaixo da média das demais escolas em todos os níveis avaliados.

Tabela 4: Indicadores da E. E. Castinauta em relação a outras escolas – IDESP 2010

Grupo avaliado	Língua Portuguesa	Matemática	Indicador de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP Castinauta	IDESP Diretoria Leste	IDESP Campinas	IDESP Coordenadoria	IDESP SP
5º EF	3,1777	2,9167	3,05	0,9515	2,9	4,31	4,09	4,48	3,96
9ª EF	2,5163	1,8867	2,2	0,8291	1,82	2,78	2,61	2,75	2,52
3ªEM	2,0093	1,096	1,55	0,7788	1,21	2,09	1,88	2,01	1,81

Fonte: Construída pelas autoras a partir do boletim da escola, fornecido pelo Programa de Qualidade (SÃO PAULO, 2010b)

A avaliação e as metas do SE têm sido uma preocupação constante dos gestores da escola – isso tem implicação com os bônus da escola e dos professores – de modo que o plano político-pedagógico concentra-se em criar possibilidades de reverter o desempenho na avaliação. No entanto, a escola esbarra nos limites estruturais do espaço social que ela ocupa, o que se torna determinante para a prática de ensino-aprendizagem. Acrescido às dificuldades referentes ao bairro, mencionadas acima, e às barreiras sociais enfrentadas pelos alunos que, majoritariamente, trabalham durante o dia (sobretudo em

10 Nota-se que o sistema de metas, fixadas a partir da avaliação baseia-se na lógica da administração privada na qual as metas fornecem a dinâmica do trabalho, independentemente de qualquer condicionante.

11 São consideradas vulneráveis aquelas escolas que estão entre as 5% com menor desempenho no IDESP em cada nível avaliado.

serviços manuais) e advém de famílias com pouco capital cultural e econômico (BOURDIEU, 2008), a escola enfrenta o problema de faltas e evasão escolar. A evasão escolar – que é, aliás, um dos critérios de avaliação do IDESP – pode ser explicada pela situação social dos alunos, pois uma parte significativa deles é de famílias migrantes que se mudam de cidade conforme as possibilidades de emprego, especialmente as famílias que trabalham no corte da cana-de-açúcar ou outra atividade sazonal, e, segundo a escola, muitos deles não transferem a matrícula, pois temem perder a vaga, o que se reflete negativamente nos dados do IDESP.

Outro agravante para escola em relação ao SARESP é a dificuldade dos alunos com os conhecimentos básicos (português, matemática) necessários para o avanço de outros conhecimentos, como a Sociologia, por exemplo, que depende de boa capacidade de leitura e interpretação, de compreensão de dados estatísticos, de conhecimento histórico, etc. Ao longo do estágio, pudemos observar esse problema e percebemos que muitas das atividades propostas pelo professor de Sociologia esbarravam na ausência de conhecimentos elementares, pois a dificuldade da leitura e interpretação, de cálculo e compreensão de dados estatísticos, necessários à atividade, limitavam a compreensão do conteúdo sociológico.

Tabela 5: Desempenho anual da E. E. Castinauta em relação às metas

	IDESP 2009	Metas 2010	IDESP 2010	Metas 2011
5º ano EF	2,5	2,68	2,9	3,08
9º ano EF	2,3	2,44	1,82	2
3ª série EM	1,01	1,11	1,21	1,37

Fonte: Construída pelas autoras a partir do boletim da escola fornecido pelo Programa de Qualidade (SÃO PAULO, 2010b)

Diante desses dados, a gestão escolar procura otimizar os recursos disponíveis na sua comunidade que possam contribuir para a melhoria do seu desempenho e, assim, possa cumprir a sua meta e produzir melhores resultados nas avaliações seguintes. Tal atitude é obrigatória, tendo em vista que, do contrário, ela será mais marginalizada – já que o IDESP contingencia os recursos financeiros destinados à escola caso ela não atinja a meta. Diante das dificuldades estruturais do espaço social em questão, a escola busca alternativas. O plano pedagógico propõe a reorganização de turmas por meio de avaliação diagnóstica, a promoção de recuperações programadas, o estabelecimento de parcerias com os pais, os centros médicos e as ONGs.

Os objetivos são reduzir os índices de faltas, repetência¹² e evasão; garantir atividades de reforço, diversificar as atividades pedagógicas e ampliar a capacitação dos professores. No entanto, os obstáculos oriundos da condição desfavorecida da escola dificultam a implementação de qualquer medida tomada pela gestão.

De acordo com as propostas da secretaria estadual de educação de SP, “O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano” (SÃO PAULO, 2010b). Contudo, ao considerar apenas a nota dos alunos na prova e o fluxo destes na escola, desprezando as condições sócio-econômicas dos mesmos e as condições da estrutura escolar e de trabalho dos docentes, o processo de avaliação não resulta em um diagnóstico de partida para o planejamento educacional, mas sim em um sistema perverso de responsabilização das escolas (alunos, professores e gestores) pelo desempenho escolar, punindo-as com o não recebimento de bônus. Nesse quadro de marginalização ao qual a E. E. Castinauta está sujeita, o IDESP representa mais um elemento de violência simbólica, pois todo o esforço para atingir a meta depende do grupo escolar. A proposta da avaliação direciona aos pais, professores, alunos e comunidade as metas para a melhoria do seu desempenho, ou seja, está pressuposto a responsabilidade deles pelos resultados da avaliação elaborada e aplicada pela gestão pública do estado, sem que haja participação efetiva dos envolvidos no processo de ensino e na definição dos critérios de avaliação desse processo. A participação social, aqui, tem um caráter instrumental: é um recurso gerencial para o controle e operacionalização do SE, no qual as condições de aprendizado não constam da pauta.

Além de tudo, o sistema é contraditório, pois se a escola enfrenta problemas e não consegue atingir as metas determinadas pelo sistema de avaliação, em vez de receber recursos e incentivos para melhorar o seu desempenho, ela acaba sendo punida financeiramente e, em consequência disso, ficando ainda mais marginalizada. Com efeito, os índices do IDESP reforçam e legitimam – pois seus resultados advêm de um sistema único de avaliação – as desigualdades estruturais sob a aparência de incompetência das suas partes. A E. E. Castinauta é uma das escolas que reflete este quadro contraditório e contínuo de marginalização.

Dessa forma, podemos considerar o sistema de avaliação do Estado de São Paulo (da maneira pela qual ele vem sendo conduzido) como um

12 As reprovações atingiram 9,4% dos alunos que permaneceram na escola no ano de 2010.

dos agravantes da condição de reprodução social empreendida pelas escolas públicas. Tal sistema atinge todas as partes que compõem a escola, fazendo-as corroborar esse exame e afirmar-se diante dele; além disso, o processo de avaliação garante, de maneira legítima, a segregação das escolas públicas que encontram-se em situações mais precárias, nas quais também encontramos os alunos com os piores índices sociais. Este mecanismo reforça a reprodução das posições de classe na nossa sociedade; em outras palavras, o exame contribui para que os grupos dominados continuem na sua condição subordinada, porém com a confirmação de que essa é legítima, já que todos ficaram sujeitos ao mesmo exame e obtiveram do sistema de ensino as mesmas oportunidades¹³. Essa interpretação da realidade social, que orienta as decisões políticas no âmbito da educação, desconsidera que as limitações sociais vão além dos muros da escola e encontram-se enraizadas na vivência destes agentes que a compõe, na sua origem social (que claramente cerceia o acesso ao conhecimento, a linguagem e aos raciocínios científicos tidos como dominantes do SE e utilizados como critérios de avaliação) e no seu processo educacional (muitas vezes atravessado por contingências próprias da posição que ocupa na sociedade, tais como trabalho manual, dificuldades com a moradia, sistema de saúde, etc.).

Sendo assim, a atuação dos estagiários do PIBID encontrou-se, desde o início, condicionada por esse contexto social sobre o qual devemos ter clareza para melhor orientar nossas ações; procuramos, por isso, encontrar uma maneira de inserção ativa na escola e lidar com todos estes atenuantes que caminham na contramão de um ensino que, teoricamente, deveria promover a reflexão crítica e a possibilidade de ascensão educacional.

13 Pierre Bourdieu trata dos exames de avaliação do seu livro *A reprodução* (1971), em que afirma que tal sistema contribui para a reprodução das posições sociais de classe. Em suas palavras “nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis, ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’” (BOURDIEU, 1975, p. 171). E ainda “se a escola detém simultaneamente uma função de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de comprovação dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconvertíveis em vantagem sociais”. (BOURDIEU, 1975, p. 175)

3. As atividades desenvolvidas na E. E. Castinauta: os limites e as possibilidades de atuação

Na escola, a nossa relação deu-se, sobretudo, com o professor da área de Sociologia e com a coordenação da escola. O professor sempre foi muito receptivo ao projeto PIBID e estagiários, tendo participado das nossas reuniões, proposto a construção em conjunto da programação da disciplina e oferecido um “clima” agradável de trabalho, a despeito de toda a hostilidade do ambiente. A coordenação sempre procurou atender nossas solicitações, porém nem sempre esteve acessível. A direção não demonstrava muito entusiasmo pelo projeto e não respeitava muito, ou não compreendia, a proposta de atuação dos alunos estagiários: desenvolver atividades em conjunto com o professor de Sociologia. Por diversas vezes solicitava-nos que substituíssemos professores faltantes, assumindo uma classe sem professor. Essa postura é compreensível, dada a falta de professores e a prioridade da escola em manter o “funcionamento” dela própria, mesmo quando a finalidade desse funcionamento parecesse estar perdida ou pouco importar, pois assumir uma sala sem preparar o conteúdo consiste apenas numa medida formal para a manutenção da ordem e da disciplina, como, muitas vezes, ocorre com a, tão comum, prática de professores eventuais. Muitas ações na escola pública se dão pela contingência da sua situação precária decorrente da falta de professores, do adoecimento constante destes devido às condições de trabalho a que se encontram submetidos, a falta de infraestrutura para a promoção de atividades diversificadas. A prioridade acaba sendo o controle disciplinar e o cumprimento das horas letivas, sem muito planejamento sobre como essas horas serão aproveitadas em termos de ensino e aprendizagem. Por algumas vezes, aproveitamos esses espaços para divulgar atividades que estávamos promovendo ou para tratar de temas pertinentes, como Enem, vestibular, universidade, etc.

No primeiro semestre de 2011 acompanhamos as aulas de Sociologia junto às turmas da 1ª série (B) e da 3ª série (C) do ensino médio (noturno). A 3ª (C) era conhecida por ser a mais “bagunceira” e com o pior desempenho escolar. Era difícil obter a atenção deles – conversavam muito, ouviam música em volume alto e desrespeitavam os professores. A questão da indisciplina na escola pública é bastante complexa e envolve vários aspectos ligados à fase de auto-afirmação dos adolescentes, à banalização da violência e ao desrespeito vivenciados diariamente na realidade social onde interagem, à marginalização social das classes populares e à falta de expectativa destes alunos frente ao SE. A escola ainda não encontrou uma forma ou não tem condições de lidar com essa situação, senão respondendo com mais violência e punição.

O professor sempre procurou manter uma postura de não reproduzir a lógica da violência engendrada na escola (e na sociedade de maneira geral), muito embora os próprios alunos clamem em muitos momentos por medidas mais enérgicas (leia-se, violentas) para manter a ordem. Ao longo do semestre o professor de Sociologia obteve um pouco mais de consideração da parte dos alunos, mas não foi possível criar um espaço favorável à discussão e produção do conhecimento.

Estabeleci conteúdos e práticas para tratar de conceitos e debates específicos da minha disciplina, Sociologia. Foi criada uma referência em relação à disciplina. De maneira geral, não foi despertado o potencial que essa área do conhecimento pode fornecer para compreender e intervir na realidade. Mas houve alguns “insights” por parte de alguns alunos em algumas das aulas. Por ter uma aula por turma em cada semana, a interação com os alunos encontrou limitações adicionais de tempo. Tivemos uma dificuldade grande ao longo deste ano (2011) de forjar práticas pedagógicas com caráter mais democrático, do tipo “enquanto alguém fala os outros escutam” ou na perspectiva de construir sínteses conjuntas a partir de discussões. Creio que, além do contexto cultural não marcado pelo diálogo, mas pelo unilateralismo, não marcado pela democracia, mas pela violência, o tempo destinado às aulas de Sociologia e a dificuldade em interagir política-pedagogicamente com outras disciplinas foram limitantes para o nosso trabalho nesse sentido. (Professor - Entrevista em 27/11/2011)

Este também foi o primeiro semestre do referido professor na escola; ele havia passado no concurso do ano anterior e estava iniciando as suas atividades como professor de Sociologia já que sua experiência docente provinha de outra área do conhecimento. Ao longo do estágio tivemos a oportunidade de presenciar o seu empenho em organizar os conteúdos e encontrar maneiras de discuti-los em sala de aula. Esta última era a mais difícil e foram feitos vários experimentos metodológicos na tentativa de fazer com que a disciplina de Sociologia dialogasse com os alunos e lhes fornecesse instrumentos de reflexão sobre a sociedade e o lugar dos mesmos na sociedade.

Como 2011 foi o primeiro ano que os alunos da E. E. Castinauta efetivamente tiveram a disciplina de Sociologia, aliado à dificuldade relacionada ao tempo de preparação de um cronograma de aulas, o professor, juntamente com os estagiários do PIBID, decidiu elaborar um plano de aulas único para os três anos de ensino médio. A proposta inicial era partir de temas básicos da Sociologia, como trabalho, exploração e alienação. Como a metodologia baseada em exposições e discussões em sala de aula mostrou-se inviável já nas primeiras aulas, pois os alunos não se dispunham a ouvir, buscou-se então desenvolver outras metodologias. Nesse sentido, a experiência do estágio foi enriquecedora por nos proporcionar a oportunidade de refletir sobre essa situação concreta,

buscando solução para o problema. Outro aspecto importante para o nosso aprendizado foi a abertura que o professor ofereceu para a discussão de propostas, planejamento das aulas e avaliação do andamento das atividades.

Uma alternativa relativamente bem sucedida foi utilizar vídeos e roteiros de questões, apresentados como atividades com valor para a nota final da disciplina. Contudo, ela gerou alguns problemas como: a) a dificuldade com a seleção de material, pois a área de Sociologia não conta com muitas opções de material didático pronto, o que exige muito tempo do professor para levantar esse material; b) a escola não dispunha de boa estrutura para pesquisa e material de apoio, nem para a utilização de vídeo, contando apenas com uma sala de vídeo mal equipada, o que exige o deslocamento dos alunos e perda de tempo; c) o curto tempo de aula (50 min.); e a baixa carga horária da disciplina, o que inviabiliza muitas atividades e um maior aprofundamento dos temas e discussões.

Nossa participação nessa dinâmica foi por meio de sugestões a respeito das atividades, levantamento de material para as aulas, auxílio aos alunos na realização das atividades em sala de aula e algumas correções dessas atividades. Em geral os alunos realizavam as atividades propostas e as entregavam. Alguns faziam com mais interesse e procuravam compreender o conteúdo proposto, outros não demonstravam interesse e acabavam apenas cumprindo a formalidade de entregar a tarefa. Eles apresentavam muitas dificuldades com o conteúdo e com os conhecimentos básicos, o que é um fator limitante para avançar com a disciplina de Sociologia. Nesse primeiro semestre, procuramos organizar atividades aos sábados, inicialmente propondo o debate sobre o documentário: *Última parada 174*. Divulgamos bastante, mas não tivemos a adesão dos alunos. Depois, colaboramos com a proposta de atividade do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp (NIED), que também fracassou por falta de alunos participantes.

Outra ação realizada foi a divulgação do Enem e do vestibular aos alunos da 3ª série do ensino médio. Por mais contraditório que possa parecer, o governo não divulga o Enem na escola pública, não envia nenhum material à escola, e muitos alunos permanecem desinformados a respeito do que vem a ser o Enem, e como devem proceder para participar do exame. Do mesmo modo, a maioria deles não conhece muita coisa sobre a Universidade, quais as diferenças em relação a um curso técnico, por exemplo, e quais são as possibilidades oferecidas pela universidade pública.

No segundo semestre acompanhamos a turma da 3ª série (B) do ensino médio (noturno). Essa turma era considerada “boa” pelos professores, pois os

alunos eram mais comprometidos com as aulas e participavam mais ativamente das atividades propostas. Prosseguimos com a mesma metodologia adotada no primeiro semestre; foram abordados conteúdos relativos à desigualdade social e ao consumo. O que mais nos chamou a atenção foi que, embora esses temas estejam diretamente ligados à vivência dos alunos, isso despertou neles pouco “incômodo” frente às questões apresentadas, e mais uma dificuldade para compreender a desigualdade a partir de um plano macro. De qualquer modo, consideramos que algumas atividades foram produtivas, especialmente quando utilizamos dinâmicas na sala de aula, como a dinâmica da “fábrica de sapatos”¹⁴.

Nosso papel foi o de colaborar com o professor em sala de aula, fazendo intervenções nos grupos durante a aula, auxiliando com o material e fazendo correções das atividades. Também foi organizado pelo grupo PIBID/Sociologia uma visita à fábrica ocupada Flaskô. Participamos apenas da organização da atividade, mas a avaliação do grupo de estagiários que acompanhou a visita foi positiva. Os alunos demonstraram muito interesse, o que de certo modo reflete o desejo deles de saírem dos limites do ambiente escolar.

De modo geral, avaliamos que houve avanços no que se refere ao ensino e aprendizado da Sociologia no ano letivo de 2011. Contudo, o patamar de onde se iniciou era muito baixo, de modo que, por melhor que sejam os resultados, ainda falta muito a ser feito. Nesse ponto, é preciso considerar também as particularidades da disciplina: o longo período de sua ausência no currículo escolar, a falta de conhecimento dos alunos sobre o objeto de estudo da Sociologia, a carência de estudos e materiais didáticos de Sociologia voltados para o ensino escolar, a pequena carga horária semanal (no ano de 2011 havia uma aula semanal) para tratar de conteúdos densos e extensos. Tudo isso dificulta o exercício docente na escola.

14 Esta atividade intitulada “fábrica de sapatos”, consistia em fazer de cada fileira uma linha de montagem de uma fábrica de sapatos; a matéria prima seriam papéis de jornal, assim, cada membro da fileira deveria pegar uma folha de papel e passar para trás, onde o segundo faria o mesmo até chegar no último que colocaria todos os papéis cortados num saco preto. Durante a produção, os gerentes (estagiários) apresentavam mecanismos para fazer com que os trabalhadores (alunos) aumentassem a produtividade. Ficou estabelecido que cada pedaço de papel seria um par de sapatos e que os trabalhadores desta fábrica ganhariam um salário x (no caso de uma linha de montagem ser menos eficiente, eles receberiam $x-1$, ou se fosse mais eficientes receberiam $x+1$). Os gerentes, os monitores no caso, receberiam $x+8$ e o proprietário (no caso o professor) ficaria com o lucro. Feita a dinâmica e tendo pago todos os salários, o professor mostra à sala o seu lucro; esta fica indignada com a discrepância salarial e a partir de então o professor começa a questionar a desigualdade de salário e a má distribuição dos recursos no sistema capitalista.

Percebemos, pois, que os esforços por parte da direção e dos professores visando à transformação dos processos pedagógicos enfrentam as dificuldades reprodutivas do sistema de ensino, mecanismos estes difundidos de forma branda e insensível, pois imperceptíveis, contínuos e graduais – assim, as diferenças de origem social, de capital cultural e de processo educacional não são devidamente levadas em conta, sobretudo pelo discurso do mérito, o que torna o sucesso ou fracasso escolar dos alunos um fenômeno “natural” (BOURDIEU, 1996). Althusser, quando escreve sobre a escola, analisa a possibilidade de o docente posicionar-se contra o sistema de reprodução das desigualdades sociais realizada pelo aparelho escolar. Ele considera que tanto a posição da escola como um espaço “natural” indispensável, quanto a adesão dos profissionais às exigências burocráticas, impedem a transformação da distribuição desigual de recursos econômicos e culturais, ou pelo menos são um empecilho para ela¹⁵. Dessa forma, compreendendo os limites e barreiras da estrutura de ensino, é preciso desconstruir algumas concepções que reforçam a educação elitizada no Brasil e passar a incentivar a apropriação do conhecimento formal pelos alunos da escola pública, que representam as classes mais baixas dentro da hierarquia social.

