

**Relações Humanas e
Interculturalidade na Educação**

**COLETÂNEA
NÚCLEOS DE
ENSINO**

VOL. 4

UNESP/PROGRAD

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**Eliana Marques Zanata
Vitor Machado**
(ORGS)

**ELIANA MARQUES ZANATA
VITOR MACHADO
(organizadores)**

**RELAÇÕES HUMANAS E INTERCULTURALIDADE
NA EDUCAÇÃO**

Coletânea Núcleos de Ensino

Volume 4

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

2020

Realização

Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Reitoria, São Paulo
Rua Quirino de Andrade, 215. Centro
São Paulo (SP). CEP: 01.049-010
Tel. PABX (11) 5627-0233

Reitor

Prof. Dr. Sandro Roberto Valentini

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari

Pró-Reitor de Planejamento Estratégico e Gestão

Prof. Dr. Leonardo Theodoro Bull

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Profa. Dra. Cleopatra da Silva Planeta

Pró-reitor de Pós-Graduação

Profa. Dra. Telma Teresinha Berchielli

Pró-Reitora de Pesquisa

Prof. Dr. Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Chefe de Gabinete

Prof. Dr. Carlos Eduardo Vergani

Secretário Geral

Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Chefe da Assessoria de Comunicação e Imprensa

Fabio Mazzitelli de Almeida

370

Relações humanas e interculturalidade na educação [recurso eletrônico] / Eliana Marques Zanata / Vitor Machado (organizadores) ; Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira ... [et al.]. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020
138 p. : il. - (Coletânea Núcleos de Ensino ; vol. 4)

ISBN 978-65-5954-048-8

Está disponível online: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/programas/nucleo-de-ensino/apresentacao/>

Inclui bibliografia

1. Cultura. 2. Educação. 3. Humanidades. I. Zanata , Eliana Marques. II. Machado, Vitor.

COORDENAÇÃO DA COLETÂNEA

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Universidade Estadual Paulista – SP)

ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Eliana Marques Zanata (Universidade Estadual Paulista - SP)

Vitor Machado (Universidade Estadual Paulista - SP)

CONSELHO EDITORIAL

Adriane Belluce Belório de Castro (Faculdade de Tecnologia - FATEC-SP)

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana (Defensoria Pública do estado de São Paulo - SP)

Fernando Oliveira Mendes (Faculdade de Tecnologia - FATEC-SP)

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (Inst. Fed. de Ed., Ciência e Tecnologia - SC)

Giovana Pereira Sander (Universidade do Estado de Minas Gerais - MG)

Lourenço Magnoni Junior (Faculdade de Tecnologia - FATEC-SP)

Luciana Ponce Belido (Universidade Federal de Goiás - GO)

Marcelo Micke Doti (Faculdade de Tecnologia – FATEC - SP)

Poliana da Silva Almeida S. Camargo (Sec. de Estado da Educação de São Paulo - SP)

Sylvia Helena Souza da Silva Batista (Universidade Federal de São Paulo - SP)

Zionice Garbelini M. Rodrigues (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - SP)

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gustavo da Silva Andrade (Universidade Estadual Paulista - SP)

Cláudia Inácio de Araújo (Universidade Estadual Paulista - SP)

REVISÃO

Gabriel Henrique Galvão Passetti (Universidade Estadual Paulista - SP)

Letícia de Almeida Barbosa Santos (Universidade Estadual Paulista - SP)

Lua Camilo Nogueira (Universidade Estadual Paulista - SP)

EQUIPE DE NORMATIZAÇÃO

Camila Elídia Messias dos Santos (Universidade Estadual Paulista - SP)

Lurian Dionízio Mendonça (Universidade Estadual Paulista - SP)

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto (Universidade Estadual Paulista - SP)

Marina Ramos Coiado (Universidade Estadual Paulista - SP)

Verônica Reis Lima (Universidade Estadual Paulista - SP)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Mônica Pereira dos Santos

APRESENTAÇÃO

Eliana Marques Zanata e Vitor Machado

RELAÇÕES HUMANAS

ENSINAR E APRENDER SAÚDE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA, INTERDISCIPLINAR E INTERSETORIAL 15

Luiz Rogério Romero

Jéssica Naomi dos S. Ferre

Selma Alves de F. Martin

A FORMAÇÃO DOS VALORES NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 27

Alonso Bezerra de Carvalho

Mayra Marques da S. Gualtieri

Karina Kageyama

JUSTIÇA RESTAURATIVA E CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR 43

Ana Maria Klein

Larissa Rafaela R. Bueno

Gabriela Aparecida Da Silva

FORMAÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: um relato de experiência 58

Flávia da S. F. Asbahr

Carolina Terruggi Martinez

Marjorie Schmidt Davanzo

ORGANIZAÇÃO DO ACERVO PESSOAL DE RUY MADSEN BARBOSA: PRESERVANDO MEMÓRIAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 71

Maria Ednéia Martins

Tamiris Corrêa Luiz

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIAS EM ASSIS 81

Antonio Carlos B. da Silva

Sarah Santos Guandalini

Alexandra Rosin Botan

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

O ALEMÃO, IMIGRAÇÃO, INTERCULTURALIDADE, HISTÓRIA EM SÃO JOSÉ DAS LARANJEIRAS 99

Alceu João Gregory

Rafael Porto Alegre

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	110
<i>Claudete de Sousa Nogueira</i> <i>Maria Fernanda Luiz</i> <i>Solange Bonifácio</i>	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DO NÚCLEO AGRÁRIO TERRA E RAIZ	122
<i>Raquel Santos Sant'Ana</i> <i>Sofia Rodrigues Cruz</i> <i>Yanka Maria Lima Godinho</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	133
SOBRE OS AUTORES	134

PREFÁCIO

Escrever este prefácio em plena pandemia poderia, em uma primeira vista, ter sido considerado como mais uma, entre tantas, difíceis tarefas que assim se têm tornado não tanto por sua natureza, e sim mais pelo fato de se acumularem nestes árduos tempos. Tempos em que tudo se torna mais difícil porque nosso ânimo, nossa motivação, nossas expectativas, nossa alegria, estão, também eles, mais “difíceis”. Porque nosso contexto político, social e cultural – para dizermos o mínimo - estão extremamente difíceis, assim como nossa saúde, que na maior parte do tempo lhes acompanha nesta parábola descendente.

Mas a verdade é que não foi difícil no sentido mórbido dos tempos atuais. O foi apenas no sentido do longo tempo – muito maior do que me organizei para realizá-la. A verdade é que se tratou de um trabalho prazeroso, leve e, como gosto de dizer quando faço prefácios, muito, muito degustável!

Pois vejam só: em primeiro lugar, estou falando de um dos volumes de um livro construído como parte de um Programa consolidado há 33 anos por uma Pró-reitoria de Graduação da conceituada Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com o nobre objetivo de produzir ações em parceria com a Educação Básica que contribuam para a melhoria das escolas públicas.

Em segundo lugar, digo de um volume cuja temática é de extrema relevância: *Relações Humanas e Interculturalidade*. Só por aqui já podemos sentir a grandiosidade dos assuntos que serão discutidos. Talvez nunca tenhamos vivido momento histórico tão apropriado para tratarmos de nossas relações (humanas, demasiado humanas? quase parodiando Nietzsche, não fosse pela interrogação) e, dentro delas, compreendermos as singularidades pessoais e sociais, locais e globais, individuais e culturais que nos formam e, com infeliz frequência, são usadas (por nós mesmos, na forma da própria sociedade) como justificativas para nos deformarem também.

Em terceiro lugar, me refiro a um volume que incorpora trabalhos intersetoriais entre educação, saúde e sociedade civil organizada; de formação inicial e continuada de educadores, incluindo professores e gestores; de justiça restaurativa, realizado por uma coordenação intersetorial que envolveu Tribunal de Justiça-SP, Vara da Infância e Juventude de São José do Rio Preto-SP, MPF, Secretaria Municipal de Educação de S. J. Rio Preto-SP, Coordenadoria de Educação, ONGs e Universidades; de empoderamento de grêmios estudantis e seu potencial fortalecedor de uma efetiva gestão democrática; da importância do acervo de obras e, dentro desse tema, de obras matemáticas; de

orientação vocacional e profissional pelo olhar da psicologia sociohistórica; sobre imigração e o resgate de uma identidade cultural pelo ensino de alemão; sobre a Lei 10639 e sua relevância pelo protagonismo de mulheres negras; e o realizado em uma escola localizada em um assentamento rural, sobre a formação da identidade rural, assim como de discussão sobre questões agrárias cotidianas à realidade das crianças, por meio da pedagogia freireana e das obras de Vigotski.

Em último lugar, mas nem por isso menos importante, me reporto a uma Obra cujo tempero principal, a variedade, faz com que seu resultado tenha extrapolado até mesmo o que talvez tenha sido sua expectativa inicial. Bem, a minha, certamente extrapolou. Em geral, quando se trata de grandes coletâneas, confesso que costumo esperar materiais de qualidade, é claro, mas nem sempre inovadores. Pois eis que me surpreendi muito positivamente. Além de muito variado nos tipos de trabalhos narrados em cada capítulo, esta Obra é bastante inovadora também na maioria de seus temas, e por isso mesmo, imperdível.

É neste sentido que, parabenizando seus autores, organizadores e à UNESP por este belíssimo trabalho (o qual, além de todos os aspectos aqui assinalados, ainda tem o grande valor de ressaltar todo o potencial que a boa formação universitária pública pode proporcionar), recomendo-o fortemente a todos os públicos e desejo a todos uma excelente leitura!

Rio de Janeiro, 2020

Mônica Pereira dos Santos

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres.

APRESENTAÇÃO

O Programa Núcleos de Ensino teve início em 1987, por iniciativa da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD – UNESP. Seus objetivos estão pautados no desenvolvimento de ações pedagógicas que visam a melhoria do ensino das escolas públicas, voltadas ao atendimento da educação básica. Tais ações se constituem como via de mão dupla na medida em que, ao auxiliar as escolas por meio de atividades de formação e produção de conhecimento junto aos seus professores e gestores, também realiza a formação inicial de alunos da graduação, articulando o ensino a pesquisa e a extensão, que são os pilares de atuação da Universidade pública. Como resultado, os diversos trabalhos desenvolvidos até então, nos variados campus da UNESP, tem produzido impactos significativos nas escolas localizadas nos municípios e no entorno de onde estão situados cada um desses campus.

Neste contexto, no ano de 2019, os docentes que coordenaram projetos do Programa Núcleo de Ensino, foram convocados por meio do Edital nº 12 /2019-PROGRAD/NE - publicação de COLETÂNEA NÚCLEOS DE ENSINO – UNESP, para submeter o resultado de suas ações, a uma avaliação para compor um dos seis volumes da Coletânea.

História, Relações Humanas e Interculturalidade na Educação é o *Volume 4* da Coletânea, o qual será tratado aqui. Esse volume contempla trabalhos [...] que abordem temas relacionados com processos histórico-culturais; interculturalidade nos espaços educativos formais e não formais; relações étnico raciais, educação do campo, educação quilombola, intercultural indígena; conteúdos relacionados à diversidade humana.

Portanto, o *Volume 4*, está constituído por 9 *Capítulos*, subdivididos em duas seções. Uma delas, a Seção I, denomina-se **Relações Humanas** e reúne projetos que desenvolveram proposta de intervenção visando à melhoria do processo de gestão escolar e a qualidade do processo de convivência social. A outra, Seção II, denominada como **Interculturalidade na Educação** reúne os projetos que abordam temas relacionados à educação do campo e educação étnico-racial.

A Seção I - “**História e Relações Humanas**”, está composta, respectivamente, por 6 *Capítulos*. O primeiro deles, denominado *Capítulo 1 - “Ensinar e aprender saúde na escola: uma abordagem participativa, interdisciplinar e intersetorial”*, apresenta os resultados de um projeto que foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Saúde do município de Presidente Prudente- SP. Por meio da interlocução com uma escola da cidade e diversos setores da sociedade civil, a equipe do projeto procurou subsidiar a administração pública municipal com ações de prevenção à saúde no espaço escolar de

grupos vulneráveis de crianças e adolescentes, no que tange ao incentivo a prática de atividades físicas, prevenção do uso de drogas e da prática sexual de risco. Já o texto do *Capítulo 2*, denominado “*A formação dos valores na escola: reflexões a partir da prática pedagógica*”, mostra os resultados do projeto realizado em uma escola pública estadual, localizada no município de Assis-SP. Tal projeto teve como objetivo contribuir com a formação inicial e continuada dos gestores e professores da escola, a partir de atividades práticas e de reflexões, pautadas em princípios de cidadania e justiça social. O *Capítulo 3*, “*Justiça restaurativa e conflitos no cotidiano escolar*”, traz os importantes resultados de um projeto executado durante os anos de 2017 e 2018, nas escolas da cidade de São José do Rio Preto-SP. Seu objetivo consistiu em desenvolver habilidades sociais e emocionais, baseadas nas concepções da Justiça Restaurativa, a fim de que essas escolas de educação básica pudessem lidar mais facilmente com os diversos conflitos nelas existentes. No *Capítulo 4*, têm-se os importantes resultados de um projeto realizado durante os anos de 2015 e 2016, nas escolas públicas municipais, da cidade de Bauru-SP. Tal projeto é denominado: “*Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais: um relato de experiência*”. Visando a construção de uma escola de gestão democrática, o projeto contribuiu com a organização dos alunos do ensino fundamental, no que tange a implementação de grêmios estudantis. Realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, tratou de desenvolver reflexões e diálogo, junto às escolas, demonstrando a importância do papel do aluno na transformação do espaço escolar. Outro projeto também ocorrido no município de Bauru-SP dá o nome ao *Capítulo 5* - “*Organização do acervo pessoal de Ruy Madsen Barbosa: preservando memórias educacionais brasileiras*”. Seu objetivo foi o de não só organizar, mas também disponibilizar para graduandos (licenciandos) e pós-graduandos em Matemática, o acervo de Ruy Madsen Barbosa (1931-2017). Tal acervo, que conta com cerca de 3.000 obras de Matemática, algumas muito antigas e raras, está alocado no campus da UNESP de Bauru, desde os anos 2000 e tem sido mantido pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Finalizando a *primeira seção* têm-se o *Capítulo 6* – “*Orientação vocacional e profissional: experiências em Assis*”. Esse projeto atendeu jovens estudantes do cursinho pré-vestibular da UNESP campus de Assis, procurando capacitá-los, de forma crítica e dialética, para uma escolha profissional mais adequada. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido com base em um referencial teórico da psicologia sócio-histórica, da teoria de Orientação Vocacional/Profissional (OVP) e da técnica de grupo operativo.

A Seção II do Volume 6 denominada de “**Interculturalidade na Educação**”, é constituída pelos *Capítulos 7, 8 e 9*. O *Capítulo 7 - Alemão, Imigração, Interculturalidade, História em São José das Laranjeiras* revela a experiência de um projeto realizado em uma escola da cidade de Assis-SP, situada numa colônia de imigração alemã, ameaçada de extinção pelo processo de globalização, mais conhecida como Colônia Rio-grandense. Seu principal objetivo foi tratar de aspectos interculturais, procurando resgatar a formação identitária dessa comunidade, através de canções em língua estrangeira. “*Experiências em educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental*” é o título do *Capítulo 8*. Tal projeto teve como objetivo promover observações e inserções de atividades intencionalmente voltadas à educação das relações étnico-raciais. Pensando na possibilidade de efetivação da Lei 10.639/03, que instituiu no currículo oficial do ensino básico a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, o projeto foi realizado com alunos do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Araraquara. Por meio de uma atividade de intervenção intitulada “*Mulheres Negras e suas Histórias*”, foi levado para o interior da sala de aula o cenário real que envolve as dificuldades vivenciadas pelas mulheres negras. Por fim, o *Capítulo 9 – “Educação do campo: uma proposta do Núcleo Agrário Terra e Raiz”* retrata os resultados das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA), em uma escola rural localizada na região de Franca-SP, durante todo o ano letivo de 2018. Seu objetivo foi fortalecer a identidade rural de crianças assentadas a partir da construção de saberes e vivências agroecológicas no âmbito escolar. A execução do projeto deu-se por meio de oficinas educativas de construção crítica do conhecimento, sintonizadas tanto com o pensamento de uma pedagogia libertadora de Paulo Freire, como também com a perspectiva sóciohistórico-cultural de Vygotsky.

Assim, deseja-se que os textos aqui descritos possam suscitar aos leitores inúmeras reflexões, fundamentadas em resultados advindos da produção do conhecimento científico, das importantes pesquisas relatadas como conteúdo desta obra.

Boa leitura a todos!!!!

Eliana Marques Zanata
Vitor Machado
(organizadores)

RELAÇÕES HUMANAS

ENSINAR E APRENDER SAÚDE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA, INTERDISCIPLINAR E INTERSETORIAL

Luiz Rogério Romero

Campus de Presidente Prudente, FCT/Unesp
luiz.romero@unesp.br

Jéssica Naomi dos Santos Ferreira

Campus de Presidente Prudente, FCT/Unesp
jessicanaomisf@gmail.com

Selma Alves de Freitas Martin

Secretaria Municipal de Educação Presidente Prudente
selmamartin@unoeste.br

INTRODUÇÃO

A saúde da criança e do adolescente tem sido foco de muitos trabalhos e pesquisas. Apesar de reconhecidos avanços nestas questões, o cenário observado ainda se encontra permeado de comportamentos de riscos, sobretudo, relacionados à complexidade de variáveis e determinantes do processo de saúde-doença, como as condições de vida, estilo de vida, aspectos econômicos, culturais e sociais. Neste sentido, alguns estudos ao investigar o panorama educacional e de atenção à saúde do adolescente, ressaltam que estes serviços não têm encontrado uma forma de organização adequada ao atendimento das necessidades atuais nesta fase da vida (SOUZA; RONZANI, 2012).