Considerações Finais

Vimos que na E. E. Castinauta o autoritarismo e a hierarquia, traduzidos em violência simbólica, estão presentes em várias partes e agentes da escola: desde o sistema de avaliação até aos alunos, passando pelos professores e gestores. As dificuldades são de outra ordem e envolvem aspectos que extrapolam a necessidade de uma metodologia adequada para que se possa ter um bom desempenho pelos estagiários. Por isso, para compreender a realidade dessa escola, é preciso olhar para além dos muros da escola. Assim agindo, vemos uma escola que se vê pressionada pelos problemas da clientela

15 “Peço desculpas aos mestres-escola que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas nas quais estão confinados, as poucas armas que conseguem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. São uma espécie de heróis. Mas são bastante raros; muitos (a maioria) nem chegam a ter um começo de suspeita em relação ao “trabalho” que o sistema (que os supera e esmaga) os obriga a fazer ou, o que é pior, empenham-se com todo o entusiasmo e engenhosidade (os famosos novos métodos!) em executá-lo com o maior rigor. São tão pouco desconfiados em relação à sua atividade que, pela sua própria dedicação, contribuem para manter e alimentar a representação ideológica da Escola que, atualmente, torna esta instituição tão ‘natural’, indispensável e generosa para nosso antepassados de alguns séculos atrás.” (ALTHUSSER, 2008, p. 274)

que atende, pelas exigências e avaliações da política educacional, pela falta de um corpo docente efetivo, pela falta de recursos financeiros e, sobretudo, pela crise no nível do seu desempenho. Isso tudo se traduz em um “clima” escolar em que impera a violência simbólica e o autoritarismo na tentativa de sufocar os conflitos. Reina o papel disciplinador da escola, em detrimento da sua responsabilidade de produção e difusão de conhecimento.

Os dirigentes e coordenadores educacionais orientam-se por referenciais pedagógicos que focam, exclusivamente, os aspectos relativos à sala de aula, sem que qualquer reflexão seja feita sobre os condicionantes externos a ela. Tal perspectiva reforça a responsabilização direta e exclusiva do professor pelos resultados negativos do processo educacional.

Os professores vivem uma situação angustiante, pois, ao mesmo tempo em que enfrentam um processo de precarização de suas relações de trabalho, se veem no centro de um discurso que os coloca como os principais agentes do sucesso ou fracasso escolar. A política educacional do estado de São Paulo, baseada em uma orientação neoliberal, a partir da reforma do Estado, introduziu modificações estruturais e institucionais que resultaram na deterioração da condição docente, submetendo os professores a longas jornadas de trabalho, à perda de direitos e benefícios sociais, aos baixos salários e à fragmentação da sua categoria profissional. Como consequência, há uma desvalorização da profissão, falta de aperfeiçoamento, adoecimento dos professores, perda da qualidade das aulas, entre outros, o que implica uma piora no ensino no âmbito da escola pública.

Os alunos percebem que as coisas não vão bem, mas não parecem possuir reflexão e organização coletiva consistente que os coloque como agentes ativos nesse processo. Por não propiciar um espaço democrático de reflexão, a escola pública contribui com o controle social, impedindo que o conflito ecloda de maneira organizada. Ao invés disso, a tendência é uma reação pouco crítica e muitas vezes violenta dos alunos contra os professores, piorando ainda mais as relações escolares e as condições de ensino.

Diante de tudo isso, podemos considerar que a experiência foi enriquecedora por nos possibilitar refletir a respeito da situação em que se encontra a escola pública de modo geral, sendo a E. E. Castinauta um exemplo a partir do qual pudemos perceber vários problemas. A relação aberta e amigável com o professor de Sociologia foi muito importante para a elaboração de metodologias que se ajustassem às condições enfrentadas.

Consideramos que as experiências do PIBID nas escolas públicas deveriam ser debatidas de modo a oferecer algum tipo de subsídio para ações

estruturais que alterem o quadro em que se encontra a escola pública no estado de São Paulo. A permanência dessa situação inviabiliza várias metodologias de ensino. Muito embora a situação da escola pública esteja relacionada com outras questões de ordem econômica e social, a melhoria da estrutura do sistema educacional já possibilitaria melhores condições de trabalho docente e, como consequência, uma melhoria no ensino.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAENINGER, Rosana. **Espaço e tempo em Campinas**: migrantes e expansão do pólo industrial paulista. Campinas: CMU, 1996.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **La reproduction**. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970. Trad.: **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Les trois états du capital culturel. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. v. 30, nov., 1979.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. Banco Central do Brasil - BC. **Indicadores econômicos consolidados (2001-2011)**. 2011. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/?INDECO>. Acesso em 11 de novembro de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais**. Relatório da comissão especial para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio. Brasília/DF: MEC/CAPES/FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Falta de professores preocupa especialistas**. Brasília/DF: MEC/CAPES/FNDE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9885. Acesso em 28 de novembro de 2011.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil**. Campinas: Unicamp, 1998.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

ESCOBAR, Carlos Henrique. As instituições e o poder. In: **Tempo Brasileiro**. v.35, 1966.

- IBGE Cidades. **Censo Educacional**, 2009.
- IBGE Cidades. **Mapa de pobreza e desigualdade dos municípios brasileiros**, 2003.
- IBGE Cidades. **Censo demográfico 2000 e pesquisa de orçamentos familiares – POF**, 2002/2003.
- IBGE Cidades. **Produto interno bruto dos municípios**, 2008.
- MARIN, Alda Junqueira & SAMPAIO, Maria das Mercês Sampaio Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004.
- NORONHA, Maria Márcia Bicalho. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Belo Horizonte-Montes Claros: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Montes Claros, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, set/dez, 2004.
- SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. **Índice paulista de responsabilidade social: ranking do indicador de escolaridade**. 2010a. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/projetos/iprs/index.php?page=tabela&action=load&varia=1&varloc=686&nomeloc=686-RegiãoAdministrativadeCampinas>. Acesso em 1º março de 2012.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado – SEE. Departamento de Recursos Humanos - DRH. **Dados estatísticos referentes ao contingente de funcionários da SEE-SP**. São Paulo: SEE/DRH, 2011. Disponível em: http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp. Acesso em 14 novembro de 2011.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado – SEE. **Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo – IDESP**. São Paulo: SEE, 2010b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/idesp-2010>. Acesso em 14 de novembro de 2011.

Documentos

- Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 444/1985).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9424/1996).
- Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 01/2000).
- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1996.
- Plano Político-Pedagógico da E. E. Castinauta. Campinas: E. E. Castinauta, 2011.

A formação de um repertório inicial no gênero literatura fantástica: uma experiência no PIBID, subprojeto Literatura e Ensino

Ana Maria F. Côrtes

Bolsista ID do subprojeto Letras do PIBID-Unicamp

Mayara P. Lima Silva

Bolsista ID do subprojeto Letras do PIBID-Unicamp

*Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas.
Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta.
Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?*

Ligia Fagundes Telles

Introdução

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, foi criado pela CAPES/MEC como uma *iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores*¹ e vem sendo desenvolvido nos cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES) de universidades federais, estaduais e particulares. O objetivo central do programa é incentivar a formação de docentes para a educação básica, contribuir para a valorização docente e incentivar escolas públicas e professores da rede a contribuírem para a formação dos graduandos e futuros docentes.

A Unicamp é uma das instituições estaduais que conta com esse programa para ampliar a formação de seus alunos, e o projeto PIBID/

1 Retirado de: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>. Acesso em 28 de novembro de 2013.

UNICAMP, Edital 2011, intitulado “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria”, contou com dois subprojetos do curso de Letras: Linguística e Ensino² e Literatura e Ensino³.

O subprojeto Literatura e Ensino, ao qual dedicaremos nosso estudo, propunha aos bolsistas que, a partir de práticas de leitura de textos literários de língua portuguesa, refletissem sobre as concepções atuais de interpretação e utilização desses textos presentes nos livros didáticos, levando em consideração as orientações e revisões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir dessas reflexões, deveríamos construir uma oficina de criação literária, na qual os alunos pudessem experimentar o processo de criação e escrita literárias e, ao final, os textos produzidos deveriam ser reunidos àqueles lidos ao longo das aulas, formando uma antologia que passaria a compor o acervo da biblioteca da escola.

Essas atividades foram realizadas em algumas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Campinas, SP: a E.E. Dora Kanso, o COTUCA – Colégio Técnico de Campinas e a E.M. Dulce Bento Nascimento⁴. Para o trabalho, os bolsistas foram divididos em grupos de, em média, quatro pessoas, que ficaram responsáveis por um eixo temático específico, definido anteriormente ao início do trabalho nas escolas, com base em uma pesquisa por temas que pudessem ensejar a participação e o interesse mais intenso dos alunos pelo projeto proposto. Dentre os materiais encontrados, chamou a atenção do nosso grupo o livro *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo, que apresenta uma narrativa de suspense e mistério muito próxima do material consumido pelos alunos da faixa etária com a qual iríamos trabalhar, ou seja, adolescentes entre 14 e 16 anos.

Esses jovens estão inseridos no contexto cultural das décadas de 1990 e 2000, de revitalização de narrativas e personagens muito populares no século XIX - época da produção dos contos de Azevedo. A saga *Harry Potter*, da escritora J. K. Rowling, é um dos grandes exemplos de obras que abriram espaço para uma retomada das histórias fantásticas, voltando-se, em particular, para adolescentes e jovens adultos, com base em narrativas

2 O subprojeto Linguística e Ensino foi coordenado pelos professores Juanito Ornelas de Avelar e Isabella Tardin Cardoso.

3 Coordenado pelo professor Marcos Aparecido Lopes.

4 Atuamos sob a supervisão de um coordenador de área do subprojeto, no Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, o Prof. Doutor Marcos Aparecido Lopes, e de três supervisoras, as professoras Júnia, pertencente ao quadro docente do COTUCA, Gisele Ursini Finardi, do Dulce Bento, e Mari Malacrida, coordenadora pedagógica do Dora Kanso.

de grande apelo para essa faixa etária, na medida em que discutem, a partir de enredos envolvendo seres sobrenaturais e do submundo, assim como universos fantásticos e maravilhosos, o mundo real e problemas do cotidiano contemporâneo.

Foi o que se deu com as sagas *Crepúsculo* (Edições Galivro, 2006), de Stephenie Mayer, e *Percy Jackson e os Olimpianos* (Editora Intrínseca, 2009), de Rick Riordan, e filmes como *A garota da capa vermelha* (Warner Bros, 2011), de Catherine Hardwicke, *Espelho, espelho meu* (Imagem Filmes, 2012), de Tarsen Singh, *Alice no País das Maravilhas* (Disney, 2010), de Tim Burton (baseado em outra obra, homônima, escrita por Lewis Carroll e publicada em 1865), e, ainda que dentro de um recorte um pouco diferenciado, a trilogia *Jogos Vorazes* (Rocco, 2010), de Suzanne Collins, que conta ainda com uma série de filmes. Essas obras fazem grande sucesso entre leitores adolescentes por confrontá-los com questões existenciais próprias da fase em que vivem, como o amor, a morte, o desejo e o sofrimento (ROUXEL, 2013, p. 24).

Julgamos poder fazer uso dessas problemáticas e do diálogo que estabelecem com as produções culturais dos últimos anos em nossas aulas, com o objetivo de aproximar os alunos dos textos literários que levássemos para discussão em sala. Também chamou nossa atenção e influenciou na escolha do tema o fato de, dentro do gênero Literatura Fantástica (no qual as obras acima mencionadas se inserem), existir um leque de textos não muito longos, que poderiam ser lidos no tempo de duração de uma aula. Além disso, a possibilidade que o fantástico encerra de trabalhar, em um mesmo minicurso, com, por exemplo, contos de fadas, narrativas de terror, suspense, ficção científica, etc., e debater a vasta gama de questões que esses subgêneros compreendem, como buscamos evidenciar acima, pareceu bastante interessante e conveniente para o trabalho com grupos heterogêneos, como aqueles que se formam em salas de aula, de maneira geral.

Tendo em vista essa breve exposição acerca do subprojeto Literatura e Ensino e do recorte temático do grupo, partiremos para uma discussão acerca da definição de fantástico para, na sequência, apresentarmos o repertório de textos fantásticos escolhidos e utilizados no minicurso de Literatura Fantástica ministrado no âmbito do PIBID, subprojeto Literatura e Ensino, entre os anos de 2011 e 2013.

1. Aspectos teóricos do gênero fantástico

Após decidirmos a temática a ser adotada no minicurso por nosso grupo⁵, iniciamos um processo de pesquisa bibliográfica com o intuito de reunir textos de autores cujas obras são classificadas como pertencentes ao gênero fantástico. No entanto, a fim de construir esse repertório, tivemos também de aprofundar nossos conhecimentos teóricos acerca do tema.

Dentre os diversos críticos literários que tratam da literatura fantástica, optamos por adotar a concepção teórica elaborada por Tzvetan Todorov, em sua *Introdução à Literatura Fantástica*, por esta ser considerada uma obra precursora no que concerne à definição do fantástico.

Faz-se necessário, porém, apresentar algumas das acepções mais usuais de fantástico, apontadas pelo próprio autor. O primeiro deles é aquele dicionarizado, que vincula o fantástico a acontecimentos que não são suscetíveis de acontecer na vida (TODOROV, 1970, p. 40). Sob essa perspectiva, fantástico seria sinônimo de sobrenatural, o que, para o autor, não sucede, na medida em que o sobrenatural não caracteriza exatamente as obras, [pois] sua extensão é grande demais (TODOROV, 1970, p. 40). Isso significa que agrupar todas as obras que tratam, de alguma maneira, do sobrenatural, implicaria em colocar, sob a mesma classificação, obras tão distintas quanto *Fausto*, *Dom Quixote*, *Hamlet* e a *Odisseia* (TODOROV, 1970, p. 40).

Outra maneira de abordar o fantástico é aquela adotada por H. P. Lovecraft e que consiste em depositar no leitor real o critério que define esse gênero: a experiência de leitura de um texto fantástico deve provocar medo em quem lê. Segundo Todorov, um tratamento desse tipo faz com que seja preciso deduzir que o gênero de uma obra depende do sangue-frio do leitor (TODOROV, 1970, p. 41), ou seja, a classificação da obra depende, neste caso, de um fator externo e independente a ela, a reação daquele que a lê.

A discussão de Todorov, por sua vez, gira em torno da conceituação do gênero literário em questão como sendo caracterizado pela hesitação do leitor e do protagonista, quanto à veracidade dos fatos que presencia ou que lhe são narrados, ou seja, predomina um sentimento de incerteza em relação à realidade e seus limites. A fé absoluta como a incredulidade total nos levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida (TODOROV, 1970, p. 36).

5 O grupo era composto, em ordem alfabética, pelas alunas Ana Maria F. Côrtes, Mayara P. Lima Silva, Stephanie Nicole Belitz e Thamires Breda Costa.

A título de exemplificação, podemos citar o conto *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe⁶, no qual o narrador relata sua incursão em um castelo abandonado, em busca de abrigo para que pudesse se recuperar de graves ferimentos, antes de seguir viagem. No quarto onde seu criado o acomoda, impressiona-se com o retrato de uma jovem mulher, a cuja história tem acesso em um dos livros que encontra no local (e que ele reproduz para o leitor). Seu súbito interesse pela pintura se deve à sensação de que a jovem do quadro está viva e que interage com ele.

A hesitação que determina o fantástico, neste caso, parte, ao mesmo tempo, do leitor e do narrador. Este questiona os próprios sentidos, como na passagem “O que agora via, certamente não podia e não queria duvidar, pois o primeiro clarão das velas sobre a tela dissipara o estupor de sonho que me roubava os sentidos, despertando-me imediatamente à realidade”^{7 8}. Quanto ao leitor, sua suspeita em relação ao narrador se deve ao estado febril em que ele se encontra, o que poderia justificar alucinações. Ao final do conto, a hesitação permanece e cabe ao leitor optar por uma explicação racional ou irracional dos fatos, pois a narrativa fantástica comporta [...] duas soluções, uma verossímil e sobrenatural, outra, inverossímil e racional. (TODOROV, 1970, p. 55)

Todorov aponta, na sequência de sua *Introdução*, de maneira pormenorizada, as condições necessárias para que um texto seja classificado como fantástico:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; [...] Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação “poética” [dos acontecimentos fantásticos]. (TODOROV, 1970, p.38)

6 O texto pode ser encontrado, na íntegra, na página <http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto02.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2014.

7 Poe, E.A. *O retrato oval*. Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto02.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2014.

8 No excerto apresentado, como assinala o próprio Todorov, é a partir do aspecto verbal do texto que podemos identificar a hesitação. O narrador-personagem afirma que “não podia” e “não queria duvidar”, o que revela que havia, desde o momento em que vivenciou os fatos, uma oscilação frente a sua realidade.

O fantástico, contudo, não passa de um momento da narrativa, o tempo preciso e fugaz da hesitação, o qual, em seguida, dá lugar a uma das possíveis atitudes do leitor (e, dependendo das circunstâncias, também da personagem), quais sejam, decidir que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos (TODOROV, 1970, p. 48), o que vincula o texto ao gênero estranho; ou optar por admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado (TODOROV, 1970, p. 48), transpondo os limites para adentrar o gênero do maravilhoso. O fantástico encontra-se, deste modo, no limite entre estranho e maravilhoso, como mostra o diagrama abaixo⁹:

DIAGRAMA DE TODOROV

FANTÁSTICO PURO



Podemos exemplificar as cinco categorias do modo que segue:

1. Estranho puro: *Berenice*, de Edgar Allan Poe;
2. Fantástico-estranho: *A queda da Casa de Usher* ou *Os assassinatos da Rua Morgue*, de Edgar Allan Poe;
3. Fantástico puro: *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe ou *A gargalhada*, de Orígenes Lessa;
4. Fantástico-maravilhoso: *A Caçada e As formigas*, de Lygia Fagundes Telles;
5. Maravilhoso puro: *Pele de Asno*, de Charles Perrault.

Cabe salientar que não existe um limite estanque entre essas categorias, podendo os textos ser classificados de maneira diversa, dependendo dos

⁹ Diagrama retirado de Borges Júnior, J.D. *Reflexões sobre os gêneros fantástico, maravilhoso e estranho*. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XRgYQnDBsrEJ:files.grupoplccj.webnode.com.br/200000011-4cb2a4dac5/David_sobre_Fantastico_e_Maravilhoso_copy.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk. Acesso em 03 de fevereiro de 2014.

aspectos na narrativa priorizados pelo crítico literário. Essa divisão, no entanto, é bastante útil, na medida em que expõe o espectro de possibilidades das narrativas fantásticas.

Quanto à temática da literatura fantástica, há, também, um embate entre diversos críticos, os quais classificam, segundo Todorov, não imagens concretas, mas categorias abstratas (TODOROV, 1970, p. 110), o que implica em atribuir previamente sentidos inalteráveis a determinados elementos, como se o seu significado fosse o mesmo em todas as obras. A morte personificada, por exemplo, surgiria, invariavelmente, imbuída do mesmo sentido, a despeito dos enredos e estruturas narrativas diversas.

Para Todorov, porém, os temas do fantástico são essencialmente aqueles da psicologia do século XX, como o duplo, as possessões demoníacas, a sexualidade, o pandeterminismo¹⁰, etc. Além disso, as situações do fantástico aparecem usualmente em experiências limítrofes, “nos estados ‘superlativos’” (TODOROV, 1970, p. 136), por exemplo, com a proximidade da morte, com a loucura, o medo, a paixão, e outras espécies de sentimentos exacerbados.

A leitura da *Introdução à Literatura Fantástica* foi, por fim, bastante enriquecedora, por se construir em torno de exemplos retirados dos textos que compõem esse gênero. Nesse sentido, muitos deles tiveram de ser lidos e estudados a fim de propiciar uma maior compreensão das discussões propostas¹¹. Isso contribuiu, em grande medida, para a formação de um repertório, com o qual pudéssemos iniciar a seleção dos textos que utilizaríamos em sala de aula, em nosso minicurso, pois, ainda que já tivéssemos familiaridade com alguns dos autores, a leitura do material teórico transformou a maneira como lidávamos com as questões presentes em seus textos.

Na seção que segue, trataremos especificamente desse conjunto de textos reunidos e levados para nossas salas de aula.

10 Todorov define o *pandeterminismo* como “uma causalidade imaginária, pelo que poderia ser chamada também: a sorte ou acaso”; “tudo, até o encontro de diversas séries causais (ou ‘acaso’) deve ter sua causa, no sentido pleno da palavra, mesmo que esta só possa ser de ordem sobrenatural” (TODOROV, 1970, p. 118-119).

11 Podemos citar, como exemplos de textos e autores, os contos *Pele de Asno*, de Charles Perrault, e *A verdade sobre o caso de Mr. Valdemar*, de Edgar Allan Poe; os livros *As Histórias das mil e uma noites* (sem autor) e *A princesa Brambilla*, de E.T.A. Hoffmann; os escritores H.P. Lovecraft; Alphonse Daudet e John Dickson Carr.

2. O repertório de textos sobre o fantástico

Ao iniciar esta seção, faz-se necessário expor previamente os materiais trabalhados ao longo dos cinco semestres de vigência do Projeto¹²:

Textos literários trabalhados¹³

1. *Meu sonho* (Álvares de Azevedo);
2. *Os olhos que comiam carne* (Humberto de Campos);
3. *Morri pela beleza* (Emily Dickinson);
4. *Flor, telefone moça* (Carlos Drummond de Andrade)*;
5. *A pata do macaco* (W.W. Jacobs)*;
6. *De frente pra luz* (Paulo Leminski);
7. *A gargalhada* (Orígenes Lessa)*;
8. *O noivado do sepulcro* (Soares de Passos)*;
9. *Pele de Asno* (Charles Perrault);
10. *A verdade sobre o estranho caso do senhor Valdemar* (Edgar Allan Poe);
11. *O corvo* (Edgar Allan Poe)*;
12. *O gato preto* (Edgar Allan Poe);
13. *O retrato oval* (Edgar Allan Poe)*;
14. *O travesseiro de plumas* (Horacio Quiroga);
15. *Os contos de Beedle, o Bardo* (J.K. Rowling);
16. *Venha ver o por do sol* (Lygia Fagundes Telles)*;
17. *As formigas* (Lygia Fagundes Telles);
18. *A caçada* (Lygia Fagundes Telles)*;
19. *Espelho* (José J. Veiga).

Filmes trabalhados

1. *A noiva cadáver* (Warner Bros, 2005);
2. *A viagem de Chihiro* (Studio Ghibli, 2001)*;

12 As listas foram construídas com base nos cronogramas elaborados pelo grupo a cada semestre. Os títulos com um asterisco (*) indicam as obras (filmes ou textos) que foram utilizados mais de uma vez nos diferentes minicursos ministrados.

13 Os contos aparecem nesta lista em ordem alfabética, de acordo com o sobrenome do autor.

3. *Contrato*¹⁴ (Production I.G., 2006);
4. *Coraline e o mundo secreto* (Universal Pictures, 2009);
5. *Malária* (Festival de Vitória, 2013)*;
6. *O corte* (Vancouver Film Festival, 2008)*;
7. *Terror em Elm Street* (Warner Bros, 2010);
8. *Vincent* (1982).

É importante registrar, ainda que de maneira geral, quais critérios orientaram a escolha dos textos que constituem o repertório acima descrito. Ele foi composto primeiramente tendo como objetivo central a organização, ao final do edital, de uma pequena antologia sobre o gênero fantástico. Em segundo lugar, com o intuito de conciliar a leitura de textos considerados clássicos da Literatura Fantástica, com a de outros, contemporâneos¹⁵, com os quais os alunos tivessem mais familiaridade temática e vocabular. Também tínhamos a intenção de problematizar a própria noção de fantástico com base na leitura do texto literário.

Além disso, algumas questões de cunho prático encaminharam nossas escolhas. Uma delas foi a extensão dos materiais, na medida em que deveríamos selecionar textos que pudessem ser lidos no tempo de que dispúnhamos em sala de aula. A variedade de assuntos e de subgêneros foi outro fator importante na escolha das obras, pois significaria a possibilidade de trabalhar, em um mesmo minicurso com, por exemplo, contos de fadas, narrativas de terror, suspense, ficção científica, etc., e debater o extenso leque de questões que esses subgêneros encerram (como a infância, a morte e o medo).

Nesse sentido, exporemos, na sequência, algumas das narrativas literárias e fílmicas, bem como dois textos poéticos, adotando, portanto, para esta seção a divisão tripartite (prosa, cinema e poesia). Nossa apresentação levará em conta a discussão acima acerca do conceito de fantástico no qual embasamos o minicurso. Após cada breve explicação acerca da escolha do conto, poema ou filme, analisaremos a sua recepção em sala de aula, revelando alguns casos marcantes. Trata-se de exemplos de contos, poemas e filmes que consideramos mais significativos em nossa experiência no PIBID.

14 Oitavo episódio da série de anime japonesa xxxHolic, que conta, ao todo, com 24 episódios e foi exibida originalmente no Japão em 2006.

15 Podemos citar como exemplos de textos clássicos *O retrato oval* e *O corvo*, de Edgar Allan Poe, *A gargalhada*, de Orígenes Lessa, e *De frente pra luz*, de Paulo Leminski, como obras do gênero menos conhecidas.

O fantástico na prosa

O primeiro texto sobre o qual nos debruçaremos é o conto *Flor, telefone, moça*, de Carlos Drummond de Andrade. Ele foi escolhido em duas ocasiões para iniciar o minicurso de literatura fantástica, por permitir o estabelecimento de um primeiro contato com algumas constantes das obras desse gênero. A hesitação por parte do leitor, por exemplo, fundamental, de acordo com Todorov, para que se classifique um texto como fantástico, está presente na obra. Tanto Carlos, personagem que narra a história, quanto a moça do título titubeiam entre uma explicação racional, ou mesmo a descrença, e uma explicação sobrenatural para o caso dos telefonemas que levaram a jovem, após arrancar uma flor de um túmulo qualquer, a definhar até a morte, assustada, em virtude da insistência da Voz que reclamava a sua flor de volta. Nesse contexto de dúvida, o leitor também é levado a questionar a veracidade do que lhe é contado.

Isso também ocorre porque o narrador, ainda que busque assegurar ao leitor a sua credulidade em relação ao fato, não consegue deixar de duvidar daquilo que revela – até porque ele não acompanhou os fatos, mas ouviu a história de uma amiga. Segundo ele, “tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar. Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade”¹⁶. O leitor, assim, passará toda a narrativa sem saber em quê acreditar. Além disso, nenhuma das personagens, com exceção de Carlos, tem nome, tornando a situação ainda mais incomum e enigmática, sensação que se intensifica em virtude de todo o conto passar pela memória do narrador, sujeita a falhas e esquecimentos. O estranhamento gerado pela situação fantástica também está presente no texto: a moça do título tinha o hábito de passear por cemitérios e de acompanhar velórios, comportamentos pouco corriqueiros.

Influenciou, ainda, na escolha do texto o seu vocabulário acessível, que permitiria aos alunos acompanhar com maior facilidade uma narrativa de estrutura complexa (são três momentos distintos: aquele em que Carlos conta a história ao leitor; sua conversa com a amiga que lhe relata o caso da moça; e, por fim, a narrativa da vida dessa jovem), mas bastante adequada à apresentação do tema do minicurso.

Em sala de aula, nas duas vezes em que utilizamos este conto, no COTUCA e no colégio Dulce Bento, procuramos identificar, junto aos alunos, o que causava o estranhamento na narrativa, ou seja, qual era a situação fantástica

16 Drummond de Andrade, C. *Flor, telefone, moça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1951, s/p. Disponível em: <http://riesemberg.blogspot.com.br/2009/08/flor-telefone-moca-carlos-drummond-de.html>. Acesso em 22 de fevereiro de 2014.

e, também, quais eram os temas mais visíveis no texto. A participação dos estudantes, ambas as vezes, foi ínfima, provavelmente por se tratar de nosso primeiro contato com o grupo e de eles não terem intimidade alguma conosco. Porém, conforme perceberam que poderiam, ao menos nesse momento inicial, interpretar de modo mais livre o texto, decidiram arriscar alguns entendimentos e, aos poucos, reconheceram, no conto apresentado, situações e mecanismos narrativos que já lhes eram conhecidos de outras histórias, filmes e até mesmo de aulas anteriormente ministradas pela professora de Língua Portuguesa e supervisora do PIBID, Gisele U. Finardi.

Tendo em mente que nossa estratégia inicial foi partir de uma prosa contemporânea, com um léxico supostamente mais familiar ao aluno, decidimos, em outra atividade, discutir o conto *A verdade sobre o caso do Sr. Valdemar*, de Edgar Allan Poe, a fim insistir na construção de um repertório de temas literários que fosse familiar ao universo de referências culturais dos alunos da escola pública. Esse conto, assim como o anterior, foi levado à sala de aula em duas oportunidades, com dois grupos distintos.

O conto, narrado em primeira pessoa por um estudioso do Mesmerismo, área que estudava processos semelhantes à hipnose, apresenta a história do Sr. Valdemar, com quem o narrador já havia realizado experiências hipnóticas. Percebendo que a hora de sua morte se aproximava, o Sr. Valdemar escreveu ao amigo, autorizando-o a utilizá-lo como cobaia para um experimento que ele, o narrador, desejava havia muito realizar e que consistia em hipnotizar um paciente à beira da morte a fim de identificar quais os efeitos do procedimento nesse estágio. O narrador aceita a proposta e tem início o processo de mesmerização, que permitirá prolongar a “vida” de Valdemar por mais sete meses. Durante esse período, o narrador conversa, em alguns momentos, com o moribundo, que já estava no mundo dos mortos.

Em virtude de sua extensão, vocabulário e enredo elaborado, o texto foi trabalhado em duas aulas. Nossa intenção, ao elegê-lo para compor o nosso repertório, era expandir a noção de fantástico, revelando aos alunos outra face desse gênero, o terror e o horror e colocá-los em contato com um dos grandes autores de literatura fantástica, Edgar Allan Poe. Além disso, acreditamos que o conto de Poe teria grande impacto nos alunos, em virtude de a personagem do Sr. Valdemar poder ser comparada a um zumbi, criatura do universo fantástico que vem recebendo bastante atenção dos jovens, por causa de séries como *The walking dead* (AMC, 2010) e *Zombieland* (Amazon, 2013).

A aceitação dos alunos foi grande e eles se envolveram com o texto de uma maneira muito interessante, procurando opinar sobre a validade ou

não de se tentar interromper a morte e de se buscar interromper as leis da natureza. À parte, a discussão ensejada pelo conto, na segunda vez em que o empregamos, a reação dos alunos às descrições foi o fato mais marcante, pois, de maneira geral, os textos fantásticos os assustam ou impressionam muito pouco, o que creditamos a sua dificuldade em imaginar aquilo que está sendo descrito. Isso porque, segundo as nossas suposições, a exposição dos alunos, comparativamente, a mais narrativas fílmicas do que a textos escritos dificulta o processo de criação, de maneira individual e apenas mentalmente, das imagens descritas. Não obstante, contrariando nossas expectativas, talvez por estarmos já no final do minicurso e, por conseguinte, isso permitir que os estudantes tivessem adquirido um repertório mínimo de obras fantásticas, o resultado foi bastante distinto: eles, ao que parece, se entregaram à leitura do texto e se deixaram levar pelo relato detalhado de Poe.

A leitura desse texto nos permitiu, ainda, contestar a definição de fantástico proposta por Todorov, na medida em que, nele, o momento de hesitação não é obrigatório, pois, desde o início, a argumentação aponta para uma explicação única e científica dos fatos. Não queremos dizer que tenhamos deixado de utilizar o conceito acima enunciado, apenas que, como qualquer abordagem teórica, ele não se aplica indistintamente a todas as obras e, por isso, deve ser tomado com cautela. A leitura com lentes teóricas deve ser feita com precaução, não se sobrepondo à do texto em si, e o conto de Poe foi essencial para que não tomássemos a *Introdução* de Todorov como um dogma, o que sói acontecer quando se utiliza repetidamente um aparato teórico.

Teceremos, agora, nossos comentários acerca de *O conto dos três irmãos*, com o qual trabalhamos em nosso último minicurso, ministrado para alunos de oitavo ano da Escola Municipal Dulce Bento Nascimento. Esse texto compõe o livro *Os contos de Beedle, o bardo*, de J.K. Rowling, autora da série de livros *Harry Potter*. Os contos do livro foram escritos para o público infanto-juvenil e devem ser lidos levando-se em consideração o universo criado por Rowling na saga do bruxinho.

O conto dos três irmãos, escolhido para a discussão, narra a história de três irmãos bruxos os quais, interpelados pela Morte, conseguiram se salvar em virtude de seus poderes mágicos. A Morte, então, com o intuito de recuperar aquelas vidas que haviam lhe escapado, concedeu a cada um dos irmãos um desejo. O primeiro pediu uma varinha mais poderosa do que todas as outras, provocando a cobiça dos demais bruxos, o que resultou em sua morte precoce. A Morte recuperava, assim, o primeiro irmão. O segundo desejou poder trazer os mortos de volta à vida e recebeu uma pedra com esse poder. No entanto, as

peessoas que retornavam continuavam sofrendo porque presas ao outro lado. O irmão, diante do sofrimento daqueles que amava, ficou louco e, por isso, suicidou-se e a Morte obteve a vida do segundo irmão. Já o terceiro pediu por um meio de se esconder da Morte e, assim, ganhou uma capa da invisibilidade, que o protegeu durante toda sua vida, até que, por fim, ele se entregou a ela de bom grado.

Os contos de Beedle, o Bardo foram escritos após o final da série de livros da saga *Harry Potter*. Trata-se de contos de fadas escritos para crianças bruxas, o que significa que a mágica, no contexto das narrativas, é um elemento comum. Esse deslocamento em direção a uma realidade distinta foi um dos primeiros pontos levantados em sala, na medida em que o conto deve ser lido – assim como todo texto – tendo em vista o seu contexto de produção (ainda que neste caso o contexto fosse ficcional).

A autora já havia mencionado alguns dos contos que compõem o livro anteriormente na série, como é o caso do *Conto dos três irmãos*, que é central no desenvolvimento da história de Harry – e, por isso, optamos por trabalhar com ele, uma vez que os jovens na faixa etária de nossos alunos costumam se interessar pela saga. Além disso, por fazer parte de uma das franquias de cinema mais conhecidas atualmente, grande parte dos alunos estava familiarizada com a história do bruxinho, assim como com o conto que decidimos trabalhar, mas em sua versão animada, presente no penúltimo filme da série.

O fantástico foi abordado, nesta aula, sob a perspectiva do maravilhoso, no qual a magia é um traço comum, natural do mundo, e seres sobrenaturais, como bruxos, fadas e elfos, convivem cotidianamente com os seres humanos. A discussão desse tipo de texto permite deslocar os alunos da posição de descrença em relação ao fantástico e ao sobrenatural, que é comum em nossa sociedade, colocando-os em um mundo no qual esses elementos são tomados como intrínsecos ao corpo social.

Em sala, porém, houve duas reações opostas à leitura do texto. Em uma das turmas, os alunos participaram ativamente da aula e se interessaram, em particular, pelas passagens que faziam referência à mitologia grega, tendo alguns alunos, ao final da aula, se dirigido à biblioteca para emprestar livros sobre o tema. Por seu turno, no outro grupo, os alunos não se interessavam pela saga *Harry Potter* e tinham pouquíssimo conhecimento da história. As dúvidas de vocabulário também foram constantes e a compreensão da narrativa foi pobre, fazendo com que a aula se tornasse enfadonha e pouco produtiva.

O fantástico na poesia

Em todos os minicursos, optamos por dedicar ao menos uma aula para trabalhar poemas, gênero literário que, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura dos Ensinos Fundamental e Médio, recebe uma abordagem pobre e uniformizada, sendo utilizado usualmente para iniciação de temas ou para a realização de análises linguísticas. Isso gera a dicotomia entre prosa e poesia e cria nos alunos a ilusão de que essas são formas que jamais se interpenetram, pois o texto poético seria sempre metafórico e a prosa, objetiva.

Por essa razão, apesar da grande quantidade de poetas cuja obra pode ser classificada como fantástica, dentre eles, Edgar Allan Poe, Johann Wolfgang Von Goethe e Álvares de Azevedo, a pouca familiaridade dos alunos com esse tipo de texto e sua linguagem geralmente elaborada, trabalhada e repleta de figuras de linguagem, reduziu significativamente o repertório de textos que poderiam, de fato, ser utilizados em nossas aulas. Como consequência, repetimos os poemas em diversas ocasiões e, geralmente, trabalhávamos com duas poesias em uma mesma aula.

O Noivado do Sepulcro, de Soares de Passos, foi um dos textos selecionados e utilizados mais de uma vez, devido a sua característica narrativa, facilmente identificável. Já *Morri pela Beleza*¹⁷, de Emily Dickinson, foi selecionado por aproximar-se tematicamente do texto de Soares de Passos (podendo, assim, ser trabalhado junto com o outro poema), mas, ao mesmo tempo, apresentar um formato distinto. Em ambos os textos, as personagens são pessoas mortas que, com suas motivações próprias, resistem em deixar o mundo dos vivos.

Nas várias vezes em que lemos o poema *O Noivado do Sepulcro*, foi-nos demandado bastante tempo e atenção por causa do vocabulário, considerado bastante difícil pelos alunos. No entanto, chamou-lhes a atenção a estrutura narrativa do poema, perceptível, uma vez eliminada a barreira da compreensão dos termos. Os alunos destacaram, ainda, em sua leitura, o papel do som, essencial para a construção do suspense em filmes (como havíamos pontuado em outros momentos) e recorrente na estrutura do poema, a partir do pio da coruja. Eles identificaram, por si sós, a sonoridade do poema, sem que tivéssemos que apontá-la.

A leitura de Soares de Passos foi, como se pode perceber, bastante positiva, a despeito do problema inicial de compreensão vocabular. No que tange a *Morri*

17 Utilizamos a tradução de Augusto de Campos. Disponível em: <http://antoniocicero.blogspot.com.br/2010/06/emily-dickinson-i-died-for-beauty-morri.html>. Acesso em 30 de março de 2014.

pela beleza, trabalhado uma única vez, a compreensão por parte dos alunos foi muito tranquila, provavelmente em virtude de o vocabulário ser mais simples e por se tratar de um poema mais curto. A reação da turma, porém, foi negativa em termos de apreciação do texto, o que fez com que hesitássemos em levá-lo novamente para outros grupos, de outras turmas com as quais trabalhamos posteriormente.

Supomos que parte da reação negativa se deva à narrativa presente no poema, que é relativamente complexa, mobilizando conceitos como Verdade e Beleza, ambos personificados no texto. Além disso, o diálogo entre essas personagens também pode ter contribuído para a resistência dos alunos, pois retira do eu-lírico o monopólio sobre a palavra, tornando mais complicada a estrutura do poema e fazendo com que a sua compreensão dependa do reconhecimento das vozes que falam.

O fantástico e a narrativa filmica: oportunidades pedagógicas

Quanto aos filmes, passamos aos alunos, em uma oportunidade, um trecho do filme *A noiva cadáver*. O longa conta a história de amor de Victor e Victoria, casal prestes a se casar, mas repentinamente separado em virtude do casamento acidental dele com a Noiva-Cadáver, que o leva à Terra dos Mortos. Enquanto tenta escapar, Victor acaba descobrindo que o lugar pode ser muito mais divertido do que o Mundo dos Vivos e tem de se decidir entre permanecer lá ou retornar e casar-se com Victoria, cuja vida está sendo ameaçada por Lord Barkis.

Na película, é questionada a visão, tradicional em nossa sociedade, da morte como lugar de tristeza e sofrimento. As personagens da cena cantam, em clima festivo, à morte, da qual ninguém consegue escapar. Escolhemos esse material para poder comparar, junto aos alunos, as duas concepções de morte, buscando desnaturalizá-las, mostrando como diferentes culturas compreendem esse fenômeno de maneiras distintas. Os alunos demonstraram grande interesse pelo tema e material, tendo muitos deles se manifestado durante a aula com questionamentos e colocações.

À semelhança do que fizemos com *Flor, telefone, moça*, também iniciamos, em duas ocasiões, o minicurso de Literatura Fantástica com um trecho de *A viagem de Chihiro* (Studio Ghibli, 2001) e, uma vez, com o curta-metragem *O Corte* (Vancouver Film Festival, 2008), porque os filmes trazem, assim como o conto de Drummond, inúmeras referências que julgamos fundamentais à introdução e ambientação dos estudantes ao tema, como a mitologia greco-

romana; a relativização da dicotomia bem/mal, presente na maior parte dos bens culturais aos quais os alunos têm acesso¹⁸; o final aberto, que geralmente provoca dúvidas e desconforto nas turmas; e personagens do universo fantástico que não são vampiros, lobisomens ou zumbis, mostrando o quão amplo é o núcleo temático com o qual iríamos trabalhar.