Este projeto relaciona-se ao panorama da saúde coletiva e desenvolvimento humano. Portanto, aborda-se a estrutura escolar e parcerias intersetoriais nas ações de desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos positivos à saúde de crianças e adolescentes. Especificamente, busca-se a elaboração e implementação de ações e programas de promoção da saúde, como incentivo a prática de atividades físicas, prevenção do uso de drogas e da prática sexual de risco, entre outras temáticas emergentes em escolas da rede pública de ensino de município de Presidente Prudente, São Paulo.

Entende-se deste modo, a relevância do reconhecimento de potencialidades e limitações nas atuais formas de sistematizar programas direcionados ao desenvolvimento humano na promoção da saúde. As atividades deste projeto favoreceram a indicação de subsídios para a configuração e reestruturação de políticas públicas de educação e

saúde, planejamento de ações locais e regionais e ampliação do entendimento sobre necessidades de escolares quanto à saúde e priorização de diretrizes nos programas subsequentes de atuação.

O planejamento das ações deste projeto buscou intrínsecas relações com as dimensões do ensino e aproximação da comunidade local. Dentre as atividades, destacam-se o processo de produção de ciência e a formação discente participante, grupo interdisciplinar de estudos e pesquisa de Educação em Saúde, prática de ensino, devolutivas, discussões e participação em eventos de apoio e planejamento escolar/intersectorial para a promoção da saúde de crianças e adolescentes em idade escolar. A seguir, serão apresentados os objetivos do projeto e o desenvolvimento das atividades.

OBJETIVO

Subsidiar a administração pública e comunidade escolar, com organização de ações participativas e intersectoriais efetivas, para prevenção de vulnerabilidades entre crianças e adolescentes e promoção de saúde nos espaços da escola.

MÉTODO

Desse modo, o projeto evidencia a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e Secretaria Municipal de Saúde. O modelo de atuação tem respaldo nos documentos orientadores de Saúde e Prevenção na Escola – SPE, componente do EIXO II do Programa Saúde na Escola – PSE (BRASIL, 2007). Este programa nacional de política intersectorial da Saúde e da Educação teve início em 2007, direcionado às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira para promover saúde e educação integral.

A abordagem metodológica para o desenvolvimento deste das ações orientou-se na premissa fundamental do diálogo entre comunidade escolar e equipe da Estratégia Saúde da Família, principalmente nas prioridades da agenda de Educação e Saúde local. Portanto, envolve interlocuções de diferentes setores da sociedade e dos programas e políticas que estão em desenvolvimento na escola e demais equipamentos sociais da localidade.

As ações previstas foram estruturadas de forma compartilhada e interdisciplinar, envolvendo todos os parceiros do projeto e comunidade escolar. Buscou-se, dessa maneira o atendimento das seguintes ações:

- Análise diagnóstica e compartilhada de saúde do escolar e identificação de prioridades;
- Elaborar ações de promoção da saúde escolar referentes ao contexto local e aos componentes curriculares da escola pública;
- Desenvolvimento das ações de educação em saúde e de formação continuada de professores e comunidade escolar. Serão atividades apoiadas em vivências lúdicas, atividades físicas, produção de textos e desenhos, além de rodas de conversa entre outras;
- Oficina entre comunidade escolar e equipe do projeto para avaliação do das ações. Este procedimento auxiliará também a reorganização do Projeto Político Pedagógico em atendimento as demandas locais de educação e saúde e no processo de avaliação;
- Sistematização e análise dos dados gerados pelo projeto e organização de artigos científicos.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se do Projeto vinculado ao Programa Núcleo de Ensino da UNESP. Esta iniciativa existe desde 1987 e busca a produção de conhecimento na área educacional, contribuir na formação inicial de estudantes de graduação e a formação continuada para os professores e, efetivo exercício profissional, com relação intrínseca do ensino e extensão.

Este presente projeto tem como título “ensinar e aprender saúde na escola: uma abordagem participativa, interdisciplinar e intersetorial”. Para a efetivação dos objetivos propostos, buscou-se inicialmente a inserção de um bolsista estudante do quarto ano de Educação Física nas atividades do grupo de estudos e pesquisa na temática saúde do escolar. Esta ação teve como princípio o aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento de programas de saúde na escola e o reconhecimento de estratégias para a elaboração participativa das ações em saúde.

Posteriormente ao aprofundamento teórico, foi estabelecida aproximação com os dados provenientes de trabalhos de pesquisa deste mesmo grupo de estudos e pesquisas que investigaram os indicadores de morbimortalidades entre crianças e adolescentes em idade escolar. Dessa forma, foi possível a identificação das principais causas de internações hospitalares e de mortalidade no município de estudos, dados sócios demográficos e comparação com outras cidades do estado de São Paulo. Estas informações contribuíram para subsidiar as discussões e planejamento intersectorial em Saúde escolar. Utilizou-se a base de dados Departamento de informática do Sistema Único de Saúde - DATASUS (Figura 1). Esta plataforma de informações e estatísticas é de responsabilidade do Ministério da Saúde e pode ser utilizada para decisões baseadas em evidências. Compreende-se que esta ferramenta pode contribuir para a elaboração de programas de ações de saúde de modo contextualizado. Esta base de dados tem sido utilizada em estudos científicos relacionados à saúde do escolar (ARAÚJO, 2002; FERNANDES; DOMINGUES, 2017).

Figura 1 - Layout do site do Departamento de informática do SUS e localização das informações utilizadas no estudo



Fonte: BRASIL, 2019

A terceira fase enfatizou o reconhecimento do panorama nacional referente à saúde escolar. Para tanto, foram utilizadas as publicações da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PENSE. Este estudo é realizado em parceria entre o Ministério da Saúde

e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016). As variáveis investigadas são apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Características da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE

<p>Fatores do contexto de casa e da escola</p> <p>Percentual de escolares cujos pais ou responsáveis sabiam o que eles faziam durante o tempo livre</p> <p>Percentual de escolares que faltaram às aulas ou à escola sem permissão dos pais ou responsáveis</p> <p>Percentual de escolares que costumam fazer refeições em cinco ou mais dias na semana com a presença dos pais ou responsáveis</p> <p>Hábitos alimentares</p> <p>Percentual de escolares segundo consumo alimentar saudável (feijão e frutas) e não saudável (guloseimas e refrigerantes), em pelo menos cinco dos sete dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Atividade física e imagem corporal</p> <p>Percentual de escolares por autopercepção da imagem corporal, nas categorias ‘muito magro ou magro’, ‘normal’, ‘gordo ou muito gordo’</p> <p>Percentual de alunos que relataram dedicar duas ou mais horas por dia a assistir à TV (hábito sedentário)</p> <p>Frequência de aulas de educação física – percentual de escolares que frequentaram duas ou mais aulas de educação física na escola, nos últimos sete dias</p> <p>Percentual de escolares que realizaram 300 minutos ou mais de atividade física globalmente estimada, nos últimos sete dias</p> <p>Uso de substâncias psicoativas</p> <p>Percentual de escolares que experimentaram cigarro alguma vez na vida</p> <p>Percentual de escolares que referiram fumar pelo menos uma vez nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Percentual de escolares que referiram haver provado bebida alcoólica alguma vez na vida</p> <p>Percentual de escolares que referiram ter consumido bebida alcoólica pelo menos uma vez nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Percentual de escolares que referiram ter experimentado alguma vez na vida drogas ilícitas como maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança perfume, ecstasy, oxy etc.</p> <p>Percentual de escolares que referiram ter consumido drogas ilícitas, como maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança perfume, ecstasy, oxy etc., nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Violência</p> <p>Percentual de escolares cujos colegas da escola os trataram bem e/ou foram prestativos com eles, nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Percentual de escolares que se sentiram humilhados pelas provocações de colegas da escola, nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Percentual de escolares que estiveram envolvidos em alguma briga na qual alguma pessoa usou arma de fogo ou arma branca, nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Acidentes</p> <p>Percentual de escolares que não usaram cinto de segurança quando estavam em veículo motorizado dirigido por outra pessoa, nos 30 dias que antecederam a coleta de dados</p> <p>Percentual de escolares que foram feridos seriamente uma ou mais vezes, entre os que sofreram ferimentos sérios, nos 12 meses que antecederam a coleta de dados</p> <p>Comportamento sexual</p> <p>Percentual de escolares que tiveram relação sexual alguma vez na vida</p> <p>Percentual de escolares, entre os que já tiveram relações sexuais, que usaram preservativo na última relação sexual</p> <p>Saúde bucal e procura de serviços de saúde</p> <p>Percentual de escolares que frequentaram dentista nos 12 meses que antecederam a coleta de dados</p> <p>Percentual de escolares que procuraram algum serviço ou profissional de saúde para atendimento relacionado à própria saúde, nos 12 meses que antecederam a coleta de dados</p>

Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2017

A quarta etapa do desenvolvimento deste projeto foi a participação nas reuniões do Grupo Gestor Municipal – GGM, Saúde e prevenção nas escolas. Este grupo de trabalho foi instituído por meio do Decreto Municipal n. 21.130/2010 e reorganizado pelo Decreto Municipal n. 27.287/2016 e conta com a representação de profissionais de secretarias municipais e de órgãos da sociedade. Esta foi a equipe de trabalho intersetorial responsável pelo planejamento das ações de saúde realizadas na escola parceira. Dentre as atribuições desta equipe, o Art. 2º apresenta que a principal ação do Grupo consiste

em realizar reuniões periódicas com o objetivo de elaborar um Plano Municipal de Ação Conjunta, por meio de análise situacional das realidades epidemiológicas nas escolas do município. A participação do bolsista e outros profissionais envolvidos nestas atividades fortaleceram o reconhecimento sobre as condições de saúde de escolares no município. Desta forma, foi estabelecido um plano de ação entre os diversos atores do Grupo.