O *corte* é a epopeia de um funcionário de escritório que, após cortar o seu dedo com papel, vai se transformando, ele próprio, em uma folha. O segmento exibido de *Chihiro*, por sua vez, foi sua sequência inicial, na qual Chihiro, menina de cerca de 10 anos, muda-se com seus pais para o campo e, no caminho para a nova cidade, os três se perdem e acabam se deparando com uma construção que se assemelha a um parque de diversões abandonado. Os pais de Chihiro não hesitam e adentram o local, a despeito dos protestos da filha. Ao anoitecer, porém, o lugar se transforma em um logradouro de espíritos, seres do além, e os pais da menina, que comeram o alimento sagrado desses entes, transformam-se em porcos. Chihiro, desesperada, busca uma saída para a situação dos pais e para si própria, sendo resgatada por um menino que a salva e impede que ela desapareça do mundo em que se encontra, oferecendo-lhe uma fruta. A exibição cessou nesse ponto.

Como supra-afirmado, os dois filmes possibilitaram iniciar uma discussão acerca dos conceitos de normal e anormal, de incomum e de hesitação diante de uma narrativa que surpreende o leitor.

Em outra oportunidade, buscando aproveitar a grande produção atual em torno do fantástico, escolhemos outro filme de Tim Burton, o curta-metragem *Vincent* (Tim Burton, 1982), além de um episódio do anime *xXxHolic*, *Contrato*, que se baseia no conto *A pata do macaco*, de W. W. Jacobs. A escolha dos dois materiais se deu porque desejávamos mostrar aos alunos que nossas discussões, ainda que envolvessem, em grande medida, o cânone literário, aproximavam-se muito de produções de fácil acesso e em evidência na indústria cultural, muitas das quais eram consumidas por eles.

Ademais, em ambos os casos, discutimos com os alunos a grande complexidade da leitura de imagens, em especial de imagens em movimento, na medida em que encerram texto, cor, forma, música e um olhar específico do diretor, que direciona o leitor para aquilo que ele deseja revelar, ocultando outros sentidos. Eles puderam observar como a narração, o tom da voz e o ritmo da fala, por exemplo, influenciam na criação do suspense.

18 Adaptações para o cinema de obras literárias como *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Jogos Vorazes* trabalham, de modo geral, com essa distinção, classificando as personagens em boas e más.

Também conversamos sobre a existência de materiais escritos guiando todo o processo de produção de um filme, com o intuito de mostrar-lhes que os textos estão por toda a parte e que ler um filme com profundidade não exige menos esforço e atenção do que ler um texto escrito. Aproveitamos, ainda, para expor ao grupo a riqueza de detalhes dos textos fantásticos e o modo como eles são traduzidos nas películas, influenciando na criação do mistério, da hesitação e do estranhamento.

O trabalho com conteúdos midiáticos foi um recurso necessário no caso de uma turma específica do colégio Dulce Bento, pois, nas turmas de 9º ano pelas quais ficamos responsáveis, havia alunos da Educação Especial. Em nossa sala, especificamente, havia dois alunos dessa modalidade, o que gerou no grupo a preocupação em alterar os conteúdos, permitindo que esses estudantes também participassem das aulas e tivessem acesso aos materiais e discussões propostos.

Como primeira medida, nos reunimos com a professora de educação especial que os acompanhava nas aulas, Tânia de Morisson Valeriano, expondo a ela nossos receios e dúvidas, na medida em que nunca havíamos trabalhado com alunos especiais. A docente forneceu um perfil detalhado de cada um dos alunos e propôs algumas alternativas para que nós tentássemos envolvê-los nas atividades que procuramos implementar ao longo do semestre.

Dentre elas estava o trabalho com textos ricos em imagens e sons (pois uma das alunas possuía baixa visão), o recurso a materiais multimídia e o estímulo à produção de desenhos pela aluna, pois ela se comunicava dessa maneira com a docente da Educação Especial e com algumas colegas. A professora também fornecia um *feedback* acerca das reações da menina, o que nos permitia ajustar, aula a aula, as atividades de modo a propiciar a ela um maior aproveitamento. A escolha do filme *Coraline*, por exemplo, se deu, em grande medida, como resposta a seu interesse por obras de terror, revelada por meio de um bilhete enviado à professora que a acompanhava. Com o passar do tempo, ela passou a esboçar reações e a demonstrar que estava prestando atenção nas aulas. Ao final, chegou a escrever um conto, mas não entregou uma versão final e nem nós nem a professora Tânia conseguimos esclarecer os motivos. Ainda assim, julgamos bastante positivo o seu progresso ao longo do minicurso.

Consideramos que essa tenha sido uma das experiências mais enriquecedoras que tivemos no PIBID, em especial porque nos cursos de licenciatura pouco trabalho existe em torno da Educação Especial, o que contribui para o nosso despreparo no atendimento a esses alunos. A E.M.E.F.

Dulce Bento Nascimento oferece uma estrutura ímpar no que tange ao atendimento dos alunos especiais, dispondo de duas professoras que trabalham exclusivamente e em tempo integral com estudantes assim classificados.

Aprendemos, na prática, a lidar com a Educação Especial, ainda que, na disciplina *Escola e Cultura*, oferecida pela Faculdade de Educação, ministrada no primeiro semestre de 2013 pela professora Maria Helena Salgado Bagnato, tenhamos discutido essa realidade. O colégio Dulce Bento e sua estrutura serviram, inclusive, de modelo para as discussões em sala.

No entanto, o desenvolvimento da disciplina *Escola e Cultura* acima descrito constituiu uma exceção na medida em que, nas disciplinas oferecidas aos cursos de Licenciatura, na graduação, não se costuma abordar a Educação Especial. Também no âmbito dos estudos da linguagem, nossa área específica de formação, os licenciandos em Letras deveriam ser expostos às possibilidades de trabalho com os alunos especiais, não apenas com a intenção de incluí-los nas atividades de sala de aula e recreação, mas também, e talvez principalmente, para promover o respeito e incentivo a esses alunos, dentro e fora do ambiente escolar. Essa tarefa, quando encarada na vida real, sem nenhum aparato teórico ou reflexão anterior, é árdua e pode ter um efeito bastante diverso daquele experimentado pelo grupo.

Considerações finais

Ao estabelecer um repertório de materiais a serem trabalhados no minicurso, tínhamos como objetivo introduzir os alunos ao universo fantástico, reunindo obras de diferentes naturezas e gêneros, assim como de variado grau de importância em termos acadêmicos e sociais. Por esse motivo, escolhemos produções canônicas, como é o caso dos contos de Edgar Allan Poe e Machado de Assis, e os colocamos junto de obras recentes e da cultura *pop*, tal qual *Os contos de Beedle*, *o Bardo* e *xXxHolic*, a fim de mostrar-lhes que textos tão distintos convergem em algum ponto, seja na temática, na estrutura, em elementos do enredo, etc. Pudemos, por exemplo, propor um paralelo entre *Coraline* e a descrição da transposição entre luz e sombra que é feita em *O Retrato Oval*, de Edgar Allan Poe, que é parecida com o jogo de claro-escuro feito no filme.

Buscamos, também, estabelecer um fio condutor entre os textos, que justificasse a sua escolha para aquele momento do minicurso e que mantivesse a discussão iniciada acerca do fantástico. Ainda, a cada aula, tínhamos o objetivo de agregar elementos que pudessem enriquecer a produção textual

dos alunos, a ser entregue no final do semestre. Assim, escolhemos textos que apontavam para diferentes direções, em termos de gênero, de estrutura, das soluções apresentadas pela narrativa e de linguagem.

O estabelecimento de um repertório de textos fantásticos demandou, como buscamos evidenciar, um trabalho de pesquisa bibliográfica e de estudo acerca das especificidades desse gênero e das diversas possibilidades de abordagem que ele faculta. Ademais, exigiu das bolsistas um processo de imersão nas produções culturais das últimas décadas que se vinculassem ao gênero fantástico, com o objetivo de nos familiarizar com as temáticas e discussões que compõem o universo dos adolescentes desta geração.

O resultado obtido foi, como mostramos, um repertório bastante diversificado, tendo em vista a heterogeneidade do gênero e, também, a das salas de aula, que esteve sempre no horizonte de nossas discussões. Esperamos, com isso, ter introduzido os nossos alunos à literatura fantástica e contribuído para a sua formação enquanto leitores.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/354/arquivos/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2014.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BORGES JÚNIOR, José David. **Reflexões sobre os gêneros fantástico, maravilhoso e estranho**. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cach e:XRgYQnDBsrEJ:files.grupoplccj.webnode.com.br/200000011-4cb2a4dac5/David_sobre_Fantastico_e_Maravilhoso_copy.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk. Acesso 24 de fevereiro de 2014.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas**. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de & JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação** Trad. P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2008

_____. **Ensaio sobre a literatura**. Trad. E. Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. M. Bagno e M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012

LOVECRAFT, Howard Philips. **O horror sobrenatural na Literatura**. Trad. C. M. Paciornik. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. A. Bueno & C. Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. C. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

POE, Edgar Allan. **O retrato oval**. Philadelphia: Grahams Magazine, 1842. Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto02.pdf>. Acesso 03 de fevereiro de 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. Trad.: N. L. de Rezende. In: *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. M. C. C. Castello. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Referências literárias

AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos vinte anos**: antologia. São Paulo: Cone Sul, 1995.

CALVINO, Italo (Org.). **Contos fantásticos do século XIX**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004.

COLLINS, Suzanne. **Jogos vorazes**. Trad. A. D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. **Em chamas**. Trad. A. D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **A esperança**. Trad. A. D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DICKINSON, Emily. **Morri pela beleza**. Trad. Augusto de Campos. Disponível em: <http://antonioicicero.blogspot.com.br/2010/06/emily-dickinson-i-died-for-beauty-morri.html>. Acesso em 31 de março de 2014.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Flor, telefone, moça**. São Paulo: Cia. das Letras, 1951, s/p. Disponível em: <http://riesenberg.blogspot.com.br/2009/08/flor-telefone-moca-carlos-drummond-de.html>. Acesso em 22 de fevereiro de 2014.

JACOBS, William Wymark. **The lady of the barge**. England: Dodd, Mead & Company, 1911. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/12133/12133-h/12133-h.htm>. Acesso em 03 de abril de 2014.

JAMES, Henry & KIPLING, Rudyard (Orgs.). **Clássicos do sobrenatural**. Trad. E. A. Dorbranzsky. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2004.

- LEMINSKI, Paulo. **Gozo fabuloso**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2004.
- PERRAULT, Charles & LOBATO, Monteiro. **Contos de fadas**. (2ª ed.) São Paulo: Ed. Nacional, 2007.
- POE, Edgar Allan. **Historias extraordinárias**. Santiago: Sociedade Comercial y Editorial LDA, 1988.
- _____. **Poemas e ensaios**. (3ª ed.) São Paulo: Globo, 1999.
- QUIROGA, Horacio. **Contos de amor, de loucura e de morte**. Revisão de Maria Aida Moura. Tradução de Ana Santos. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2010.
- ROWLING, Joanne Kathleen. **Os contos de Beedle, o Bardo**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- SOARES DE PASSOS, Antonio Augusto. **Poesias**. Porto: S.J. Pereira, 1856.
- SEIXAS, Heloísa (Org.). **Depois: sete histórias de terror e horror**. Trad. H. Seixas. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- TAVARES, Bráulio. **Páginas de sombra: contos fantásticos brasileiros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008
- TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos ratos: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **Antes do baile verde: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **Venha ver o por do sol e outros contos**. (11ª ed.) Rio de Janeiro: Ática, 1995.
- VEIGA, José J. **Objetos turbulentos: contos para ler a luz do dia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Referências filmográficas

- BLAAS, Rodrigo. **Alma** [animação]. Produção de Cecile Hokes e Rodrigo Blaas, roteiro e direção de Rodrigo Blaas. Estados Unidos/Espanha, 2009. 6 min. cor.
- BURTON, Tim. **Vincent** [animação]. Produção de Rick Heinrichs, direção e roteiro de Tim Burton. Estados Unidos, Walt Disney Productions, 1982. Mídia digital, 6 min. pb.
- _____. **A noiva cadáver** [filme-dvd]. Produção de Allison Abbate e Tim Burton, direção de Mike Johnson e Tim Burton, roteiro de Caroline Thompson, John August e Pamela Pettler. Estados Unidos, Warner Bros., 2005. 77 min. cor.
- EBOLI, Pedro **O corte** [animação] Produção de Pedro Eboli, direção de Pedro Eboli. Canadá, Vancouver Film School, 2004. Mídia digital, 4min 27 seg color. son. Em: http://www.portacurtas.org.br/beta/filme/?name=o_corte.

MIYAZAKI, Hayao. **A viagem de Chihiro** [filme-dvd]. Produção de Toshio Suziki, direção e roteiro de Hayao Miyazaki. Japão, Studio Ghibli, 2001. DVD 124min. cor.

MIZUSHIMA, Tsutomu. **xxxHolic** [animação]. Produção de Tsutomu Misushima. Baseado nos originais de Ageha Ohkawa, Mokona, Tsubaki Nekoi e Satsuki Igarashi, do grupo CLAMP. Japão, Production I.G., 2006. Mídia digital, 22min, cor.

ODA, Edson. **Malária**. [animação] Direção e produção de Alexandre Tommasi e Edson Oda. Brasil, 2011. 5min 34seg. cor.

SELLICK, Henry, GAIMAN, Neil. **Coraline e o mundo secreto** [filme-dvd]. Produção de Claire Jennings e Henry Sellick. Baseado nos originais de Neil Gaiman, roteiro de Neil Gaiman e Henry Sellick. Estados Unidos, Universal Pictures, 2009. DVD 100 min. cor.

STRICK, Wesley & HEISSERER, Eric. **A hora do pesadelo** [filme-dvd] Produção de Michael Bay, direção de Samuel Bayer. Baseado nos personagens originais de Wes Craven. Estados Unidos, New Line Cinema, 2010. DVD 94 min. cor.

Produção de vídeos na aula de artes – uma experiência em mídia literacy

*Edson do Prado Pfützenreuter*¹

Coordenador de Área do subprojeto Artes Visuais do PIBID-Unicamp

*Milena Quattrer*²

Supervisora do subprojeto Artes Visuais do PIBID-Unicamp

*Giovana Denise Delagracia*³

Bolsista ID do subprojeto Artes Visuais do PIBID-Unicamp

Introdução

A partir de agosto de 2012, o subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID⁴) – UNICAMP (EDITAL CAPES N° 011/2012) passou a oferecer na EMEF CAIC *Professor Zeferino Vaz*, localizada no município de Campinas/SP, a Oficina de Fotografia e, em 2013, a Oficina de Cinema, chamada de *A Hora do Lobo*.

O subprojeto do PIBID é coordenado pelo Professor Doutor Edson do Prado Pfützenreuter (Instituto de Artes/Unicamp) e supervisionado nessa unidade escolar pela Professora Milena Quattrer. Além disso, participam desse projeto 6 (seis) alunos de Graduação em Artes Visuais do IA Unicamp.

A temática do subprojeto de Artes Visuais foi definida pelo coordenador e supervisora, a partir da realidade da unidade escolar e das características

1 Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes - Unicamp. Filiado ao Grupo de Pesquisa Design Criativo da Forma.

2 Professora de Artes da EMEF CAIC Professor Zeferino Vaz, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes - Unicamp. Filiada ao Grupo de Pesquisa Design Criativo da Forma.

3 Aluna de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes - Unicamp.

4 <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

do PIBID, em consonância com os objetivos e conteúdos propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte* (PCN) e pelo *Projeto Político Pedagógico do CAIC*⁵. A proposta de se trabalhar a produção artística visual por meio da fotografia e do cinema no ensino fundamental lança a todos os participantes do PIBID o desafio de mudar as formas de aprender e ensinar, uma vez que, como afirma Pozo (2004, p. 9):

a nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem.

Dessa forma, o subprojeto de Artes Visuais visa proporcionar ao aluno do CAIC a ampliação do espaço de criação e reflexão pessoal e coletiva para além do espaço físico da sala de aula, tendo como ponto de partida os saberes já vivenciados no ensino regular de Artes⁶, ampliando os momentos de troca, discussão e atendimento de modo a contribuir para que se estabeleçam “vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade” (BRASIL, 1997, p. 31).

1. Fotografia e vídeo no ensino de Artes

Uma das questões que se colocou desde o início foi a pertinência de trabalhar as linguagens da fotografia e do vídeo nas aulas de Artes. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) permitem essa abordagem ao afirmar que o ensino fundamental deve preparar aluno para:

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...] (BRASIL, 1997, p.5)

Sendo que, para isso, ele deve “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 5).

5 Comumente a comunidade escolar se refere à EMEF CAIC ‘Professor Zeferino Vaz’ apenas pela sigla CAIC.

6 Na proposta das Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental II, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, aplica-se ‘Artes’ para se referir à área de conhecimento e à disciplina.

Ao tratar do ensino de Artes, o documento logo ao início aponta que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p.15)

Aqui temos vários elementos: o documento fala da função da educação em Artes para o educando, define o pensamento artístico e ainda coloca que essa atividade educacional deve envolver produção, apreciação e reflexão, evidenciando a proposta conhecida como “abordagem triangular”, proposta por Barbosa⁷. Ao referir-se à maneira como as Artes Visuais se manifestam, o documento coloca que além das...

[...] formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (BRASIL, 1997, p.45)

Com relação aos conteúdos do primeiro e segundo ciclos temos: “O reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia.” (BRASIL, 1997, p. 46), assim como a “Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia)” (BRASIL, 1997, p. 46).

Esses pontos já seriam o suficiente para incluir o vídeo e a linguagem cinematográfica nas aulas de Artes. Entretanto, optamos por buscar maior embasamento conceitual na proposta chamada de *Media Literacy*, pela Comissão Europeia, ou de *Media Education*, pela UNESCO. Instituição esta que publicou livros sobre o assunto, entre eles um currículo para formação de professores em ‘alfabetização midiática’ (WILSON, 2013).

Este termo causa um certo desconforto, pois a palavra ‘alfabetização’ indica uma restrição à verbalidade. No entanto, na falta de uma terminologia

⁷ Ver BARBOSA, Ana Mae e SALES, Heloísa M. (Orgs.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

mais adequada, optamos por usá-la a partir da justificativa, colocada em nota do tradutor para o português, no documento da UNESCO:

No Brasil, os termos alfabetização e letramento são usados em referência a habilidades de leitura e escrita. Este documento não irá tratar das nuances dessas duas expressões. Os editores optaram pelo termo alfabetização para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: alfabetización informacional, ou ALFIN. (WILSON, 2013, p.16)

A justificativa da necessidade dessa alfabetização midiática está no fato de que não recebemos somente informação verbal, escrita, sendo necessário o desenvolvimento de competências para a leitura de outras mídias, pois a “qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento” (WILSON, 2013, p. 10).

Trabalhar Artes e alfabetização midiática no ensino fundamental pode ser entendido como a combinação de propostas opostas ou complementares. São opostas por se dedicarem a produtos culturais distintos, com objetivos diversos. Mas, são complementares à medida em que pensarmos que a consciência de linguagem é algo que unifica essas visões ao oferecer ao leitor textual ao midiático o domínio da linguagem, bem como aparelhá-lo para sua produção.

A apreciação da arte envolve o desenvolvimento da sensibilidade, mas isso também é um item que exige mediação. A criança que percebe detalhes arquitetônicos pode talvez ter desenvolvido essa competência sozinha ao olhar pela janela, mas em geral necessitou de alguém que lhe direcionasse a visão.

Partindo da ideia de que o desenvolvimento da cognição depende da interação entre o indivíduo e o meio ambiente, Feuerstein (2000, p. 2) afirma que essa interação pode ser direta ou “através de uma experiência mediada de aprendizagem que requer a presença e a atividade de um ser humano para filtrar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado”. Para ele, entre o estímulo e o organismo e, entre esse e a resposta, existe sempre um ser humano que faz um papel de mediador. Isso é feito quando esse mediador chama a atenção para alguma informação específica, ajuda a estabelecer relações, mostra a forma correta de escrever ou falar. Como nas palavras de Feuerstein (2000):

Assim, um ser humano, intencionalmente, deve colocar-se entre o estímulo e a resposta do aprendiz, com a intenção de mediar o estímulo ou a resposta do aprendiz. Isto é mediação no sentido de que a situação (estímulos e respostas) é modificada pela intensidade da qualidade, pelo contexto, pela frequência e pela ordem e, ao mesmo tempo, desperta, no indivíduo, a vigilância, a consciência e a sensibilidade. (FEUERSTEIN, 2000. p.2)

Quando o mediador chama a atenção para algum aspecto do mundo visual, está educando a percepção, que poderá ser refinada com o conhecimento de como os elementos se articulam. Assim, temos a noção de linguagem e partimos do princípio de que a consciência de linguagem permite a ampliação da experiência estética. É essa noção que permite unificar as duas propostas – Artes e alfabetização midiática – com a abordagem que trabalhe apreciação, reflexão e também produção, como uma estratégia para a consciência de linguagem: da pintura, do desenho da fotografia, do cinema, etc.

Ao se trabalhar Artes e alfabetização midiática no Ensino Fundamental através do conceito de *Media Literacy*, é possível se voltar a outro tipo de material para o qual nem sempre cabe a qualificação de Arte.

Na introdução ao livro *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*, Hardy (2006) comenta uma pesquisa da *National Foundation for Educational Research*, a qual concluiu que a inclusão de práticas de arte contemporânea (CAP) nas aulas proporciona um aumento na motivação dos estudantes. Segundo essa referência, “Os jovens estão expostos à prática da arte contemporânea, por exemplo, através de sua influência nos comerciais, na internet e no vídeo popular; quando está incluído no currículo, CAP aparece para prover o caminho de acesso ao aprendizado” (HARDY, 2006. p. 12).

Elkins (1995, p. 553-554) comenta que, apesar de determinadas imagens serem consideradas não-artísticas, elas compartilham de convenções das belas-artes e apresentam vestígios de significado expressivo. Em artigo para *The Art Bulletin*, Elkins apresenta três pontos acerca da importância do estudo das imagens não-artísticas no campo das artes, em especial as *informational images* como, por exemplo, mapas e diagramas:

[...] elas [informational images] estão inseridas em questões centrais da história da arte, tais como períodos, estilos, significados, história das ideias, conceitos de crítica e mudança na sociedade; elas podem apresentar questões complexas de representação, convenções, produção de mídia, interpretação e recepção como muitas obras de arte; e, finalmente, longe de serem inexpressivas, são totalmente capazes de apresentar uma gama tão grande e cheia de nuances de significado quanto qualquer outro trabalho de artes.

Como já dito anteriormente, partimos do princípio de que a consciência de linguagem amplia a percepção estética. Apoiando essa afirmação, Colapietro (2003, p. 23) nos lembra que:

Estruturas teóricas podem servir para direcionar e mesmo intensificar o discernimento estético. Elas normalmente fazem isso colocando uma série de questões pelas quais a observação torna-se criticamente focada nos aspectos distintivos do que é, em primeira mão, uma totalidade não analisada. No seu melhor, essas estruturas nos convidam a olhar o que é familiar e costumeiro de maneira nova e não usual. Nisto, sua função é afim àquela da obra de arte propriamente dita, uma vez que a função da teoria é principalmente nos possibilitar discernir semelhanças ocultas e também diferenças disfarçadas.

Assim, a consciência das linguagens codificadas, que direcionam a produção cultural, permite que ampliemos a sensibilidade para as Artes e poesia, mas também que possamos decodificar os produtos da mídia. Colocados dessa maneira, os objetivos do ensino de arte e da *Midia Literacy* não necessitam ser entendidos como opostos e o espaço da aula de Artes, como espaço privilegiado das linguagens não verbais, mostra-se adequado para os dois objetivos.

Essa foi a ideia que direcionou a proposta de uma atividade que envolvesse a produção de vídeo como estratégia para o desenvolvimento, não somente teórico ligado à linguagem audiovisual, mas também de noções de produção como uma forma de apropriação daquela linguagem.

No cenário brasileiro dispomos de um texto, hoje considerado clássico, que discute o vídeo na educação. Nesse texto Morán (1995, p. 28) coloca que o vídeo é “uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais”. Por exigir a decodificação de muitas linguagens diferentes, o vídeo seria mais adequado ao jovem.

A partir disso, o autor propõe diversas possibilidades do uso do vídeo em sala de aula, sendo que a que mais se adequa à realidade do CAIC é o *Vídeo como produção*, que pode existir como documentação, intervenção e expressão. Como documentação, registra eventos variados. Como intervenção, envolvendo a modificação de um material audiovisual “acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados”. Com relação ao uso como expressão, Morán (1995, p. 31) afirma que:

As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna lúdica. Moderna como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar

com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assistir.

Poderíamos acrescentar que, se em 1995 era possível falar da miniaturização das câmeras, hoje podemos falar também da facilidade de acesso a sistemas de edição. Além disso, podemos ampliar a sua proposta, pois, apesar de falar em vídeo como expressão, ele destaca somente programas informativos. E no CAIC nossa intenção foi trabalhar principalmente com a ficção.

Por fim, se faz necessária mais uma observação: embora os documentos da UNESCO e a proposta de Morán falem de vídeo, nosso projeto preferiu chamar a atividade de produção de cinema. Isso não indica uma ignorância das diferenças técnicas e de linguagem entre esses dois meios⁸, mas uma estratégia didática. Utilizamos o instrumental de vídeo pensando na produção de filmes com formato curta-metragem, uma forma de expressão ligada diretamente ao cinema. E, desse modo, colocar em discussão a produção, divulgação e exibição de filmes no âmbito nacional e internacional.

2. Estratégias educacionais adotadas e atividades desenvolvidas

A partir desse embasamento e das indicações metodológicas, adotamos estratégias educacionais que apresentamos a seguir junto como os relatos das atividades desenvolvidas com alunos do CAIC entre agosto de 2012 e dezembro de 2013, no subprojeto Artes Visuais.

Para termos um panorama das atividades desenvolvidas na unidade escolar e na UNICAMP, abordaremos: planejamento, registro das atividades, avaliação e relato das atividades desenvolvidas.

Planejamento

O planejamento das atividades foi realizado em reuniões presenciais e à distância, com o auxílio de emails trocados pelo grupo e através do sistema de redação compartilhada oferecida pela empresa Google⁹.

8 Ver BENTES, Ivana. "Vídeo e cinema: rupturas, reações e hibridismo". In: MACHADO, Arlindo. **Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro**. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2007.

9 Ver: <http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-BR/tour1.html>

Registros das atividades

O registro das atividades desempenha um importante papel na avaliação e no desenvolvimento do trabalho docente. Dessa maneira, além do registro dos conteúdos e atividades no Diário de Classe das turmas, realizado pela supervisora, propôs-se aos alunos bolsistas que construíssem Diários de Bordo após cada encontro com os alunos do CAIC. O registro de sua prática pedagógica auxilia os alunos bolsistas na reflexão crítica acerca do trabalho realizado na escola e na articulação da continuidade das aulas, contribuindo decisivamente para as suas formações como profissionais de ensino. Outros instrumentos que se mostraram importantes no registro e documentação das atividades dos alunos foram a fotografia digital e o vídeo.

Avaliação

De acordo com o PCN de Artes e o Projeto Político Pedagógico do CAIC, a avaliação do subprojeto de Artes Visuais se deu de modo processual, contínuo e formativo, com o intuito de verificar o repertório artístico/estético que os alunos possuem em cada linguagem artística¹⁰, detectar quais são as dificuldades apresentadas e superadas durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como a valorização das fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística dos alunos.

Desse modo, a avaliação das atividades realizadas pelos alunos e pelos próprios bolsistas PIBID ocorreu ao longo do ano letivo através de reuniões realizadas na UNICAMP e na unidade escolar, e também com a participação dos próprios alunos do CAIC, com o auxílio de ferramentas e procedimentos como, por exemplo, ficha de avaliação e entrevista gravadas em áudio.

Os alunos do CAIC foram convidados a avaliar o seu trabalho e o trabalho dos colegas através da ficha de avaliação. Refletir, apresentar críticas e sugestões e escutar os comentários dos colegas, possibilitaram ao aluno compreender o seu processo criativo e o do outro (Fig.1). Embora a ficha de avaliação seja um instrumento de uso comum, é importante destacar que sua introdução nesse contexto estava relacionada a uma experiência prévia da supervisora, Milena

10 No ensino fundamental, objetiva-se que o aluno “desenvolva seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.” (BRASIL, 1998, p. 47-48)

Quattrer, quando participou como estagiária no Programa de Estágio Docente do Instituto de Artes - Unicamp, como aluna do Mestrado em Artes Visuais¹¹.



Figura 1 - Grupo de alunos avaliando os trabalhos dos colegas através da ficha de avaliação.

Após a gravação e edição dos curtas-metragens, os alunos foram convidados a participar de uma entrevista, com perguntas abertas, aplicada pela supervisora e coordenador, sobre as atividades desenvolvidas na Oficina de Cinema.

3. Relato das atividades desenvolvidas

Oficina de fotografia

Ao longo do segundo semestre de 2012, o subprojeto ofereceu a Oficina de Fotografia aos alunos do Ciclo IV do CAIC. Por ser a porta de entrada do PIBID na unidade escolar, optou-se por realizar a oficina no contraturno dos alunos e concentrar os objetivos das atividades fundamentalmente na produção e análise de imagens fotográficas a partir da construção e utilização da câmera *pin-hole* (máquina fotográfica de furo de agulha), explorando diversos produtos cognitivos, comportamentais e emocionais que essa atividade permite.

11 O Estágio Docente ocorreu na disciplina 'AP112A - Teoria e Projeto II: Processo Criativo', sob orientação da Prof^a Dr^a Anna Paula Silva Gouveia e Prof^a Dr^a Nubia Bernardi (na Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo – Unicamp).

Dessa forma, possibilitou-se aos bolsistas PIBID conhecer e se familiarizar com a estrutura e funcionamento da escola pública, e integrá-los aos alunos, professores, funcionários e equipe gestora.



Figura 2 - Confecção de câmera "pin-hole" durante a Oficina de Fotografia.

Oficina de Cinema

A proposta foi promover conhecimentos de mídia através da exposição e experimentação de todo o processo que envolve a criação e produção de um filme. O cinema foi por nós definido como tema central pensando em criar um eixo entre os conhecimentos dos bolsistas e o interesse e necessidade dos alunos; além disso, a proposta envolvia utilizar a sala de informática para edição dos vídeos, o que vai ao encontro de uma geração que já está mergulhada no ambiente digital e tem amplo acesso à tecnologia.

Essa proposta ganhou destaque a partir das contribuições que a bolsista Giovana Delagracia trouxe a partir de estudo na disciplina CS405 - Educação e Tecnologia, ministrada pelo Professo Doutor José Armando Valente.

O processo de produção de um filme envolve diversos temas dentro das Artes Visuais como composição, iluminação, expressão corporal, *concept art*, produção de cartaz, etc. Esses conceitos foram selecionados e abordados individualmente durante todo o ano. Com isso, o projeto foi capaz de desenvolver o repertório visual assim como a capacidade crítica e de compreensão dos alunos em relação ao que produzem e o que veem.

Os objetivos dos bolsistas em relação ao aprendizado dos alunos foram: promover o pensamento crítico através de discussões e análises de filmes que

os alunos têm acesso no seu dia a dia; estimular a autoconfiança e a autoestima a partir da apresentação de suas ideias e avaliação de seu próprio trabalho; promover o contato e aceitação de sua imagem, colocando o individual e o ego em segundo plano, superando a timidez em prol do trabalho conjunto; criar situações que estimulem o trabalho em grupo e a criatividade, seja para elaborar uma ideia ou solucionar um desafio.

Uma leitura que embasou esses objetivos foi a de Valente (1995), em que o autor afirma: “A educação não pode mais ser baseada na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências como aprender a buscar a informação, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas”.

O trabalho didático ocorreu através da troca de experiências, pois os conteúdos foram abordados através dos conhecimentos dos alunos e seu universo midiático para então ampliá-los com novas possibilidades propostas pelos bolsistas, criando um eixo com mídias que normalmente os alunos dificilmente buscariam sozinhos como filmes antigos ou críticos, que não são tão famosos dentro do universo adolescente.

Em busca de uma experiência docente mais profunda e diversificada, o grupo de bolsistas PIBID foi dividido em dois turnos. O grupo 1 vivenciou uma abordagem mais direta da prática docente, pois foram inseridos durante o horário de aulas e suas atividades foram planejadas para atender todos os alunos em sala. O grupo 2 realizou uma oficina no contraturno dos alunos para aprofundar os conhecimentos apresentados pelo grupo 1, no qual os alunos frequentavam de acordo com seu interesse no assunto.

O objetivo final do projeto foi a produção de vídeos pelos alunos atendidos pelos dois grupos. Criar mecanismos de divulgação e realizar uma apresentação final na escola.

Para estimular o sentimento de grupo entre alunos e bolsistas, surgiu a ideia de usar um tema chave para ser abordado durante todo ano, o terror. O tema foi escolhido pensando na faixa etária dos alunos e nas possibilidades de atividades práticas que o terror proporciona, que além de tudo são muito divertidas como produção de sangue, caracterização, criação de um ambiente amedrontador, etc.

As atividades dos grupos se complementavam, pois um filme assistido na oficina era depois retomado durante as aulas do grupo 1 em forma de outra atividade específica. Por exemplo, foi assistido *O Iluminado*¹² com o grupo 2 e o grupo 1 usou cenas do filme para conversar sobre argumento e roteiro.

12 KUBRICK, S. *The Shining*. [S.l: s.n.]. 23 de maio de 1980.

Foram apresentados e discutidos conceitos de cinema e de filmes de terror e, posteriormente, os alunos participaram de atividades voltadas para a produção de um curta-metragem, desde o roteiro, *storyboard*, cenário, figurino e maquiagem, direção e gravação, edição de vídeo e trilha sonora, e, por fim, a divulgação através do cartaz.

Nas filmagens, normalmente buscavam ambientes pela escola para gravar, permitindo a apropriação do espaço e reforçando a união dos alunos, assim como seu senso de responsabilidade.



Figura 3 - Conversa entre os alunos do CAIC e o coordenador durante o desenvolvimento dos roteiros dos curtas-metragens.



Figura 4 - Personagens do filme “O passado macabro de Maria Alice”

Os bolsistas reservaram um dia para experimentar o laboratório de informática do CAIC, os computadores possuíam plataforma Linux, com o qual a maioria ainda não está acostumada. O coordenador do projeto já havia experimentado um software que pareceu adequado: Pitivi¹³, mas os computadores da escola não permitiam sua instalação e o programa que existia, o *Kino*¹⁴, não tinha características que necessitávamos, tais como a importação de arquivo, *timeline* e possibilidade de editar separadamente áudio e vídeo.

A *timeline* é importante por facilitar a edição, pois oferece uma interface que faz um bom mapeamento entre a própria interface e como imaginamos que ocorre a edição. Mesmo quem nunca trabalhou com edição de vídeo já deve ter feito uma linha para indicar o tempo. Cognitivamente ocorre uma espacialização do tempo.

A alternativa foi trazida por um dos alunos, a instalação do software *Camtasia Studio*¹⁵, que oferece 30 dias de uso gratuito nos *notebooks* dos bolsistas PIBID. Assim, durante todas as aulas de edição os bolsistas e a supervisora se deslocavam até a escola com os seus computadores. Ao final desse processo, com os filmes editados¹⁶, ainda foram feitos cartazes de divulgação, apresentando novos desafios de ensino-aprendizagem que não serão abordados aqui.

4. Formação de professores

O currículo para formação de professores proposto pela UNESCO aponta três áreas inter-relacionadas que o subprojeto buscou oferecer aos bolsistas PIBID. São elas: “1. informação para o conhecimento e a compreensão das mídias e dos discursos democráticos para a participação social; 2. a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação; 3. a produção e o uso das mídias e da informação” (WILSON, 2013, p. 20).

Na continuação do mesmo documento encontramos a afirmação de que a produção “é um importante aspecto da assimilação de conhecimentos no século XXI” (WILSON, 2013, p. 36), pois oferece “aos estudantes a oportunidade de realizarem uma imersão na aprendizagem por meio da exploração e da ação. Com a produção de textos de mídia (por exemplo, arquivos de áudio, vídeo

13 <http://www.pitivi.org/>

14 <http://www.kinodv.org/>

15 <http://www.techsmith.com/camtasia.html>

16 Os filmes podem ser vistos no blog do projeto: https://www.iar.unicamp.br/pibid-artes-visuais/?page_id=2

ou impressos), os estudantes têm condições de explorar sua criatividade e de expressar-se com suas próprias vozes, ideias e perspectivas”.

O documento afirma também a necessidade de os professores desempenharem “um papel ativo nesse processo, para que os alunos possam desenvolver competências para a aprendizagem participativa.” (WILSON, 2013, p. 26) Nesse sentido, esse subprojeto vem oferecer a possibilidade de os bolsistas PIBID desenvolverem competências educacionais adequadas para o ensino desse conteúdo aos alunos do nosso tempo.

Encontramos afirmações dos bolsistas em declarações que permitem destacar a importância do projeto PIBID para sua formação como professor. Um dos pontos destacados foi o contato com o cotidiano do trabalho didático, que aparece na fala de todos os bolsistas¹⁷.

O projeto contribuiu muito para a minha formação através do contado diário com os alunos e com a experiência real de participar das aulas. Pude sair do mundo acadêmico um pouco utópico e realmente encarar uma rotina semanal dentro da escola. (Lais¹⁸)

Estar em contato direto com os alunos permitiu que eu conseguisse, através do diálogo, conhecê-los melhor e, em alguns casos, auxiliá-los melhor também. (Carlos¹⁹)

O projeto contribuiu para minha formação pela maneira como fui inserida dentro da escola, conhecendo a rotina escolar, seu funcionamento, funcionários e burocracias também. O projeto contribui muito para adquirir experiência docente no contato regular com os alunos. (Giovana²⁰)

Acredito que estar em contato direto com o ambiente escolar enquanto professor traz várias reflexões, e lhe amadurece as noções de organização, trabalho em equipe, colaboração, improvisação diante de situações inesperadas, porque os alunos dependem de como aplicamos estas noções ao transmitir as informações a eles, e isto não pode falhar. (Natália²¹)

Vejo que o projeto acima de tudo contribuiu para mim com a experiência de atuação dentro da sala de aula. O contato direto com os alunos e as dinâmicas em uma sala de aula são ao meu ver situações importantes para um estudante que pretende se formar como professor. (Thiago²²)

17 Além dos bolsistas PIBID citados, também participaram as alunas Aline Barbosa da Cruz Prudente e Yeda Endrigo Rabelo de Carvalho.

18 Lais Blanco.

19 Carlos Henrique Callegari Coppi, 5º ano (turma 2009).

20 Giovana Denise Delagracia.

21 Natália Anhesini Bezerra, 5º ano (turma 2009).

22 Thiago Fernandes Ribeiro, 6º ano (turma 2008).

Outro ponto que mereceu destaque foi a **relação com as disciplinas do curso de licenciatura em Artes Visuais**. Disseram os bolsistas:

Através dessa experiência tive a oportunidade de por em prática as teorias ensinadas nas matérias de licenciatura e perceber que é apenas através do contato com o outro que o crescimento individual acontece e a busca por um conhecimento coletivo também. (Lais)

Através das atividades pude avaliar de forma prática como os conhecimentos apresentados dentro do ambiente acadêmico podem me auxiliar ou não a melhorar minha metodologia de ensino. (Giovana)

A **especificidade do projeto PIBID** com relação às disciplinas de estágio pedagógico foi também um aspecto indicado na fala dos bolsistas:

Foi diferente dos estágios que fiz durante a graduação, pois nestes havia um distanciamento maior... Eu não tinha muito espaço para conversar com os alunos como aconteceu dessa vez. Foi bacana ouvir um pouco da história deles e essa troca, para mim, mostrou-se muito valiosa. (Carlos)

Acho que diferentemente de disciplinas de estágios que universidade propõe, no PIBID há a possibilidade de participar de um projeto pensado para os alunos de forma a complementar a formação deles e 'fugindo' do currículo base das escolas, isso acaba sendo importante para nós estudantes de licenciatura que temos a oportunidade de ver outras formas de agir no ensino e criar outras relações com os alunos. (Thiago).

Embora muitos outros dados possam ser extraídos dos relatórios, a exposição se encerra com a **importância do contato com o aluno** e a **dificuldade de trabalhar as relações de ensino aprendizagem** de uma forma participativa.