Como ponto de partida, foi agendada reunião com os representantes da escola parceira. Nesta atividade junto à comunidade escolar, foram relatadas por professores e gestores escolares as experiências e situações ocorridas na Instituição de Ensino referentes ao contexto de trabalho, dificuldades enfrentadas e procedimentos realizados no âmbito da saúde escolar. Dentre os apontamentos, destacou-se o elevado número de abandono escolar por gestação precoce. Segundo o GGM, o bairro de localização desta escola é considerado de elevada vulnerabilidade social e de gestação precoce.

Para ampliação das informações desta realidade, três representantes do grupo ampliado de trabalho buscaram informações também na escola de educação Infantil do bairro. Em reunião com a diretora e professoras foi possível identificar que muitas das crianças matriculadas no Berçário I e Berçário II, atendidas nesta escola têm mães ainda adolescentes. De posse destas informações, optou-se por realizar encontros semanais com este grupo de jovens mães na própria escola de Educação Infantil.

A estratégia construída versava sobre encontros de, aproximadamente, uma hora. O objetivo foi o aprofundamento das reais condições locais e orientações em saúde. O grupo de trabalho foi composto por membros do GGM, sendo uma Educadora em Saúde Pública e uma psicóloga, além da estudante em Educação Física, bolsista do projeto Núcleo de Ensino, professoras e de dez jovens mães que aceitaram o convite para participar.

Além dos momentos de escuta, acolhimento e atendimento às dúvidas das mães adolescentes, a bolsista oferecia atividades de relaxamento, alongamento e exercícios físicos de ginástica. Estes exercícios físicos e dinâmicas coletivas tiveram o objetivo de proporcionar a aproximação entre os profissionais da equipe e as mães adolescentes, além de propiciar melhoria na interação do grupo. Também orientações sobre atividades que poderiam ser desenvolvidas junto às crianças como forma de estimulação ao crescimento e desenvolvimento.

Após a imersão na realidade das mães adolescentes, aproximação e partilha de experiências, o foco foi direcionado para a escola de Ensino Fundamental do bairro e

parceira no projeto. Em contato com a direção, coordenação e professores desta instituição, foi definida a temática de prevenção à violência e abuso sexual infantil.

Inicialmente, a equipe utilizou-se de estratégias para o levantamento de temas em saúde entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os primeiros encontros concentraram-se em algumas dinâmicas e atividades lúdicas para estabelecimento do vínculo com os profissionais do grupo de trabalho, professores e os estudantes. Posteriormente, abordou-se temáticas gerais de saúde que são componentes do Programa Saúde na Escola - PSE (BRASIL, 2007).

A dinâmica utilizada foi a *caixinha de perguntas*. Portanto, durante um dos encontros, foi solicitado aos alunos que colocassem dentro de uma *caixinha*, tipo urna, suas dúvidas e curiosidades para serem discutidas no próximo encontro. Não havia identificação pessoal. Como preparação para o encontro seguinte, as dúvidas dos escolares foram digitadas e agrupadas por temáticas. Para a exemplificação, apresenta-se algumas das questões a seguir.

Os pelos que crescem nos homens nas partes íntimas, também crescem nas mulheres?

O que é sexo oral?

Se você já menstrua, você já engravida?

O que é sexo?

Só o sexo engravida?

O que é sexo oposto?

A mulher também pode soltar esperma?

Como era antigamente, quando os pais escolhiam com quem queria casar?

É normal você se achar estranho quando começa a namorar sério?

É normal gostar mais no seu padrasto do que do seu pai de sangue?

É normal o pelo da axila e pubiana crescerem rápido?

Quanto tempo demora para fazer digestão?

Com quantos anos acontece a primeira ejaculação?

É normal gostar de alguém?

O que é sexo anal?

Criança pode fazer bobagem, tipo sexo?

É normal quando a mulher engravida e o pai da mulher vai embora de casa?

Porque a gente fica doente?

A mulher sem útero pode ter filho?

Criança de cinco anos pode engravidar?

É normal os pais baterem nos filhos?

É normal um homem virar mulher e uma mulher virar homem?

Menstruação significa que quando faz sexo engravida?

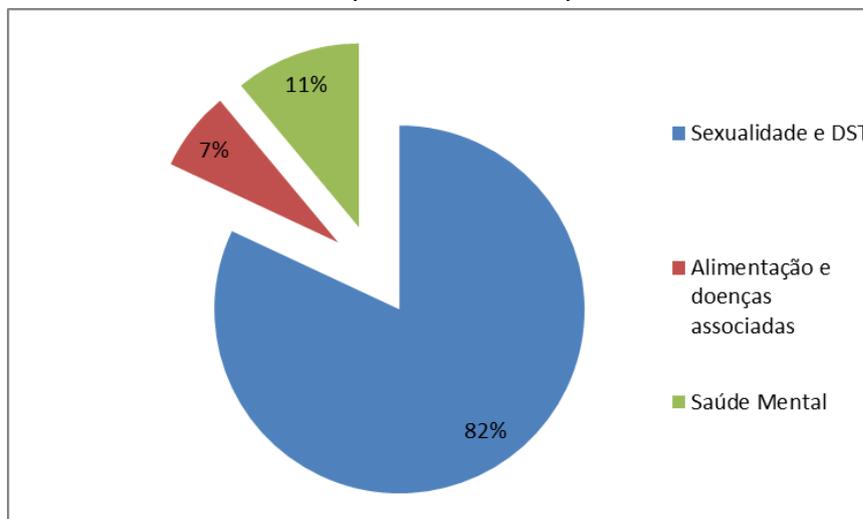
Com quantos anos pode ter filhos?

Antigamente eles faziam sexo igual hoje?

Beijar na boca tira a virgindade?

As questões foram agrupadas segundo áreas de conhecimento. As proporções são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Temáticas indicadas pelos escolares para discussão nos encontros



Fonte: Elaborado pelos autores

Após o levantamento de temáticas em saúde, a equipe ampliada de trabalho preparou uma exposição dialogada intitulada “coisas da vida” abordando os questionamentos dos escolares. Esta atividade teve a coordenação da Educadora em Saúde Pública do Município, e parceira neste projeto. Este material foi apresentado à equipe escolar e disponibilizado como forma de orientações para o trabalho em saúde na escola e reestruturação do Projeto Político Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do projeto possibilitou avanços que merecem destaque e indicações referentes ao processo de planejamento de ações em saúde na escola.

Estudos anteriores têm apontado diversas limitações em estratégias de promoção da saúde. Estudo de Freitas e Rezende Filho (2011), ao investigar sobre modelos de comunicação e uso de impressos na educação em saúde, avaliaram que os materiais são apresentados de modo crítico e unidirecional ao comportamento dos sujeitos, apresentam deficiências na clareza da escrita, possuem eficácia e alcance limitados em promoção da saúde. Soma-se ainda que a comunicação indica direcionamento unilinear e visão estereotipada da clientela. Ressaltam ainda que estes procedimentos de promoção da

saúde carecem de processos mais ampliados de seleção dos conteúdos e de avaliação de dos resultados. De fato, ações de promoção da saúde não contextualizadas têm apresentado limitações quanto efetividade. A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PENSE é realizada em parceria entre o Ministério da Saúde e o Instituto de Geografia e Estatística – IBGE (2016). Sua publicação é periódica, sendo a primeira divulgada em 2009 (IBGE, 2009). Os dados são provenientes de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas das capitais brasileiras (OLIVEIRA *et al.*, 2017). A partir de 2015 foram considerados para o estudo também os alunos entre 13 e 17 anos. Os dados descrevem cenário de relevantes diferenças entre cidades e regiões. Por exemplo, a prevalência de experimentação de bebidas alcoólicas variou entre 55,1% e 80,7% dentre as regiões investigadas (MALTA *et al.*, 2011).