Talvez pela forma como preparamos o conteúdo, as atividades, tivemos momentos em que era possível sentar ao lado dos adolescentes. Esses momentos eram bacanas por possibilitarem uma troca de conhecimentos talvez mais efetiva que quando estamos lá na frente da sala explicando. Não funcionou tão bem com alguns deles, mas com outros acho que consegui estabelecer certa confiança. (Carlos)

O ponto alto dessas experiências são os desafios diários que precisei lidar e que fazem parte do processo de aprendizado, desde aprimorar o tato para lidar com os alunos até improvisar atividades devido a falha do planejamento, tendo que lidar muitas vezes com falta de materiais, falta ou desinteresse dos alunos, chuva, etc. Acredito que o projeto consegue proporcionar de forma bem realista momentos de dificuldade e outros muito gratificantes que são naturais quando se trabalha com pessoas, especialmente ensinando. (Giovana)

Penso que isso foi o mais importante nesse tempo que participei do projeto, aprendi muito como agir em sala de aula, como pensar em um projeto diferente

com os alunos e ter um contato diferente com eles, de certa forma mais pessoal e menos hierarquizado da relação professor/aluno, de certa forma me trouxe um contato e aprendizado maior. (Thiago)



Figura 5 - Alunos bolsistas e supervisora em reunião com a Professora de Ed. Especial, Lívia Dal Bello, sobre a aluna de 9º ano com baixa visão.

Assim, o projeto atingiu alguns objetivos descritos no Art. 3º do DECRETO nº 7.219 *que Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Principalmente os itens IV e VI:

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Mais que recorrer aos objetivos legais, podemos retomar aquela que talvez seja a frase mais citada de Paulo Freire (1981, p. 79): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, sendo que nesse caso o mundo é em si mesmo uma mediação: imagens midiáticas cuja compreensão da linguagem e modo de produção queremos que os alunos adquiram.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte: ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, DECRETO nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**: Imprensa Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 25 de junho de 2010.
- COLAPIETRO, Vincent. **Visual semiotics [incomplete, working draft]**. SENAC R. Scipião, 67, São Paulo, Brazil: [s.n.]. Acesso em 29 de outubro de 2003.
- ELKINS, James. Art history and images that are not art. **The Art Bulletin**, ArticleType: research-article / Full publication date: Dec. 1995/Copyright © 1995 College Art Association, v. 77, n. 4, p. 553–571.
- FEUERSTEIN, Reuven. **A experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural**. I Fórum Internacional PEI. Salvador, Bahia dias 16 e 17 de novembro de 2000. Disponível em: <http://www.flem.org.br/pei/4.pdf>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. (9ª ed.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- GODOY, Heliton Leite de (Org.) **D628 - Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação**. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.
- MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, 1995, p. 27–35.
- POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, Ano VIII - Agosto/Outubro 2004, p. 8–11.
- VALENTE, José Armando. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. **Perspectiva**, Florianópolis, 1995, p. 41–49.
- WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013.

O subprojeto Música do PIBID-Unicamp

Adriana Mendes

Coordenadora de Área do subprojeto Música do PIBID-Unicamp

Patricia Kawaguchi Cesar

Bolsista ID do subprojeto Música do PIBID-Unicamp

O presente artigo descreve a proposta do subprojeto Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Escola Estadual José Vilagelin Neto de Campinas, no estado de São Paulo.

Apresenta informações sobre a implementação do subprojeto na escola a partir de agosto de 2012, seus objetivos, desenvolvimento e adequações, trazendo também, na segunda parte, um depoimento e reflexões da bolsista de iniciação à docência Patrícia Kawaguchi Cesar que integra a equipe do subprojeto Música desde março de 2013.

Em reuniões prévias realizadas na E. E. José Vilagelin Neto, entre abril e julho de 2012, com a presença da equipe gestora e do professor de Arte, Cassio Tessari, a coordenadora do subprojeto Música do PIBID, Prof^a Dr^a Adriana N. A. Mendes, expôs os propósitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, diferenciando-o de um estágio ou de outras funções que alunos universitários possam exercer dentro da escola. Especificou os propósitos do subprojeto Música e expôs, também, suas etapas e cronograma. Por sua vez, a equipe pedagógica da escola esclareceu algumas dúvidas e disponibilizou horários e espaços para a execução do projeto. A diretora indicou a necessidade de se pensar em um lanche para as crianças e jovens que ficassem no contraturno escolar para participar das atividades musicais.

Foi lido e discutido o seguinte trecho da “Apresentação da Proposta” do subprojeto Música:

Em agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769 que implementa a música como obrigatória na educação básica brasileira, sendo que as escolas teriam três anos para se organizar para efetivá-la. No entanto, passaram-se os três anos e ainda pode-se sentir a ausência do ensino musical sistematizado nas escolas públicas. No estado de São Paulo, vê-se apenas poucas tentativas de inserção da música nas escolas em projetos extra-curriculares ou em escolas de tempo integral (ETI). Isto se dá porque a implementação desse ensino enfrenta grandes desafios na formação de professores habilitados, na aquisição de material, na adequação de horário para as aulas e na definição clara de conteúdos a serem ensinados para as diversas faixas etárias.

Uma grande dificuldade com que o licenciado em música tem que lidar neste contexto é com os conteúdos a serem ensinados para os alunos do Ensino Fundamental II e Médio, que não tiveram uma educação musical formal previamente. Pedagogos musicais da atualidade apontam para a necessidade de levar-se em consideração que os alunos já trazem em suas vivências do cotidiano conhecimentos musicais diversos, porém estes são majoritariamente ligados apenas ao que a mídia lhes oferece. Portanto, os alunos apresentam grande resistência à introdução de um repertório diversificado.

Assim, a presente proposta visa preparar o licenciando para lidar com alunos do Ensino Fundamental II e Médio através de um projeto de coral e outro de fanfarra. Levou-se em consideração que a escola escolhida já dispõe de cerca de vinte cinco instrumentos de fanfarra que estão totalmente sem uso há cinco anos, desde que a instituição os recebeu.

O licenciando irá ampliar sua experiência de iniciação à docência dando aulas junto ao professor de Arte e aprendendo a lidar com os pais durante a preparação de eventos e estudos do meio relacionados à área musical. E, também, aproximando-se da equipe pedagógica da escola, principalmente através de planejamentos, reuniões e interações para implementar a proposta. (MENDES, 2012, p.1-2)

Dessa maneira, ficou claro que a ideia central era preparar o licenciando para lidar com alunos do Ensino Fundamental II e Médio através de um projeto de coral e outro de fanfarra. O licenciando deveria ampliar a sua experiência de iniciação à docência dando aulas junto ao professor de Arte e, também, aproximando-se da equipe pedagógica da escola, principalmente através de planejamentos, reuniões e interações para implementar a proposta, sob a coordenação da professora coordenadora de área da universidade.

Nos primeiros dias de atividades dentro do projeto, foi feito um levantamento de quantos instrumentos estavam disponíveis para o ensaio da fanfarra, assim como foi feita uma limpeza e revitalização dos mesmos. Os licenciandos também passaram de sala em sala divulgando o projeto de música e convidando a todos para participar.

Pode-se ver, nas figuras a seguir, alguns dos instrumentos que estavam fechados há cinco anos na escola.



Figura 1 - Instrumentos da fanfarra



Figura 2 - Instrumentos da fanfarra

No levantamento dos instrumentos feitos pelos bolsistas nas primeiras semanas dentro da escola, estes foram organizados da seguinte maneira:

Sopros:

- 31 Cornetas
- 20 Cornetões

Percussão:

- 4 Surdos 22'
- 4 surdos 14'
- 5 caixas
- 4 pratos (par)

Pares de baqueta para cada instrumento

Além dos instrumentos de fanfarra, também havia na escola 30 flautas doce.

Foram realizados ensaios semanais nos períodos da manhã e da tarde para contemplar alunos de ambos os turnos escolares, trabalhando-se consciência corporal, repertório, domínio do instrumento e responsabilidade no fazer musical coletivo.

Com apenas 2 meses de ensaio, a E.M.E.I. José Pires Neto, que fica localizada ao lado da E. E. José Vilagelin Neto, solicitou que fosse feita uma apresentação na creche para as crianças que ficavam observando o ensaio dos alunos no horário de intervalo da E.M.E.I.. Este fato foi bastante motivador para bolsistas de iniciação à docência e para os integrantes da fanfarra.

Ver na figura a seguir, alguns dos integrantes da fanfarra.



Figura 3 - Integrantes da fanfarra da E.E. José Vilagelin Neto

No entanto, no primeiro semestre de implementação do projeto, os licenciandos puderam constatar as dificuldades de se trabalhar em uma escola em que não havia nenhuma proposta musical anterior, como por exemplo a falta de espaço para ensaios e de assiduidade dos alunos. Porém, eles também obtiveram resultados positivos como uma maior integração entre os docentes da escola e os bolsistas e a disseminação do conhecimento musical para diversos integrantes da comunidade escolar. Pode-se constatar o interesse e dedicação intensos de cerca de vinte alunos da escola para a fanfarra.

Observou-se a dificuldade de adquirir material básico e essencial para o desenvolvimento do projeto devido à demora nos trâmites burocráticos para obtenção da verba. A forma minuciosa e restrita de descrição dos itens a serem utilizados no projeto com muita antecedência às vezes causava dificuldades na superação de pequenas necessidades do dia-a-dia.

Com relação à formação dos bolsistas, no primeiro semestre de implementação do projeto, foi possível perceber que - de um modo geral - aumentou consideravelmente a confiança deles em lidar com os alunos da escola e em circular dentro de uma escola pública, o que gerou contribuições para a formação do futuro docente de forma significativa. Eles apoiaram-se mutuamente, trabalhando em duplas ou trios. E também foi possível observar que o envolvimento maior ou menor com o projeto depende muito de cada um, pois existem aqueles que são bem mais dedicados do que os outros, fazendo propostas e atuando para além do planejado.

Paulatinamente, pôde-se perceber também que o supervisor Cássio ficou motivado com os trabalhos de música em suas aulas de Arte. Os licenciandos da Unicamp observaram que muitos dos professores da escola pública estão desgastados com a rotina da escola e um projeto novo pareceu produzir pelo menos um pequeno revigoração ao trabalho docente e à árdua rotina escolar, repleta de conflitos e desmotivação entre os estudantes.

Envolvemos também, aos poucos, a direção da escola na compreensão do que significa o PIBID, pois nos primeiros momentos houve um entendimento equivocado sobre o projeto e uma expectativa de obtenção de “mão-de-obra” para conseguir suprir necessidades (também importantes) da escola, como a organização da biblioteca, por exemplo, mas que fugiam ao nosso quadro de objetivos.

E, no que diz respeito à interação com a coordenadora de área, estreitando os laços de parceria escola-universidade, foi importante retomar o contato de forma mais aprofundada com uma escola pública específica, com sua direção,

corpo docente e discente, funcionários e sua rotina. Além disso, a participação frequente nas Mostras e Encontros internos do PIBID, que aconteceram na universidade, para ouvir outras experiências e pensar como seria viável melhorar o projeto, deu suporte às modificações implementadas posteriormente.

Com relação aos conteúdos musicais desenvolvidos na escola, no primeiro semestre não houve uma grande adesão dos alunos à proposta extracurricular, principalmente porque esta era desenvolvida no contraturno e não foi possível conseguir alimentação para as crianças e os jovens. Cerca de sessenta jovens foram beneficiados com aulas específicas de música, dentro de um universo de mais de quinhentos alunos. Mas havia um desejo por parte da coordenadora do subprojeto e dos bolsistas de possibilitar acesso ao ensino musical para mais crianças e jovens. Assim, a partir de uma reflexão conjunta feita pela equipe envolvida no subprojeto Música em dezembro de 2012, aprimoramos a proposta para o ano letivo de 2013 no sentido de tentar envolver um maior número de alunos da escola.

Chegamos, então, no plano de trabalho que estamos desenvolvendo até o momento, de maior amplitude do que apenas ensino de coral e fanfarra. Propõe-se trabalhar Música dentro da sala de aula, integrada às aulas de Arte e com os seguintes objetivos: difundir a cultura musical e potencializar o conhecimento musical dos alunos; cultivar respeito às diversidades, começando pela musical; promover a escuta atenta; estimular a criatividade; ampliar o repertório musical; saber trabalhar em grupo; criar e registrar uma peça artística; e trabalhar a interdisciplinaridade no ensino das diferentes formas de arte.

Definimos como objetivos mais específicos: introduzir elementos da cultura afro-brasileira; trabalhar diferentes ritmos brasileiros; identificar parâmetros musicais como altura, duração, intensidade e timbre; vivenciar corporalmente os ritmos propostos tanto com instrumentos como com percussão corporal; cantar melodias em conjunto; usar objetos do cotidiano como instrumentos musicais; e explorar formas de registrar o som.

Muitas turmas da escola recebem aulas de música dentro do horário da disciplina Arte, a partir de acordos estabelecidos com o professor supervisor e com a disponibilidade de horário dos bolsistas.

A seguir, apresentamos o depoimento de uma bolsista de iniciação à docência descrevendo a sua experiência e as suas reflexões dentro do subprojeto Música do PIBID/ UNICAMP, de forma a levar o leitor deste artigo a compreender um pouco mais do trabalho que é desenvolvido.

Experiência em aulas de musicalização da bolsista ID Patricia Kawaguchi Cesar no subprojeto Música do PIBID - UNICAMP

Em 2008, foi feita uma alteração na lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para regulamentar o ensino de música nas escolas. Mas na prática, na maioria das escolas, a música continua sendo ensinada como parte da disciplina de Arte, justamente porque a lei não exige professores com formação específica – apesar de ter sido proposto, esse artigo foi vetado. O problema da música ser ensinada por professores sem essa formação é que ela se torna uma disciplina muito teórica e os alunos deixam de ter uma vivência musical; deixam de fazer música para estudar música (ALMEIDA, 1987, p. 8).

Como bolsista do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde o primeiro semestre de 2013, tive a oportunidade de descobrir na prática os desafios de ensinar alunos que nunca tiveram aulas formais de música; dei aula para o 7º e o 8º anos B da Escola Estadual José Vilagelin Neto de Campinas. Nesta escola, alguns bolsistas trabalham com aulas de musicalização para a turma inteira e outros com projetos mais específicos, como aulas de fanfarra, coral ou flauta doce para um número reduzido de alunos. Para aqueles que optaram por dar aula para a turma inteira, o professor Cassio Tessari, de Arte, cedeu uma de suas duas aulas semanais (por turma) para os bolsistas do PIBID. Escolhi fazer as aulas de musicalização porque achei que seria melhor para minha experiência, já que quero trabalhar como professora em escola, dando aula para turmas inteiras. Mas o que seriam as aulas de musicalização?

A musicalização não é um trabalho preparatório para o ensino tradicional da música (em conservatórios e escolas especializadas) e nem um trabalho destinado a crianças, o que é uma visão comum. É, isso sim, um processo educacional para que todos - crianças, adolescentes ou adultos - desenvolvam ou aprimorem sua forma de apreensão da linguagem musical (PENNA, 2008, p. 41).

Koellreutter fala sobre qual deveria ser o propósito do ensino de música nas escolas:

Aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho

em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as facilidades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. As nossas escolas oferecem aos seus alunos também cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais (KOELLREUTTER, 1998 apud BRITO, 2011, p.43).

Quando comecei, não sabia ao certo qual conteúdo passar aos alunos, pois não tinha nenhuma experiência em escola pública ou com aquela faixa etária. Por isso, as reuniões de planejamento com os outros bolsistas e com nossa orientadora, Prof^a Dra^a Adriana N. A. Mendes, foram fundamentais. Embora cada bolsista ou dupla de bolsistas tivesse certa liberdade para planejar as suas aulas, procuramos seguir os objetivos definidos em conjunto no começo do ano. Claro, também tive o apoio das minhas duplas, a Tilsa Isadora no primeiro semestre e a Viviane Cabral no segundo – veteranas com mais experiência do que eu. Além das reuniões, a leitura de alguns livros também me fez refletir bastante.

Por exemplo, Teca Alencar de Brito conta sobre os ensinamentos do professor Koellreutter:

Nos cursos de atualização pedagógica o professor nos orientava a ensinar “aquilo que o aluno quer saber”. Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar.”, repetia sempre Koellreutter. (BRITO, 2011, p.33)

Creio que é fundamental tentar conhecer os alunos e saber o que eles pensam sobre música e sobre a aula, para que possa melhorar sempre. Pensando nisso, antes de começarmos as aulas, nós, bolsistas, elaboramos um questionário para os alunos responderem. Algumas das questões voltavam-se para quais os gêneros musicais preferidos, se toca algum instrumento, se já fez aula de música e se já se apresentou em algum lugar. Com esses questionários, deu para ver que o nível de conhecimento musical dos alunos era variado: desde alguns que não tocam instrumento e nunca tiveram aula de música até outros que tocam e se apresentam na igreja ou em aniversários. Vale lembrar que, infelizmente, é difícil conhecer a fundo cada aluno através de contato tão curto – apenas uma hora por semana. Por isso, o questionário é uma ferramenta útil para delinear um quadro geral das preferências dos alunos.

Mesmo me esforçando para pensar em atividades que fossem interessantes para os alunos, tive algumas dificuldades. Como prezamos a vivência musical, nossas aulas são pensadas para ter movimentação, gestos, dança. Não é uma aula para ficar sentado fazendo anotações e isso causou muito estranhamento a princípio. Percebi que eles não estão acostumados com aulas práticas e interativas, nem com uma disposição espacial das cadeiras na sala deixando mais espaço livre. Na minha primeira aula, coloquei todas as cadeiras da sala de vídeo encostadas nas paredes, deixando espaço no centro. A primeira reação dos alunos quando entraram foi correr para “arrumar” as cadeiras no lugar! Com o tempo eles se habituaram à disposição espacial e ao formato da aula. Mas, mesmo assim, às vezes é difícil que eles façam propostas, seja por desinteresse ou apenas preguiça.

Tentei pensar em propostas que fossem interessantes para eles, levando em conta que os alunos sempre trazem uma bagagem musical que deve ser respeitada, pois não podemos ignorar a música que os alunos ouvem fora da aula (SWANWICK, 2003, p. 66). E a bagagem musical é enorme. Com a facilidade da tecnologia para reproduzir e compartilhar, ninguém mais vive sem música, seja qual for o estilo preferido. Maura Penna fala sobre a diversidade:

Ligamos o som para ouvir um pouco de música enquanto dirigimos; cantamos no chuveiro; dançamos ao som de nossas músicas preferidas em diversos momentos do dia, e por aí vai. As manifestações musicais são extremamente diversificadas: um concerto de rock, de rap, de pagode... um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música “clássica”) ou da indústria cultural - todas são música. (PENNA, 2008, p.17)

Ela ainda acrescenta que, para a criação de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, é preciso levar em consideração a multiplicidade de manifestações, ultrapassar a oposição entre a música popular e erudita (PENNA, 2008, p. 63). Acrescenta, também, a citação do professor Assano (2001, apud PENNA, 2008, p. 63): “Para a construção de uma escola de música incluyente, é preciso que o ‘conhecimento científico’, escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos.”

Minha formação musical é tradicional: estudei (e ainda estudo) piano erudito em uma escola especializada, tive aulas formais de teoria musical e hoje estudo música academicamente na universidade. Por isso, é um desafio pessoal

para mim me adequar à realidade musical dos alunos e “popularizar” o meu ensino. Embora alguns tenham conhecimento de música erudita, a maioria prefere o popular. Apesar da música popular não ser a minha especialidade, felizmente meu professor de piano desde as primeiras aulas me ensinou a não ser uma “cabeça fechada”. Por isso, mesmo que eu não goste de determinado gênero musical, respeito o gosto dos alunos.

Refletindo sobre essa questão da pluralidade musical, no segundo semestre tive a ideia de fazer uma atividade de apreciação musical no começo ou fim de cada aula, com um gênero musical diferente por semana. A ideia era proporcionar o conhecimento de gêneros menos conhecidos e estimular o respeito pelo gosto musical dos colegas, pois há muita rivalidade entre quem gosta de gêneros diferentes. Para ser imparcial, sorteei os gêneros musicais na primeira aula. A atividade consistia em falar um pouco sobre o gênero, às vezes mostrando um vídeo com a história, caso houvesse, e fazer a audição de uma ou duas músicas. Eventualmente dava para encaixar outra atividade como cantar a música enquanto um grupo tocava percussão.

É claro que alguns gêneros, como o sertanejo e o funk, foram os mais aclamados. Mesmo assim, houve respeito pela audição de gêneros menos conhecidos. Por exemplo, eles ficaram interessados pela história da *black music* e também ouviram com atenção uma lista com as músicas eruditas mais conhecidas; falaram de onde conheciam, se já tinham ouvido em algum filme ou novela. O exemplo clássico é a tradicional “música do caminhão de gás”, *Für Elise* de Beethoven.

De modo geral, creio que a atividade de apreciação foi bem sucedida, pois despertou o interesse dos alunos. No início de cada aula eles sempre perguntavam qual era o gênero da semana e sugeriam músicas para tocar quando fosse a vez dos seus gêneros preferidos. Na última aula do semestre passei um novo questionário e uma das perguntas era se eles começaram a gostar de algum gênero novo depois de ouvi-lo nas aulas. Sete alunos de dezesseis do 7º ano e nove de vinte e três do 8º ano responderam que sim.