Dessa forma, considera-se importante a identificação de variáveis referentes à saúde escolar para a programação de ações de promoção da saúde. No entanto, tais informações devem ser observadas com cautela, buscando reconhecer, principalmente, os dados do contexto local. A não observância destas diferenças pode implicar no risco de eleger prioridade de atenção à saúde do escolar que não sejam o principal problema. A estratégia utilizada no presente estudo foi a aproximação constante da equipe escolar, comunidade local e profissionais intersetoriais.

Ressalta-se o exercício coletivo de planejamento e diagnóstico participativo neste trabalho. Sousa, Esperidião e Medina (2017), analisaram ações intersetoriais no processo de implementação do Programa Saúde na Escola em um município do Nordeste brasileiro. Identificaram limitações na compreensão das ações de intersectorialidade, definindo o protagonismo do setor saúde e secundarização do envolvimento dos profissionais da escola. As atividades concentravam-se em palestras e com abordagem biomédica. Ao final, valorizou-se estas primeiras aproximações, destacando a necessidade de maior envolvimento do setor educação no processo político e gerencial do projeto.

A vivência proporcionada nesta experiência de promoção da saúde na escola trilhou um caminho compreendido neste propósito de organização participativa. A implementação destes procedimentos em outros projetos escolares poderão fortalecer a efetividade e a abrangência dos trabalhos, destacando o protagonismo dos próprios atores da comunidade escolar. Especificamente, indica-se a revisão do Projeto Político Pedagógico – PPP sob o enfoque de diagnóstico e definição de prioridades a partir desta

sistemática. Todo este processo poderá subsidiar processos de educação permanente e formação continuada. Entende-se que, para a realização desta sequência, deve-se fortalecer os laços com os parceiros intersetoriais, considerando principalmente os equipamentos sociais existentes no próprio bairro (Creche, Unidade de Saúde, Centro de Assistência Social) e representantes da comunidade local, além do envolvimento de instituições de ensino superior.

O estabelecimento do vínculo entre escola e universidade tem elementos favoráveis a todos os participantes. Dentre eles, a sistematização e divulgação de trabalhos exitosos construídos coletivamente. Neste sentido, projetos de pesquisa, ensino e extensão universitária podem favorecer o aperfeiçoamento do cenário escolar, proporcionando novas metodologias, conhecimentos e formação diferenciada aos participantes. Do outro lado, tem-se a aproximação da teoria e prática, aspecto fundamental para professores e graduandos em formação. Destaca-se os trabalhos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Nesta parceria, os professores em formação estabelecem contato direto com a realidade da escola pública de modo regular e contínuo. Envolvem-se em atividades de planejamento, regência supervisionada e avaliação do efetivo exercício profissional de docência. Diversos trabalhos têm destacado a contribuição destes projetos conjuntos de formação de professores e fortalecimento da escola pública (FETZNER, 2018; ARAUJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018). Neste projeto, foi possibilitado ao estudante bolsista esta aproximação do contexto de futuro trabalho. Atividades como a elaboração de diagnóstico, interação interprofissional, planejamento participativo, desenvolvimento e avaliação do trabalho, fortaleceram a formação. De fato, outros trabalhos vinculados ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp demonstraram esta relação positiva de aproximação da teoria e prática no contexto da escola pública e contribuições para a formação inicial de professores (COLVARA; OLIVEIRA, 2016).

Deve-se, portanto, buscar novos encaminhamentos de planejamento e ações em saúde. A participação dos atores envolvidos tornam-se fundamentais para avanços e para a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e172839, 2018.

ARAUJO, A. P. Q. C. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)**, Porto Alegre, v. 78, supl. 1, p. S104-S110, ago. 2002.

BRASIL. Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS. **Datasus**. 2019. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos escolares**: artigos 2015. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. (Núcleos de Ensino da Unesp, 1).

FERNANDES, F. S.; DOMINGUES, J. R. Educação infantil no Estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 145-160, mar. 2017.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513-530, jun. 2018.

FREITAS, F. V.; REZENDE FILHO, L. A. Modelos de comunicação e uso de impressos na educação em saúde: uma pesquisa bibliográfica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 36, p. 243-256, mar. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde escolar**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde escolar**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016.

MALTA, D. C. *et al.* Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 14, supl. 1, p. 136-146, set. 2011.

OLIVEIRA, M. M. *et al.* Características da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 605-616, set. 2017.

SOUSA, M.; ESPERIDIÃO, M. A.; MEDINA, M. G. A intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gereencial e das práticas de trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1781-1790, jun. 2017.

SOUZA, I. C. W.; RONZANI, T. M. Álcool e drogas na atenção primária: avaliando estratégias de capacitação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 237-246, jun. 2012.

A FORMAÇÃO DOS VALORES NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alonso Bezerra de Carvalho
Campus de Marília, FFC/Unesp
alonso.carvalho@unesp.br

Mayra Marques da Silva Gualtieri
Universidade Federal de Uberlândia/MG
mayragualtieri@hotmail.com

Karina Kageyama
Campus de Assis, FCL/Unesp
karina.kageyama@outlook.com

INTRODUÇÃO

A educação formal contemporânea realizada nas escolas, embora não seja a única instituição social que atue na formação das pessoas, é partilhada com a família, com as instituições religiosas e com a sociedade em geral. Nesse sentido, assume um papel de grande importância na vida das pessoas que dela tomam parte desde a mais tenra idade. A escola pode cumprir um papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos, crenças e valores, isto é, se faz necessária para a construção de saberes, a formação da cidadania e para a consolidação de uma vida justa, livre e democrática para todas as pessoas. Desse modo, a escola precisa considerar a realização de projetos e ações que, ao mesmo tempo, promovam o acesso aos bens e valores culturais e científicos exigidos pela sociedade contemporânea, mas que também promova uma formação ética e política aos jovens de modo a lhes permitir participar da vida social de forma mais crítica, dinâmica e autônoma (LODI, 2007).

Dessa forma, a educação escolar pode tornar-se um dos espaços para o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com a diversidade, o conflito de ideias, as influências da cultura, os sentimentos e os valores presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta (LODI, 2007). Todavia, o modo como a nossa educação formal e nossos currículos se estruturam apontam para um predomínio de uma educação conteudista, baseada em conhecimentos técnicos e científicos e pouco implicada em sua responsabilidade para com a formação ética das pessoas (GUALTIERI-KAPPANN, 2016).

É nesse sentido que buscamos apresentar, neste trabalho, os resultados de um trabalho reflexão e de intervenção realizado por alunos e professores dos cursos de graduação, do Campus da Unesp de Assis em uma escola estadual da cidade de Assis, no estado de São Paulo. A proposta teve como objetivo a produção de conhecimento e reflexões na área educacional, sobretudo como contribuição para a formação inicial e continuada dos professores da rede básica de ensino. Pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão e nos princípios da cidadania e da justiça social, as atividades tiveram o objetivo de desenvolver práticas e realizar reflexões que pudessem contribuir para novas posturas e atitudes na prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se os pressupostos atuais da cidadania têm como base a garantia de uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, a escola deve ser democrática, inclusiva e de boa qualidade para todos. Para isso, deve promover, na teoria e na prática, as condições mínimas para que tais objetivos sejam alcançados na sociedade (LODI, 2007).

Então, como os valores significativos e necessários para nossa convivência em sociedade, democrática e política, estão sendo apropriados ou exercidos pelos alunos? Como a escola está lidando com os conflitos e os valores diversos? Como está sendo construída a convivência ética na educação? Em meio aos diversos chamados de socorro de um educador para a indisciplina, a agressão, as atitudes desrespeitosas e o *bullying*, por exemplo, quais as estratégias pedagógicas adotadas? Elas estão contribuindo para a formação de um ambiente sociomoral que ajude professores e alunos a lidar com os conflitos? Elas favorecem a formação de valores? Elas contribuem para o desenvolvimento ético das pessoas?

Foi partindo dessas questões que procuramos realizar reflexões e propor atividades levando em consideração as práticas e concepções que são adotadas nas salas de aulas pelos professores. Para tanto, fizemos inicialmente uma discussão aprofundada acerca das perspectivas que geralmente norteiam as estratégias pedagógicas, a organização escolar, os métodos de avaliação, etc., que geralmente se pautam pela dimensão epistemológica, isto é, hipervalorizaram a parte cognitiva do aluno

e os conteúdos. No sentido de enfrentar essa problemática consideramos como fundamental incluir a dimensão ética como uma possibilidade de ampliação do horizonte e do olhar que alunos e professores poderiam ter sobre si mesmos e sobre os outros. Chamamos a atenção para o fato ou as práticas que de certa maneira ignoram ou desconsideram que em uma sala de aula existem pessoas, seres humanos, com suas singularidades existenciais. Essa pluralidade e multiplicidade de experiências que ali circula é uma riqueza de possibilidades que asseguraria a construção de uma educação que, não privilegiando a dimensão técnica ou epistemológica das pessoas, poderia contribuir para uma formação integral, aqui entendida como uma formação não apenas em conhecimentos curriculares, mas também para um desenvolvimento ético e sociodemocrático, ou seja, que considera os valores, as vivências, as histórias de vida, as relações estabelecidas no cotidiano e as práticas pedagógicas aí implicadas.

Adotando a premissa piagetiana de que os valores não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas, mas construídos na experiência significativa que elas estabelecem com o mundo (GUALTIERI-KAPPANN, 2016), a proposta de trabalho desenvolvida considerou que a formação do sujeito cognoscente e moral depende diretamente das suas deliberações e escolhas cotidianas, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia-a-dia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre ele e a fonte dos valores (LODI, 2007).

Levando essa perspectiva para a escola, observa-se que nele são estabelecidas as mais diversas relações e interações, tornando-se, assim, um cenário onde se manifestam e são vivenciadas as mais diferentes concepções de mundo, de sociedade e de homem. Com isso foi possível enfrentar e indagar como estas questões e concepções, que foram formuladas e transformadas ao longo da história do pensamento e da ação humana, são observadas na prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, dando atenção especial para as relações interpessoais que ocorrem na práxis educativa, com o objetivo de compreender como as pessoas se conduzem diante do outro, ou seja, de observar e questionar como as relações de alteridade, de respeito mútuo e de exercício da convivência democrática são vividas e experienciadas por alunos e professores.

Na esteira do pensamento de Levinas (RUIZ, 2011), o tema da alteridade é fundamental para os nossos dias e, especialmente, no campo da educação escolar, lugar privilegiado para se estabelecer relações e práticas que complementem o processo pedagógico baseado apenas em conteúdos que são transmitidos. Cada aluno e cada

professor não são indivíduos isolados e ensimesmados, mas, sim, resultado da presença de um no outro. O eu e o outro convivem no mesmo lugar e interagem, de maneira a construir e estabelecer, juntos, saberes, valores, crenças, sentimentos, etc.. Para tanto, é condição considerar uma ética da acolhida, de conhecimentos intersubjetivos e não se reduzirem apenas a uma relação objetiva, lógica e cognitiva. Muitos dos conflitos que surgem e são vivenciados na escola e, por sua vez, na sala de aula, são resultantes de uma postura que tentar reduzir as diferenças a único denominador, isto é, que totaliza, normaliza, universalizando o que nos diferencia. Enfim, quando reduzimos o outro a categorias totalizantes a alteridade ética é negada e violentada.

Por meio delas se normaliza o modo de conhecer e se normatiza o modo de ser: se instaura a totalidade. A normatização comportamental das diferenças é o resultado da negação lógica da alteridade. Cada vez que eu assimilo o outro a uma categoria conceitual, normaliza-o num preconceito, reduzo sua alteridade ao meu conceito. Em toda normalização há uma violação ética, uma violência contra o outro. A violência epistemológica que reduz o outro a conceito é o substrato de toda violência física. Nesse caso, reduzo o outro a saber. (RUIZ, 2011, p. 236).

Foi nesse contexto que problematizamos a relação entre ética e educação, tendo a formação dos valores e a prática pedagógica como fio condutor, buscando observar como esse tema se expressa e é experimentado na escola, tendo em vista seus desdobramentos e manifestação no imaginário e na conduta daqueles que convivem no ambiente escolar: professores e alunos.

Acompanhado as ideias de Dias e Vasconcellos (1999), o desenvolvimento da capacidade ética e de reconhecimento da alteridade, pode contribuir na construção dos valores que deve nortear as ações com os alunos, e, para que isso ocorra, é essencial que esteja em pauta na escola o desenvolvimento moral. Foi nesse sentido que procuramos trabalhar com os professores, mostrando que este desenvolvimento moral deve estar presente, seja nos momentos de planejamento dos projetos pedagógicos, nas atividades desenvolvidas na sala de aula ou fora dela, nos momentos de avaliação, de maneira a promover a autonomia, a cooperação e o respeito mútuo.

Assim, o projeto que desenvolvemos teve como objetivo geral não apenas refletir sobre o exercício pedagógico do educador, mas, além disso, conhecer e compreender como se estabelecem as relações interpessoais, como são criados e vividos os valores e sua relação com os conflitos advindos da convivência em meio à diversidade das pessoas

no ambiente escolar. Para tanto, foram fundamentais a elaboração ou o resgate das estratégias que os professores já adotam para a exercitar e fomentar a formação de valores e para a possibilidade da criação de novas, através do trabalho de reflexão conjunta, em busca de saídas adequadas que trabalhassem a formação ética no contexto da escola.

Consideramos que o conhecimento a respeito da realidade da escola e das práticas pedagógicas que incidem sobre as questões éticas é de fundamental importância termos uma compreensão diagnóstica dos desafios a serem enfrentados, quer seja para pensarmos novas estratégias pedagógicas, na proposição de intervenções em educação moral mais adequadas a cada faixa etária, ou ao consideramos os problemas frequentemente encontrados nas escolas, como agressão, violação das regras, roubos, desinteresse e indisciplina, observando como eles são tratados pela escola e pela comunidade escolar.

É costume considerar a sala de aula como um

[...] momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, confronto de ideias entre professor e aluno, entre alunos e alunos, busca do aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos. (NOVASKI, 2014, p.11).

Entretanto, tradicionalmente utilizados como campos inerentes ao ato pedagógico, o ensino e a aprendizagem constituem ocasiões tensas e inquietantes, mas que, se bem cuidadas e problematizadas, são fontes para criarmos maneiras novas de relações existenciais, de trocas do conhecimento científico e de desenvolvimento do agente moral autônomo. E a escola, em geral, e a sala de aula, em particular, podem ser pensadas como um lugar rico para isso, se pensarmos as situações de troca e de conflito como oportunidades de aprendizado por excelência e desenvolvimento moral.

De acordo com Menin (2002), para algumas posições filosóficas, valores são os últimos critérios de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Já para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, podendo variar, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. Desse modo, as ações humanas poderiam ser avaliadas de acordo com os costumes locais e com a época e contexto histórico em que ocorrem, de tal forma

que algo que um dia tenha sido considerado como correto e justo poderia ser considerado errado ou injusto em outra época ou cultura (TAVARES, 2016).

Menin (2002) enfatiza também que, metodologicamente, podem acontecer posturas opostas sobre como educar para valores na escola. Há posturas doutrinárias, que acreditam que um conjunto de valores fundamentais devem ser transmitidos a todos, como verdades acabadas. Porém, outras posturas são mais relativistas, que assumem que a escola deve eximir-se dessa obrigação, deixando que ela ocorra livremente e de forma não sistemática e não planejada, nos seus mais diversos espaços e contextos da sociedade e que cada aluno, escola e professor tem direito a ter seus próprios valores e a escola não teria uma posição assumida nessa formação ou prescrição.

A nossa aposta com esse projeto foi a de tomar os discursos e as práticas, a princípio tratados técnica e mecanicamente, como passíveis de serem transformados e desestabilizados. Como em uma leitura, sair daquela visão de mão única predominante. “A experiência da leitura é múltipla: o medicamento não age da mesma maneira em todas as pessoas; cada viajante faz uma viagem diferente; cada tradução produz um novo sentido naquilo que é traduzido.” (LARROSA, 1998, p. 100). O desafio que nos propusemos enfrentar foi exercitarmos no sentido de não antecipar resultados, nem reduzir a possibilidade de incertezas e nem de nos submetermos a um fim previsto, talvez dentro do espírito desse trecho do diálogo platônico *Mênon*:

Mênon: - Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude [ética ou moral] pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida por exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza.

Sócrates: - Muita honra me fazes a ponto de me julgares sabedor de se a virtude é ensinável ou se ela se adquire de outro modo. Na realidade, confesso-te que não sei nem se a virtude pode ser ensinada, nem se não pode; para dizer tudo, não sei nem sequer o que é a virtude [...] E não sabendo *o que* é uma coisa, como queres que saiba *como* ela é? (PLATÃO, s. d., p. 44. Grifo do autor).