No semestre anterior, trabalhei a apreciação de outra maneira. Passava vídeos interessantes para transmitir alguma ideia. Por exemplo, aproveitando o sucesso da música coreana *Gangnam Style*, mostrei algumas versões diferentes da música: uma acústica com uma moça cantando e outra tocada por uma fanfarra. Eles sugeriram alguns vídeos como *Harlem Shake*. Também mostrei alguns vídeos de pessoas fazendo música com instrumentos improvisados, com o propósito de ensinar que não é necessário ter instrumentos caros para fazer música; é possível fazê-lo com aquilo que tivermos à mão. Durante as aulas usei

chocalhos feitos com lata ou tampinhas de garrafa e também *hashis* (palitinhos japoneses) e copos para fazer percussão. Outro recurso muito utilizado foi a percussão corporal.

A minha intenção com a apreciação era transmitir músicas que os alunos conhecem para mostrar que tenho interesse na vivência deles e para que eles não ficassem com a ideia de que as aulas de música seriam distantes daquilo que ouvem. O professor Corrêa afirma:

É perfeitamente compreensível que um jovem, exposto à exagerada divulgação da música popular comercial, tenha seu interesse musical sintonizado com ela. Não se deve ver mal algum no fato de o estudo analítico das obras musicais ser iniciado pelas canções em moda, para só depois focalizar a música dos grandes mestres. (CORRÊA, 1971, p.24)

Assim, seria como uma “troca” em que eles me mostram o que ouvem e fazem e eu proponho atividades relacionadas a gêneros diferentes. O objetivo do PIBID Música era, entre outros, trabalhar ritmos brasileiros, como ciranda, maracatu e baião, que não são tão conhecidos no sudeste. Eu trabalhei a ciranda, com a música “Cirandeiro” de Luiz Gonzaga, dividindo em três grupos: um dançava e cantava, outro tocava chocalhos e outro fazia percussão corporal.

Outra atividade que fiz foi com criação de paisagem sonora. Uma paisagem sonora é uma paisagem feita apenas com sons, para passar a ideia de que se está em algum lugar. Por exemplo, fazer sons de uma floresta: pássaros, o vento nas árvores, algum animal rosnando, um riacho passando... Ou fazer sons de chuva batendo palmas irregulares, começando com sons bem espaçados e depois ficando mais forte e constante. Aproveitei para mostrar para uma das turmas a narrativa sonora que fiz em grupo numa disciplina da Unicamp, Trilhas Sonoras. Uma narrativa sonora é uma história contada apenas a partir de sons, sem imagens nem conversas. É preciso muita atenção e imaginação para compreender os detalhes e entender a trama. Os alunos ficaram muito interessados e inventaram várias teorias.

Na hora de fazerem as paisagens em grupo, notei que a primeira turma teve um pouco de dificuldade para abstrair e usar apenas sons; eles fizeram também gestos e interpretações corporais. A segunda turma, que tinha ouvido a narrativa sonora, foi influenciada e construiu narrativas ao invés de paisagens, mas o resultado foi muito interessante.

Em três aulas, coloquei um pouco de teoria mais formal intercalando com a prática que estávamos fazendo com os corpos. A ideia era ensinar a sequência

das notas musicais: dó-ré-mi-fá-sol-lá-si. Para isso, foi feita uma dinâmica passando uma bola para que a pessoa que recebesse falasse a nota que vinha na sequência. Para aumentar a complexidade, depois foi realizada a mesma dinâmica com a sequência na ordem inversa, decrescente: si-lá-sol-fá-mi-ré-dó. Como esperado, foi mais difícil. A atividade das notas musicais foi finalizada passando uma folha para que eles preenchessem com as notas na sequência. Ou seja, é uma atividade escrita, retirada do livro “Para fazer música”, da educadora musical Cecília Cavalieri França. O exercício foi elaborado de forma dinâmica: eram várias notas espalhadas pela folha com uma sequência a ser preenchida para cima (escala crescente) e para baixo (decrescente). Para minha surpresa, a atividade deu muito certo. Os alunos se sentiram desafiados e se concentraram para preencher corretamente a folha. Os alunos que entenderam rápido ajudaram quem estava com mais dificuldade.

Como professora, meu maior desafio foi lidar com questões de indisciplina e com a escassez de tempo para desenvolver satisfatoriamente as atividades. Uma aula de cinquenta minutos por semana é um tempo muito curto, que se torna ainda mais curto devido à bagunça e à demora dos alunos para se deslocarem até à sala de vídeo. Existem muitos alunos interessados e dedicados às atividades, mas alguns preferem ficar conversando e não demonstram vontade para executar as propostas de aula. Isso às vezes nos deixa com uma sensação de frustração: a de que a aula poderia mais bem aproveitada com menos alunos. Pensei em fazer um projeto mais específico para o próximo semestre, e aqui entram novamente os questionários. Perguntei nesse último questionário quem gostaria que as aulas continuassem do jeito que estavam e quem preferiria um projeto específico (de teclado ou flauta). Oito de dezesseis do 7º ano e doze de vinte e três do 8º ano preferiram que as aulas continuassem como estavam. Ou seja, metade das duas turmas estava satisfeita com o formato da aula. Além disso, uma questão aberta procurava saber o que cada um havia mais gostado de fazer no semestre. Valorizo muito esse feedback, pois muitas vezes é uma surpresa quando julgamos que uma atividade não deu muito certo, mas depois descobrimos que os alunos tinham gostado da mesma.

Por fim, considero o PIBID uma oportunidade única para a minha formação profissional. É uma chance de ter a experiência prática da docência com suporte e orientação, além do crescimento proporcionado pelos diversos encontros, pela possibilidade de trocar ideias com outros bolsistas e conhecer outros subprojetos. Se possível, espero continuar sendo parte do PIBID Música por um longo tempo.

Referências

- ALMEIDA, Célia M. de Castro. **Musicalização**: uma questão política. Campinas, 1987. (Apostila)
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o ser humano como objetivo da educação musical. (2ª ed.) São Paulo: Peirópolis, 2011.
- CORRÊA, Sérgio O. de Vasconcellos. **Planejamento em educação musical**. São Paulo: Ricordi, 1971.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Volume 1.
- MENDES, Adriana N. A. **Subprojeto Música do Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação à Docência**. Campinas: Unicamp, 2012.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Relações interpessoais na escola: reflexões sobre a violência no cotidiano escolar de alunos do ensino público de campinas

André Cristiano Figueira

Bolsista ID do subprojeto Multidisciplinar do PIBID-Unicamp

Elaine Prodócimo

Coordenadora de Área do subprojeto Multidisciplinar do PIBID-UNICAMP

Introdução

A escola, como instituição formadora de cidadãos aptos a viverem em sociedade (NUNES, 1989), com a premissa de formar indivíduos críticos, capazes de se integrarem ao sistema social de seu tempo e, com isso, deter o potencial de modificar o meio no qual estão inseridos, tem se mostrado essencialmente influenciadora no que se refere à constituição e ao desenvolvimento moral de seus alunos (PALACIOS e MARCHESI, 1995). Isso denota uma característica profundamente marcante no histórico social dos estudantes, visto que é na escola que ocorrem as mais variadas formas de interação, o que acaba por proporcionar diversas experiências no contexto interpessoal, por vezes boas ou por vezes, ruins.

Nesse sentido, é possível refletir no quanto as relações entre os escolares influenciam nas suas formações como indivíduos sociais, ou seja, o convívio escolar passa a ser um fenômeno integrante e necessário para a constante construção social dos estudantes, visto que estes apresentam origens e contextos educativos distintos.

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes”, na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento [...]. (BRASIL, 1997, p.40)

Para tanto, observar esse convívio e refletir sobre os seus desdobramentos, passa a ser um exercício de grande importância para pais, educadores ou quaisquer agentes intervenientes no contexto escolar.

Foi a partir desses pontos que começamos a observar peculiaridades e minúcias, além de levantar questionamentos e reflexões, sobre a relação entre crianças e adolescentes no contexto escolar; em especial, sobre uma manifestação notória e recorrente presente entre os estudantes: a violência. E foi justamente essa temática que despertou a motivação e o interesse pelo desenvolvimento deste texto, que teve a sua gênese na experiência vivenciada no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - mantido pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - e no trabalho de conclusão de curso de um dos autores deste texto (André Cristiano Figueira), devidamente orientado pela professora doutora e coordenadora de área do projeto Multidisciplinar do referido programa na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Temática preocupante e recorrente no cotidiano educacional, a violência escolar tem se mostrado fortemente presente nas relações sociais dos alunos. Este apontamento é confirmado pela caracterização do conceito de violência colocado por Abramovay (2005, p. 54) indicando que “[...] enquanto (*sic*) categoria nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sócio-cultural [...]”.

Recentes pesquisas têm apontado um crescimento desse cenário violento que parece, cada vez mais, fazer parte da rotina estudantil, como aponta Sposito (2001), revelando as mais diversas modalidades de violência escolar, dentre elas, ações contra o patrimônio, por meio de depredações e pichações, além das invasões dos espaços públicos escolares; e as formas de agressão interpessoal, caracterizadas pelas práticas de incivildades, tais como brigas, agressões físicas e verbais. Além disso, percebe-se fortemente a presença de discussões, ameaças ou intimidações no interior da escola (SPOSITO, 2001).

Juntamente aos inúmeros estudos realizados sobre esta temática, pudemos constatar, empiricamente, a existência desses comportamentos violentos na escola durante a nossa prática como bolsista ID, o que acabou por nos motivar a levantar questionamentos sobre tal situação instalada, suas causas, repercussões e desdobramentos na vida dos escolares.

Tais apontamentos foram possíveis mediante as vivências e intervenções realizadas em uma escola estadual do ensino básico no município de Campinas por meio do PIBID. Há cerca de dois anos envolvido neste programa, foi possível, como estudante de graduação do curso de Educação Física, conhecer

e vivenciar a escola não mais como aluno, mas sim como um indivíduo capaz de intervir na formação dos escolares.

O programa vivenciado, coordenado pelas professoras doutoras Elaine Prodócimo e Eliana Ayoub, caracterizou-se por seu caráter multidisciplinar que apresentava como foco principal a intervenção nas relações interpessoais dos alunos, na busca de promover um clima propício para a ocorrência de um desenvolvimento social adequado, garantindo o bem-estar no convívio escolar. Essas intervenções eram desenvolvidas semanalmente na escola por bolsistas do programa oriundos de diferentes cursos de licenciatura da UNICAMP, justificado pela multidisciplinaridade do projeto.

Para tanto, as propostas de intervenção desse trabalho envolveram as ações de práticas pedagógicas previstas e realizadas no PIBID, que adicionou as atividades contidas em outro programa oriundo da Espanha denominado CIP (*Concienciar, Informar y Prevenir*). Criado pela Professora Doutora Fuensanta Cerezo Ramirez, da Universidade de Murcia, desenvolvido e consolidado naquele país, esse programa apresenta intervenções em diferentes níveis dentro da escola, envolvendo alunos, sobretudo os envolvidos no cenário da violência, como vítimas ou agressores, professores, demais agentes escolares e família como partes importantes para o bom desenvolvimento do programa (CEREZO, CALVO e SÁNCHEZ, 2011).

As inúmeras ações desenvolvidas centravam-se nas mais diversificadas formas de relações e comportamentos inerentes à vida e às características dos estudantes, ou seja, inquietos, cheios de dúvidas e incertezas, além de estarem buscando construir a sua identidade. Nesse sentido, era notória a intensidade com a qual se relacionavam e, em parte, de uma forma violenta, muitas vezes em tons de palavras, gestos ou ações, sinalizando para um fenômeno constante no cotidiano desses adolescentes e jovens.

De fato, esses comportamentos contribuíam para a constituição de um ambiente denso e carregado, caracterizado também pela constante indisciplina dos alunos. O grande desrespeito por parte de alguns alunos para com seus pares, professores e até mesmo em relação aos bolsistas causava preocupação e, em muitas ocasiões, atrapalhava o andamento das atividades pedagógicas propostas pela escola e pelo PIBID. As brigas recorrentes, os tumultos excessivos e os xingamentos gratuitos acabaram por despertar uma apreensão que fez com que o objetivo do PIBID Multidisciplinar se convertesse na questão norteadora que serviu de reflexão para o presente estudo. Seria possível, por meio das intervenções do programa, envolvendo a promoção de atividades e dinâmicas em grupos, pautadas no respeito ao próximo, às regras, ao espaço

coletivo, ao limite individual, contribuir para a melhoria dessas conturbadas relações sociais?

Como decorrência desses aspectos aqui descritos surgiu a motivação para o desenvolvimento do presente estudo. Ou seja, a constatação de uma temática, a violência, fortemente engendrada nas relações interpessoais presentes na escola, a possibilidade de ação junto à escola e o conhecimento de outros programas de intervenção estudados para atuação nesse contexto culminaram no propósito de analisar e discutir possíveis intervenções pedagógicas para a melhoria da qualidade do convívio escolar e das relações sócio-afetivas presentes no contexto escolar, atuando com um caráter preventivo no tocante às manifestações de violência.

O universo conceitual

Para que se compreenda melhor o universo descrito, bem como as caracterizações deste cenário proposto, lançamos mão de alguns conceitos, pontuações e colocações produzidas por outros autores, como forma de subsidiar as discussões levantadas, buscando entender as manifestações constatadas.

Nesse sentido, compreender as relações humanas na escola é uma premissa fundamental que vem nortear o contexto educacional ao qual queremos nos referenciar. Desse modo, ao lidarmos com sujeitos em desenvolvimento, devemos nos atentar para o fato de que as constantes formas de interações sociais e trocas de experiências influenciam esse desenvolvimento e fazem parte da realidade inerente ao contexto escolar. Isto posto, é necessário considerar a natureza dinâmica dessas relações; afinal, como coloca Vygotski (1984), é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que o indivíduo, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver como sujeito.

Desse modo, crianças e adolescentes expandem suas interações para além do seu círculo familiar e, com isso, se veem na necessidade de criar não somente a sua identidade, mas também a sua autonomia, buscando independência e pertencimento a um contexto social. Assim se configura a formação de grupos entre pares, como forma de auxiliar o desenvolvimento social dos estudantes (GAVIN e FURMAN, 1989).

As interações nos grupos podem ainda favorecer a criação e o desenvolvimento de habilidades e competências sociais por meio de relações positivas (BUKOWSKI apud LISBOA, 2005) ou, de uma maneira, eles também são capazes de gerar um mal estar social, resultando em comportamentos desadaptados e disfuncionais (ALMEIDA, 2000).

Segundo Oliveira (2000), a escola caracteriza-se como um ambiente multicultural que abrange, entre outros aspectos, a construção de laços afetivos e preparo para a inserção de pessoas na sociedade. Desta forma, ela se mostra como espaço único, contendo recursos e promovendo atividades que visam contribuir para o desenvolvimento humano em suas mais diversas esferas: cognitivas, psicológicas, sociais, entre outras, uma vez que reúne uma variada gama de indivíduos originários de contextos diferentes, com características diferentes, e que culminam em um leque de interações constantes e complexas de acordo com o desenvolvimento e as características dos escolares.

Considerando as diversidades humanas encontradas na escola, fatalmente nos deparamos com as mais diferentes formas de expressões, opiniões, costumes, crenças, etc. Essas especificidades individuais trazidas pela formação inicial, sobretudo do seio familiar, culminam, quando postas em um contexto integrativo como a escola, em diferenças de opinião ou interesse de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, ou seja, nesse contexto pode instalar-se o conflito (CHRISPINO, 2007).

Como aponta Chrispino e Chrispino (2002), a escola parece não estar preparada para lidar com esse cenário. Embora a sociedade tenha passado por mudanças e se revele cada vez mais dinâmica, a escola parece não ter acompanhado tais modificações. Muitas dessas mudanças geram ou potencializam conflitos no contexto escolar, e estes, que são benéficos por demonstrarem as diferenças, se não forem mediados e trabalhados de forma adequada e eficiente, podem provocar uma forma de manifestação recorrente em diversos contextos educacionais, qual seja a da violência escolar.

Comumente presente no cotidiano da escola, a violência parece estar se intensificando nesse contexto, como apontam recentes pesquisas, sobretudo no tocante a uma forma específica de violência, o *bullying* (TOGNETTA, 2008; TOGNETTA e VINHA, 2008), discutido mais adiante nesta reflexão.

Eis um cenário preocupante uma vez que, inserida em um contexto propício ao desenvolvimento humano, a violência acaba por influenciar a formação dos escolares, indivíduos ativos na sociedade. Nesse sentido, a violência como parte das vivências escolares acaba por reduzir a força socializadora da escola, fazendo com que tais manifestação pareçam inerentes à experiência escolar (CAMACHO, 2000).

Lopes Neto e Saavedra (2003) categorizam a violência como sendo *direta*, englobam ações físicas, como chutar, bater ou empurrar, além de ações verbais, como apelidos e insultos; *indireta* e *emocional*, envolvendo ações cujo objetivo

consiste em discriminar e/ou excluir determinada pessoa de um grupo social por meio de rumores e disseminação de boatos.

Além dessas categorizações, Abramovay et al (2002) apresentam mais uma categoria, a violência *simbólica* e explica que esse tipo “[...] abrange relações de poder interpessoais que cerceiam a livre ação, pensamento e consciência dos indivíduos” (ABRAMOVAY et al, 2002, p. 28).

Para completar o quadro teórico cabe trazer os conceitos de Debarbieux (2002) sobre as microviolências e incivildades, na tentativa de configurar melhor o fenômeno aqui estudado. Sobre o primeiro, entende-se as ações violentas de pequeno impacto e que geram uma situação de instabilidade, culminando em risco aos indivíduos envolvidos, sendo a mais frequente no contexto escolar. Como afirma o autor, “o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares” (DEBARBIEUX, 2002, p. 82). Sobre o segundo conceito, o autor explica que a incivildade está ligada à quebra do pacto social no âmbito das relações humanas e das regras de convivência, isto é, a incivildade prepara um ambiente que pode favorecer os atos de violência, sem ser, de fato, reconhecida como violenta.

Mais recentemente, uma prática específica de violência, totalmente condizente com o universo educacional, tem sido estudada e tem causado preocupação entre pais e educadores, o *bullying*. Uma relação que acontece, muitas vezes, de maneira pouco clara aos adultos; essa forma de violência tem ganho espaço nos estudos mais recentes sobre violência escolar, na tentativa de compreender melhor o fenômeno e, com isso, minimizar as consequências resultantes de tal prática.

O *bullying* compreende todas as atitudes violentas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Arelados a essa desigualdade na relação é possível associar inúmeros fatores, como diferenças etárias, de tamanho, de desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES NETO, 2005).

Considerando o embasamento geral até exposto até aqui, fica mais clara a constatação de que há uma problemática que pode permear as relações entre os alunos, quais sejam os recorrentes os atos de violência no contexto educacional. E frente a isso, foi proposto um estudo com o objetivo de sugerir, analisar e discutir intervenções pedagógicas para melhoria da qualidade do convívio

escolar e das relações sócio-afetivas presentes nesse contexto, na tentativa de encontrar ações que prevenissem as manifestações de violência.

O contexto do estudo

Os esquemas metodológicos adotados apresentam um viés qualitativo, descritivo e participante, uma vez que objetivam observar, intervir, descrever e codificar componentes de um sistema complexo de significados, por meio de ações intervenientes e como forma de traduzir e expressar os fenômenos presentes do mundo social (MAANEN, 1979), além de modificar e construir conhecimento à medida em que as ações forem desenvolvidas.

Para tanto, utilizou-se das experiências vivenciadas no subprojeto Multidisciplinar do PIBID/UNICAMP. O subprojeto em questão foi iniciado no ano de 2010, edital 2009, e ligava-se à Faculdade de Educação Física. Foi realizado em uma escola estadual pertencente à rede pública de ensino, localizada na região sul de Campinas, próxima à região central da cidade, sendo seu entorno constituído basicamente por um perfil residencial de classe média. Uma característica peculiar dessa escola está relacionada ao público que abrange, atendendo não só estudantes que residem próximo a ela, mas também alunos oriundos de regiões periféricas da cidade.

As intervenções propunham um caráter integrativo, envolvendo dinâmicas corporais que visassem à melhoria do convívio escolar, levando em conta as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos. Desse modo, as intervenções pedagógicas giraram em torno de quatro eixos temáticos principais de trabalho: *competição e cooperação, construção de regras, respeito individual e coletivo*, além do *incentivo à expressão dos alunos*.