Desse diálogo podemos explorar dois aspectos: o primeiro, é que sempre pretendemos ou consideramos como necessário responder à pergunta imediatamente, bem no estilo científico, que nos coloca como capazes de apreender a natureza, o mundo, enfim, as coisas, e representá-los conceitualmente, dando-lhes uma veracidade, sem o devido cuidado para escutar as implicações da questão (*o que* é a virtude? *como* ela é?); o segundo, como decorrência, está em querer institucionalizar e organizar o

conhecimento, reduzindo-o a ocupar um espaço no currículo escolar. Se a virtude ou seu ensino pertencem ao domínio do humano, a atitude adequada pode ser mesmo aquela apresentada por Sócrates: mais de suspeita e de ironia do que de construção de um discurso que tente traduzir a multiplicidade das coisas em uma linguagem única, sistematizada e instituída. A complexidade que constitui o mundo torna difícil a oferta de uma resposta definitiva para as interrogações que chegam a todo o momento. É preciso ponderar que estamos atualmente diante de uma realidade em que não é possível estabelecermos uma língua de todas as línguas, o que exige enfrentarmos as enormes variações temporais, sócio-culturais e individuais, ou seja, a mutabilidade infinita da experiência humana, isto também no campo dos valores.

Nessa mesma perspectiva pensa Piaget (1996), ao defender que a educação moral não pode jamais compactuar com uma forma de educar doutrinária, por imposição de valores, quer sejam religiosos, políticos ou de posturas filosóficas e ainda que possam ser considerados bons valores por muitos membros da sociedade ou que ela os legitime. Tampouco a educação moral pode ser relegada à mera intuição pedagógica ou deixada à livre escolha de cada educador, em um relativismo desmedido. Ele argumenta que, na educação moral, os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto aos fins.

Assim também nos adverte Menin (2002, p. 97):

Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos valores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo.

Desse modo, a formação moral de alunos e dos professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e entre eles e seus professores. Este exercício se dá nas relações de troca que se estabelecem entre as pessoas que vivem juntas, as relações de reciprocidade, permeadas de afetos, necessidades, desejos e pontos de vista diferentes. A escola, dado o universo de diversidade de pessoas e conflitos que agrega, torna-se, assim, um ambiente rico para este exercício. São estas intensas trocas entre as pessoas que as

obriga, a todo momento, ao raciocínio sobre o que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro, o que é admissível ou não na convivência e seus significados, ou seja, os valores que defendemos e de como os praticamos na vida em sociedade (MENIN, 2002).

Piaget (1994) faz uma clara escolha por uma educação que privilegie o desenvolvimento integral das pessoas, em seus aspectos cognitivos, afetivos e morais, rumo ao desenvolvimento de uma personalidade autônoma e livre, em detrimento de uma educação baseada em uma moral heterônoma e regida pela coação das figuras de autoridade, da imposição de normas e valores, sem que estes sejam refletidos e legitimados pelas pessoas. Sua opção pedagógica é pelos métodos ativos de educação moral, que passam pelas possibilidades de prática de cooperação, solidariedade, justiça e respeito mútuo. Para ele, a formação prática dos professores para a moralidade seria possível em todos os espaços escolares em que as relações humanas e seus conflitos pudessem aparecer, e onde se pudesse refletir sobre as melhores soluções para todos. E esta formação, seja de professores ou de alunos, tem que acontecer nas próprias práticas e vivências dentro da escola, e não apenas como uma matéria à parte. (MENIN, 2002).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada do educador é de fundamental importância no processo formativo do agente moral. O professor precisaria ter a oportunidade de uma formação acadêmica que favoreça a formação de um professor autônomo, o que inclui sua dimensão epistemológica e ética, que privilegiasse a formação de um professor reflexivo de suas práticas pedagógicas, eticamente comprometido e profundo conhecedor não só do conteúdo teórico a ser ministrado, mas do desenvolvimento humano. E é somente por meio de uma formação de professores diferenciada e complementar a que normalmente encontramos hoje é que o professor teria maiores oportunidades de acessar novas práticas cientificamente construídas para a sala de aula, como as discussões de dilemas, as oficinas pedagógicas e outras construídas em meio acadêmico, não como receitas ou métodos a seguir, mas como práticas pedagógicas, ferramentas sobre as quais ele poderia refletir e ponderar se seriam adequadas ou não para os seus alunos, enriquecendo sua formação e seu repertório de práticas (GUALTIERI-KAPPANN, 2016).

Partindo da premissa que todo educador lida com pessoas que são agentes éticos em desenvolvimento e, considerando a multiplicidade dos fatores envolvidos neste processo, a saber, os fatores biológicos, maturacionais, afetivos, cognitivos e sociais

envolvidos, consideramos necessário que os educadores tenham uma visão mais abrangente do desenvolvimento psicológico humano, em especial no tocante ao desenvolvimento da moralidade ou do raciocínio moral e sobre o que o professor tem de formação para esta finalidade e como age nas situações pedagógicas em que estas demandas aparecem (GUALTIERI-KAPPANN, 2016). Estas particularidades do saber docente necessário à construção de práticas pedagógicas efetivas em educação moral e formação de valores na escola nortearam as questões que perpassaram as investigações realizadas por esta pesquisa e nos ajudaram a planejar as ações propostas em nossa metodologia de trabalho.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada no município de Assis, São Paulo, Brasil, com a participação de 30 professores, da coordenadora, diretora e a professora mediadora de conflito.

Para o desenvolvimento da proposta de trabalho adotamos um método e instrumento que desse conta de abranger e levar em conta a pluralidade e as diferentes maneiras de ser. Em um primeiro momento, por meio da técnica de Grupo Focal, fizemos de maneira bastante democrática e participativa a apresentação do projeto e o convite à diretora da escola, à coordenação pedagógica e aos professores do Ensino Médio que atuam na escola. Neste momento, planejamos juntos as atividades que nos propúnhamos realizar, construindo o cronograma de visitas à escola, em função das atividades e disponibilidades dos participantes. De início, realizamos um reconhecimento, um diagnóstico, uma reflexão, uma inflexão e uma avaliação da escola, da sua realidade, das práticas pedagógicas utilizadas e as dificuldades enfrentadas, sobretudo em tratar de um tema complexo como é a formação ética. Para tanto, reuniões foram feitas com a diretora, a coordenadora pedagógica, professores e a professora mediadora de conflitos, de maneira a levantar o percurso, as atividades em sala de aula e fora dela que já tinham sido realizados, quais e que tipos de projetos e temáticas próximos aos objetivos de nossa proposta tinham sido ou estavam sendo trabalhados na escola. Tudo isso com a participação dos estagiários e alunos da graduação. Eles realizaram além de um trabalho de observação e registro dos depoimentos dados, mas também participaram das aulas, dos intervalos de aula com os alunos, de atividades extraclasse e aquelas realizadas

durante o desenvolvimento de um projeto da escola a respeito da formação de valores que foi realizado pelos professores, a pedido da secretaria da educação.

O resultado desse momento foi uma coleta de informações bastante rica e fundamentada, que permitiram aprofundar e esclarecer muitos dos objetivos que tínhamos apresentados. Uma primeira análise que pode ser feita após esse processo é a de que os professores têm uma disposição para incluir em suas atividades temas que transversalizam os conteúdos e as práticas de suas disciplinas, porém denunciam uma superficialidade e falta de apoio para que as ações sejam desenvolvidas satisfatoriamente. Segundo eles, essas iniciativas mais parecem “perfumarias”, “encheção de linguiça” e “mecanismos de controle e de perturbação”. Os objetivos muitas vezes não são claros e não são oferecidas as condições materiais, de tempo e de preparação adequadas.

Após esse diagnóstico, passamos a preparar as ações que efetivasse os objetivos da nossa proposta. Esse segundo momento, também por meio de Grupo Focal, consistiu em intervenções junto aos professores do Ensino Médio das mais diversas disciplinas, principalmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que objetivou conhecer e aprofundar a percepção dos professores e a realidade das práticas pedagógicas que já vinham acontecendo na escola, fornecendo conteúdos e discussões que contribuíssem para as suas formações, por meio de encontros, atividades em pequenos grupos e reflexões conjuntas a respeito das temáticas que pretendíamos desenvolver. Nestes encontros, temas relacionados à ética, à formação e à vivência dos valores, às relações interpessoais, os conflitos entre os alunos ou entre os alunos e professores, como *bullying*, agressões físicas e verbais, indisciplina, desinteresses pelos conteúdos, divergências de posturas, de valores e de crenças. Ademais, debatemos também e procurar pôr em destaque os projetos, as políticas e as práticas pedagógicas empregadas na escola para o enfrentamento desses problemas e qual seria a sua relação com a formação ética das pessoas, ou seja, se ela era importante e que papel poderia cumprir na construção de novas estratégias para o fomento da formação de valores. Estes encontros, realizados pelo menos uma vez por mês, ocorreram durante um semestre letivo e meio, e foram coordenados pela equipe do projeto, constituído por docentes da Faculdade e com o auxílio de alunos de graduação.

Como dissemos, em ambas as fases as discussões realizadas seguiram os moldes da técnica do Grupo Focal. Esta técnica de coleta de dados é utilizada em pesquisas

qualitativas para analisar as opiniões, as crenças, as percepções e as atitudes dos sujeitos em relação a um assunto e suas reações frente a um grupo de pessoas (KRUEGER, 1988). O Grupo Focal teve sua origem na técnica de entrevista em grupo. O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, a existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo focal é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico, ou seja, direcionar o assunto a um determinado tema ou foco que no caso era educação e os problemas por eles enfrentados.