As ações foram realizadas em um período compreendido entre os meses de março e julho de 2013. As atividades foram desenvolvidas semanalmente na escola por um grupo de 4 bolsistas, incluindo o o coautor do presente texto, e totalizaram 14 dias intervenções junto a três turmas distintas do ensino fundamental; porém, em virtude das seriações equivalentes e do número de alunos, agrupamos os estudantes em dois grupos de intervenção: o grupo do sexto ano e o grupo da sétima série.

Para registro das práticas e posterior análise, foi produzido um diário de campo. Ao final de cada período de intervenção os bolsistas se reuniam e contribuía para detectar e/ou explicitar situações vivenciadas na forma de relatórios de modo a repensar a dinâmica entre o planejamento de aula e seu

desenvolvimento, destacando os sucessos e insucessos, bem como elaborando uma análise crítica do desenrolar das práticas, comportamento e envolvimento dos alunos, além de outras observações adicionais.

A análise dos conteúdos obtidos nos diários de campo, dentro do escopo da pesquisa qualitativa, pautou-se pela *construção iterativa de uma explicação*, conceito trazido por Laville e Dionne (1999), que implica o desenvolvimento da análise do objeto por meio de “um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 228).

Dessa forma, durante e após as atividades desenvolvidas, foram analisados os relatórios oriundos das ações dos bolsistas na escola. Assim, os resultados da pesquisa partiram das vivências e construções geradas durante as aulas e outros momentos vividos com os alunos.

Analisamos os relatórios de cada um dos grupos por meio dos eixos temáticos propostos para as intervenções, como forma de buscar compreender se as atividades haviam gerado algum impacto nas relações entre os alunos.

Conquistas e dificuldades: análise da proposta

No eixo temático *competição e cooperação*, buscou-se proporcionar aos alunos discussões que retomassem os pontos positivos e negativos da aparente dicotomia entre a competição e cooperação contextualizadas dentro da realidade dos alunos e da escola. Para tanto, as atividades apresentavam características peculiares dessas duas vertentes e, à medida que as mesmas evoluíam no contexto das aulas, elas (competição e cooperação) eram constantemente trazidas para reflexão.

No grupo do sexto ano foi notório o envolvimento da turma como um todo, mostrando-se bastante disposta a ouvir e participar das atividades e sempre atenta às solicitações dos bolsistas. Era visível, também, a falta de entrosamento nos pequenos grupos, quando a atividade solicitava a divisão da turma nesses moldes, uma vez que os alunos não conseguiam articular bem as suas ideias junto aos colegas e nem tampouco diagnosticar e/ou eleger representantes dentro desses grupos para expor aquelas ideias.

Essas dificuldades puderam ser constatadas pelas frequentes e calorosas discussões entre os integrantes do grupo, uma vez que cada um dispunha de uma opinião própria e, com isso, cada aluno queria que sua opinião prevalecesse sobre as demais, gerando uma situação de instabilidade e,

algumas vezes, de brigas entre os integrantes do grupo. Com uma proposta cooperativa e deveras dependente da participação assídua de todos nos grupos, algumas atividades causavam estranhamentos entre os integrantes, visto que a articulação do grupo não apresentava clareza e objetividade. Nesse sentido, Chrispino (2007) reflete sobre as diversidades culturais encontradas dentro da escola, colocando esta como um local privilegiado para promoção de discussões que atuem de modo a promover o desenvolvimento dos alunos (MARRIEL et al., 2006).

Ora, em se tratando de uma construção grupal, as diversidades vão aflorar e ser confrontadas. Desse modo, como agentes intervenientes, os bolsistas trouxeram essas questões para reflexão com os alunos, ressaltando a importância da participação de cada integrante em um contexto de grupo, além de apontar alternativas para a solução de conflitos nas relações interpessoais.

Como forma de demonstrar e compreender essas ideias na prática, operacionalizamos a “dinâmica da ponte”, atividade na qual, em uma linha formada por bancos suecos, os alunos deveriam permanecer em pé nesse banco e, ao comando do bolsista, organizar-se em ordem alfabética segundo os seus primeiros nomes sem descer dos bancos. O desafio, contextualizado pelo lúdico de uma história contada, estaria em realizar as trocas de posições sem que nenhum dos colegas descesse da “ponte”; desse modo, o contato físico e a cooperação seria iminente e inevitável, pois a proposta exigia que os alunos, por meio da ajuda dos demais colegas, encontrassem seus lugares na fila deslocando-se em um espaço reduzido. Mesmo os menos interessados compreenderam que faziam parte de um grupo e deveriam contribuir para que o mesmo finalizasse a tarefa.

A resolução do problema contida nesta atividade proporcionou uma integração dos alunos. Era muito interessante perceber o sentimento de união, uma vez que dependiam uns dos outros. Notava-se claramente que o conceito de cooperação grupal havia sido assimilado pelos alunos.

Outro ponto neste eixo temático, que demonstrava atitudes interessantes dos alunos, localizou-se nas atividades que envolviam a resolução de problemas. Neste caso, utilizamos a “dinâmica dos jornais”, que consiste na divisão da sala em grupos distintos que deverão passar de um lado para o outro do pátio pisando apenas em algumas folhas de jornais em quantidade menor do que o número de alunos por grupo. Pode-se notar que houve uma integração dos alunos no sentido de atingir o objetivo da prática proposta. Foi muito interessante perceber o sentimento de união, uma vez que os alunos do grupo dependiam uns dos outros.

Já no grupo da sétima série, com um maior tempo de convivência entre os alunos, a formação de pequenos grupos por afinidades era mais facilmente perceptível mesmo no início dos trabalhos entre bolsistas e estudantes. Essa busca por pertencimento faz parte do desenvolvimento social dos alunos como forma de se sentirem integrantes de um grupo constituído por uma identidade comum (GAVIN e FURMAN, 1989).

A ideia de se aproximar de amigos com afinidades e/ou interesses comuns é uma parte de um processo inerente à fase de desenvolvimento pelo qual estão passando. Essas considerações corroboram os conceitos apresentados por Freitas e Dias (2010), revelando que a formação de grupo está relacionada com a autoafirmação da identidade do adolescente. Contudo, deve haver um respeito mútuo entre essas partes e, além disso, as diferenças não devem impedir a construção de um ambiente de convívio adequado, que propicie o desenvolvimento pessoal e social dos grupos (OLIVEIRA, 1995).

Essa assimilação fica nítida quando os estudantes passam a usar os conceitos em suas vidas cotidianas. Este foi o caso dos alunos ao ressaltarem a importância da cooperação durante um jogo de voleibol por exemplo. Ou, ainda, no auxílio às tarefas de manutenção e organização da casa, como forma de cooperar com as suas mães. Cabe lembrar que competição também se apresenta presente, no dia-a-dia dos alunos, como a disputa por uma vaga no time de futebol da escola, o que ressalta a competitividade entre os jovens atletas.

Passando para o segundo eixo temático, a *construção de regras*, buscou-se trazer para discussão com os grupos o conceito e a importância das regras a partir da prática de um jogo. A proposta consistia em apresentar um jogo com poucas regras, para que as mesmas fossem construídas coletivamente de acordo com a necessidade sentida pelo grupo. O jogo escolhido foi “queimada”. E, embora tenha sido reservado apenas um dia de intervenção para tratar deste tema, a dinâmica ocorreu de forma interessante e gerou boas reflexões, o que, na visão dos bolsistas, contemplou os objetivos previstos no planejamento.

Em ambos os grupos, notava-se uma constante agitação por parte dos alunos e, conseqüentemente, uma dificuldade para iniciar as atividades do dia. A empolgação com uma “aula prática”, realizada fora da sala de aula, era visível nas atitudes e comportamentos dos alunos, o que, de alguma forma, dificultava a consecução da atividade. Fajardo et al. (2006) explicam esse comportamento justificando que os alunos “[...] mostram pouca concentração na escola, porque vivem no mundo de imaginações e sonhos; são barulhentos e inquietos; brincam na classe, desafiam e testam os professores [...]” (FAJARDO et al., 2006, p. 94);

como no caso em questão, com a possibilidade de os alunos se movimentarem, saindo do imobilismo característico de muitas aulas.

Foi identificada a dificuldade de se estabelecer um bom andamento da dinâmica sem o estabelecimento de regras previamente acordadas (parte da proposta da atividade), pois, segundo Correia (2006, p. 155), “ao interagirmos com os outros, com as regras, com as recompensas e com as punições estabelecemos um processo de formação de valores e princípios”. Contudo, a indicação desse pensamento não aconteceu de maneira direta pelos alunos, uma vez que esses não conseguiam olhar além do erro alheio, dentro do contexto da atividade.

Desse modo, era perceptível a falta de entendimento para com a atividade a ser realizada, sem que as regras tivessem sido estabelecidas além da limitação dos alunos em se organizarem para encontrar uma solução a partir de uma dinâmica confusa da atividade mesmo porque as regras não haviam sido formalizadas. Portanto, foi a partir dessas discussões que o conceito de regras, bem como a necessidade de tê-las como um regulador de um ambiente social, começou a ser percebido.

Interessante notar, neste caso, que os alunos não dispunham de tempo dentro da escola para discutirem questões e conceitos mais amplos como a existência de regras. Essa observação vem ao encontro daquilo Marriel et al, (2006) afirmam quando indicam que é parte da função da escola “discutir e refletir sobre temas que afligem a humanidade em seu cotidiano” (MARRIEL et al., 2006, p. 36).

A proposta foi mais bem compreendida e os alunos manifestaram maior expressividade e coesão quando nos reunimos para a reflexão geral pós-atividade. Os inúmeros exemplos trazidos pelos alunos e relacionados aos ambientes fora do cotidiano escolar mostravam que haviam compreendido a importância da existência de regras na sociedade. É certo que os alunos não concordavam com todas elas, sobretudo as da escola. Essa reflexão fez com que essa discussão fosse bastante esclarecedora aos alunos.

Já no terceiro eixo temático, *respeito individual e coletivo*, optou-se por desenvolver atividades que oportunizassem discussões e reflexões sobre o valor em pauta. Para tanto, a seleção das propostas de intervenção ocorreu de modo a abranger inúmeras dinâmicas abarcando o entendimento de si e do outro, tanto do ponto de vista físico, por meio do contato corporal, quanto do psicológico, por meio do reconhecimento de características, qualidades e atitudes próprias de si e dos colegas de turma.

Naquela altura do semestre letivo, observou-se que o grupo do sexto ano apresentava um comportamento mais agitado do que o normal, apontando para impaciência e intolerância entre os seus membros.

Esse cenário ficou evidente na atividade chamada “dinâmica do chiclete” em que era necessário manter um contato corporal mínimo na parte do corpo em que havia um “chiclete imaginário” que os unia. Essa dinâmica foi realizada em pequenos grupos de alunos que deveriam permanecer unidos enquanto deslocavam-se pelo espaço, seguindo a orientação dos bolsistas. Ocasionalmente havia alguma forma de desentendimento entre os alunos, visto que o contato corporal era o da proposta; contudo, não se deflagrou nenhuma ação, por parte dos alunos, que descaracterizasse os objetivos da atividade; afinal, o propósito era o de discutir o respeito individual e coletivo por meio do entendimento sobre o alcance dos limites – neste caso, da área corporal.

A falta de colaboração, engajamento e entendimento da proposta apresentada fez com que 2 alunos se excluíssem da atividade por não concordarem em dividir o mesmo espaço no grupo. Colocado por Almeida (2000) como um mal estar social, as interações intensas dentro de grupos podem gerar comportamentos desadaptados, que promovem uma instabilidade no meio social como um todo. O fato foi retomado pelos bolsistas ao final da aula, novamente levantando discussões sobre o respeito individual.

Ainda dentro dessa temática, os alunos tiveram a oportunidade de relatar casos de desrespeito e/ou violência, vividos ou observados na escola, por meio da atividade “caixa dos segredos”, por meio da qual depositavam, em uma caixa, relatos secreta e anonimamente construídos. Inúmeros problemas foram levantados como o desrespeito dos alunos para com os professores e, de mesmo modo, dos docentes para com os estudantes; deprecação do patrimônio, conflitos e brigas entre alunos, e, de maneira recorrente, a prática do *bullying*. As descrições das inúmeras situações de *bullying* apareciam com frequência e iam ao encontro com o que Fante (2005, p.53) aponta em seus estudos, ou seja, o bullying como sendo uma prática apresentada “de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima”.

Interessante perceber a necessidade de os alunos discutirem situações que ocorrem cotidianamente. Isto foi percebido nas reações dos alunos ao ouvirem determinados relatos, ou seja, por mais que a violência permeie o contexto escolar, os alunos raramente são incitados a refletir sobre as consequências dos seus atos.

Outro ponto trabalhado diz respeito à percepção do aluno sobre si mesmo, seu papel no grupo e sua tentativa de se colocar-se no lugar do outro colega. Isto foi realizado através de uma atividade que os dividia em grupos mediante algumas características ligadas às suas personalidades, conforme respostas a um questionário. Essa dinâmica permitiu que os alunos refletissem sobre si próprios, uma vez que viam no outro amigo certas particularidades que desconheciam e, não por coincidência, parecidas com as suas. Eles não mantinham uma proximidade no dia a dia justamente por não se conhecerem.

Nesse sentido, a noção de conhecer melhor os colegas que não faziam parte do convívio mais próximo fez com que os alunos repensassem as relações até então estabelecidas. Novamente apresentou-se a necessidade de buscar espaços dentro da escola que permitissem e oportunizassem as discussões e o reconhecimento das relações entre os alunos, buscando assim o desenvolvimento social dos mesmos (GAVIN e FURMAN, 1989).

Por fim, no contexto do último eixo temático, o *incentivo à expressão*, os bolsistas pretendiam obter um feedback dos alunos resultantes das práticas desenvolvidas. Desse modo, além de proporcionar aos alunos mais um espaço para expressarem suas ideias e vivências, a atividade serviu como uma retomada do semestre na tentativa de resgatar as impressões dos alunos a respeito de pontos marcantes, positivos ou negativos, tendo como premissa fundamental a busca por transformações positivas nas relações interpessoais.

Em ambos os grupos houve o predomínio da escolha de atividades de cunho mais prático e/ou dinâmico, que, em geral, levassem os alunos a saírem da sala de aula e as atividades mais dinâmicas. Estes dois tipos de atividade foram os que mais motivaram os alunos. Além disso, foram destacados o espaço para discussões de assuntos e temas que usualmente não são levantados na escola, além das propostas que envolviam construções coletivas, no horizonte da resolução de problemas.

Foi possível perceber que o envolvimento do coletivo da turma para o desenvolvimento das propostas, mesmo que em grupos reduzidos, possibilitou que os alunos explorassem algumas formas de expressão não exercitadas cotidianamente em decorrência da rotina escolar. Retratar o cotidiano da escola na visão dos alunos foi importante, sobretudo para que fosse identificado aquilo que os alunos consideravam relevantes dentro do ambiente escolar e das relações nele estabelecidas.

Considerações finais

Tecer algumas considerações, ditas finais, não deve ser uma tarefa que se encerre nela mesma. O propósito é que todas essas observações, discussões, constatações e apontamentos sirvam de base, ou colocações iniciais, para futuras pesquisas e trabalhos que, semelhantes a este, analisem a temática das relações interpessoais no contexto escolar como uma abordagem necessária para o bom convívio e desenvolvimento social dos estudantes.

Posto isto, há que se pensar que a escola deva ser tratada como um espaço privilegiado para a reflexão e discussão de temas que afligem a humanidade em seu cotidiano (MARRIEL et al., 2006). Nessa perspectiva, é notório perceber o fundamental papel da escola no desenvolvimento humano, uma vez que abarca um cenário diversificado de ensino e aprendizagem (MAHONEY, 2000), constituído por sujeitos sociais. Estes sujeitos se originam de diferentes contextos e são dotados de uma individualidade que resulta de suas dimensões cognitivas, psicológicas, sociais, culturais.

Nesse sentido, faz-se necessário caminhar para além do entendimento da escola como transmissora do conhecimento cultural acumulado ao longo da história através de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987); pelo contrário, há que se entender esse espaço como sócio-cultural, compreendido “[...] na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, [...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 1996, p. 136).

Justamente por possibilitar e propiciar o desenvolvimento humano em sua forma global, é necessário que a escola, além do seu reconhecimento como um espaço de inter-relacionamentos e descobertas, apresente o devido preparo para enfrentar as situações conflituosas emergentes de diversidades em confrontação (CHRISPINO, 2007).

Foi exatamente nesse aspecto que o PIBID procurou atuar junto à escola. Tendo, entre os seus objetivos gerais, propostas que focassem as relações interpessoais, o programa buscou, com a ação de grupos de bolsistas, criar momentos e espaços que viabilizassem uma abordagem pedagógica de atividades não recorrentes na escola, a exemplo das propostas que envolviam o trabalho corporal.

Dinamizar espaços para escutar o que os alunos tinham a dizer também se mostrou interessante, sobretudo por fazer com que os estudantes pensassem sobre temas relacionados ao seu cotidiano escolar, aprofundando discussões,

proporcionando ações que evidenciassem e trabalhassem os conflitos, além de quebrar paradigmas, principalmente aqueles relacionados às relações sociais estabelecidas.

Sob a nossa ótica de análise, com base nas observações e experiências durante as aulas, notamos que há uma necessidade de se intensificar, de aumentar o desenvolvimento das propostas, tornando-as mais recorrentes. Ao nosso ver, os encontros semanais, por mais que fossem totalmente utilizados para a realização das dinâmicas, não foram suficientes para que os alunos compreendessem os nossos objetivos e levassem o aprendizado das vivências para situações extraclasse.

Desta forma, para finalizar, fica a constatação necessária, se não óbvia, de aprofundar não somente os estudos na área, mas também de alertar os integrantes do contexto escolar sobre a temática da formação de sujeitos sócio culturais e de suas relações interpessoais e, por extensão, sobre a violência escolar. Certamente essas discussões devem estar presentes na formação dos professores, fazendo com que estes atentem para esse cenário que tem se mostrado recorrente na sociedade, sobretudo na escola.

Além disso, é necessário que sejam elaborados programas de intervenções semelhantes ao PIBID, dirigidos para esse âmbito. Esses programas devem se transformar numa constante, como um conteúdo a ser debatido na escola, na tentativa de se atingir uma melhoria nas relações entre alunos - alunos que estão no auge do seu desenvolvimento social. Tudo deve ser feito no sentido de não favorecer a manutenção de comportamentos agressivos que conduzem à violência escolar e social.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiana de Sousa & MARTINELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria Tomás. **As relações entre pares em idade escolar**. Braga: Bezerra, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. (Volume 10)

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

CEREZO, Fuensanta; CALVO, Ángel R. & SÁNCHEZ, Consuelo. **Programa CIP**. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir. Madrid: Pirámide, 2011.

CHRISPINO, Álvaro & CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, n. 54, 2007, p. 11-28.

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2006, p. 149-164.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEBARDIEUX, Eric. “Violência nas Escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARDIEUX, Eric. & BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-87.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; SILVA, Íris Lima; PINTO, Fátima Cunha Ferreira & BERESFORD, Heron. Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 14, n. 50, 2006, p. 91-106.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. (2ª ed.) Campinas, SP: Veros Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. (17ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Kelly & DIAS, Silvana. Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 19, n. 2, 2010, p. 351-357.

GAVIN, Leslie & FURMAN, Wyndol. Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. **Developmental Psychology**, v. 25, n. 5, 1989, p. 827-834.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

- MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, 1979, p. 520-526.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In PLACCO, V.M.N.S. (Org.). **Psicologia & Educação**. Revendo contribuições, São Paulo: Educ/FAPESP, 2000, p. 9-32.
- MARRIEL, Lucimar; ASSIS, Simone; AVANCI, Joviana & OLIVEIRA, Raquel. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, 2006, p. 35-50.
- NUNES, Clarice. Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão. In: MENDONÇA, A. P. C. & NUNES, C. (Orgs.). **Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão**. Salvador: OEA; UFBA; EGBA, 1989, p. 33-52.
- LOPES NETO, Aramis. A & SAAVEDRA, Lucia Helena. **Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.
- LOPES NETO, Aramis. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro v. 81, n. 5 (supl.), 2005, p. 164-172.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva socio-histórica. **Caderno CEDES**, v. 35, 1995, p. 51-64.
- PALACIOS, Jesus & MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, 2001, p. 87-103.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino & VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luis & DANI, Lucia Salette Celich **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência da escola X violência na escola. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE**. Curitiba: PUC, 2008, p. 11.747-11.761.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