A partir da década de 1980, os grupos focais foram utilizados em estudos nas áreas de Saúde, das Ciências Sociais, Educação e Psicologia tanto como método principal como também como fonte complementar de dados. Atualmente vem sendo muito utilizado também em pesquisas qualitativas em saúde e comportamentos de risco e na avaliação de programas de intervenção na comunidade (MINAYO, 2000).

Escolhemos este instrumento de pesquisa como o mais adequado, pois ele tem, ao nosso ver, uma dupla vantagem: funciona como um meio de coleta de dados que visam fazer um diagnóstico da realidade escolar e das práticas pedagógicas vigentes, em função da formação de valores em crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que funciona para o grupo de participantes como um exercício de reflexão, problematização, escuta e diálogo entre pares.

Ao final do segundo semestre da pesquisa, um novo grupo de discussões em forma de Grupo Focal especialmente dirigido à devolutiva da pesquisa foi realizado. Dele participaram pesquisadores, professores e coordenadores da escola que discutiram juntos os resultados da pesquisa e as reflexões que puderam ser construídas no período de trabalho conjunto da escola com os pesquisadores, que passamos a descrever a seguir.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A experiência de estar na escola, pesquisando e vivenciando junto a professores e alunos como a questão da formação dos valores é tratada, que tipo de dificuldades eles enfrentam, como é o seu cotidiano de conflitos, avanços e desafios, bem como que estratégias são utilizadas e a possibilidade sempre renovada de repensar, refletir, criar e recriar nossas práticas pedagógicas, foi muito valiosa para os envolvidos como momento

de formação. Se por um lado, a escola tem um conjunto de experiências, de histórias, de saberes que emergem das práticas em sala de aula, ao mesmo tempo a Universidade tem a oportunidade de levar e compartilhar suas reflexões e ideias que foram pensadas e elaboradas ao longo de suas atividades de pesquisas, ensino e extensão.

Disso depreende-se que é fundamental um diálogo profícuo entre a Universidade e a Escola, de maneira a incluir e garantir que as escolas sejam transformadas em espaço de formação, onde os saberes profissionais e experienciais, como defende Tardif (2000, 2012), ocupem e exerçam um papel fundamental. Esses saberes, adquiridos por meio da prática cotidiana da profissão docente, não provêm dos cursos de formação ou currículos, mas que são transmitidos e trocados entre os professores em exercício. Essa sabedoria acumulada na prática torna-se guias tão importantes para a prática como a teoria que se aprende e se discute no espaço universitário de formação ou como os saberes que a própria escola, como instituição, exige ou impõe: os objetivos, as regras, os métodos e a sua forma de organização.

Este projeto evidenciou o vasto campo de necessidades e desafios da educação brasileira e apontou para a urgência de uma maior intersecção entre os campos de pesquisa e o de atuação na educação, ou seja, a necessidade de um trabalho conjunto e aprofundado de pesquisadores acadêmicos, alunos, professores no exercício da função, bem como de suas experiências e saberes, evidenciando que trabalhar para a construção de uma educação que leve em conta a dimensão ética é tarefa fundamental e urgente para o enfrentamento dos problemas cotidianos que são vividos na escola e na sociedade.

Neste contexto, propusemos e fomos atendidos na prorrogação das atividades de pesquisa e intervenção por mais um ano letivo, de modo que, em atenção às demandas levantadas no primeiro ano da pesquisa, buscamos continuar a contribuir com a escola em seu investimento na formação continuada dos professores e para uma renovação das estratégias pedagógicas que visam a formação ética das pessoas, ao mesmo tempo em que ampliamos nossas pesquisas e conhecimento científico, estreitando o laço teórico e vivencial entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola e entre as proposições teóricas e as práticas pedagógicas que ocorrem na relação professor-aluno e que devem privilegiar não somente a dimensão epistemológica da formação, mas também sua dimensão ética.

As reflexões encorajaram-nos a enfatizar a partilha de saberes e o trabalho conjunto dos professores entre si e com seus coordenadores, mas também em parceria com os pesquisadores da educação no Brasil, de tal modo que as atividades realizadas nos trabalhos de pesquisa e intervenção da universidade na escola deixaram um legado que, cremos, pode ser traduzido em um exercício de autonomia, reflexão e aperfeiçoamento teórico e técnico ao ser continuado pela escola.

RESULTADOS DO TRABALHO

Os resultados encontrados evidenciaram a necessidade de uma melhor compreensão, atenção e planejamento da formação dos professores e de suas práticas pedagógicas, de modo a privilegiar não só a dimensão epistemológica de sua formação e atuação, mas também a dimensão ética. Eles nos levaram também a refletir sobre a necessidade de acolhimento e escuta do professor e suas angústias, evidenciando o pouco espaço que lhes é reservado no planejamento escolar para discutir suas didáticas e estratégia para lidar com os conflitos em sala.

Nossas impressões são de que, em sua maioria, a dinâmica dos relacionamentos e o ambiente que se estabelece na escola pouco tem ajudado ou favorecido a formação de valores como respeito mútuo, alteridade, amizade, confiança. Em muitos momentos, a escola parece funcionar como um campo de disputa de poderes e forças, o que desgasta e adocece professores e alunos, além de provocar prejuízo ao aprendizado e à formação ética das pessoas.

Percebemos que a escola e muitos professores possuem bons projetos de desenvolvimento da ética e da cidadania, mas, de modo geral, eles ocorrem em turmas específicas ou são realizados por professores de forma isolada. Falta-lhes espaço de partilha e reflexão conjuntas.

Nossas reflexões e partilhas com os professores evidenciaram as múltiplas dificuldades que eles enfrentam na escola no tocante ao desenvolvimento e execução de estratégias pedagógicas que trabalhem a formação ética dos alunos, como a dificuldade de engajamento coletivo de professores e alunos nos projetos, considerando-os como parte do ambiente sociomoral da escola e das aulas, e a falta de comunicação e partilha entre os professores do que está sendo feito com sucesso por outro colega. Tais fatores podem estar contribuindo para a diminuição da eficácia dos projetos e estratégias da

escola para o desenvolvimento dos valores morais e da formação ética dos alunos. Assim, evidencia-se a necessidade de que a escola tenha mais espaço para discussões reflexivas sobre as práticas pedagógicas, além de momentos de discussão, apoio, amparo, escuta e formação complementar para os professores.

Os momentos de reflexão com os professores e as observações das atividades e projetos realizados na escola contribuíram ainda para deixar mais clara a cultura que impera na educação na atualidade: o foco epistemológico, em detrimento de uma formação integral das pessoas, que compreenda a formação e o desenvolvimento ético como tão importantes quanto o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Em meio aos muitos conflitos em que vivenciam na escola, os professores expressaram sua preocupação em dar conta de todo o conteúdo a ser ensinado, por meio do currículo oficial, enquanto se angustiam com sua responsabilidade na formação das pessoas a respeito de seus valores e princípios e em como resolver os conflitos no cotidiano da escola.

Observamos ainda que grande parte dos professores têm disposição e boa vontade em relação à formação dos alunos, mas há uma carência de formação complementar para lidar com os conflitos, as peculiaridades da fase de desenvolvimento em que os alunos estão e para pensar em estratégias mais adequadas para cada caso. Em sua maioria, os professores relatam que não tiveram formação adequada para isso em suas vidas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que obtivemos no desenvolvimento do projeto, as reflexões e os resultados nos levaram a concluir que a temática tratada pode ser um exercício contínuo e necessário de investimento na educação e mais precisamente na formação dos professores, nas atividades de reflexão e análise conjunta dos desafios que enfrentam, do planejamento das práticas pedagógicas empregadas, seus objetivos e dos resultados que atingem. E que partilhando saberes, teorias, práticas, experiências e angústias podemos pensar em ter uma maior possibilidade de efetividade em nossas intervenções pedagógicas e na construção de um ambiente escolar mais saudável e democrático para professores e alunos, em que se fomente e exercite a formação integral das pessoas,

priorizando conhecimentos curriculares e o desenvolvimento moral e sociodemocrático, ambos necessários para a vida em sociedade, contribuindo para uma compreensão de educação que não desconsidere o ser humano em nenhuma de suas dimensões, valores, experiências, histórias de vida e nas relações que estabelece entre as pessoas no seu cotidiano e a sociedade e o momento histórico do qual faz parte.

Portanto acreditamos que o método por nós proposto no projeto e aplicado com os educadores inova no sentido priorizar a discussão em grupos e a reflexão com base no conhecimento que eles possuem, suas angústias, seus problemas em vez de uma mera transmissão de informações realizada por um especialista acadêmico que muitas vezes não os levam a mudar suas práticas.

REFERÊNCIAS

DIAS, A. A.; VASCONCELLOS, V. M. R. Concepções de autonomia dos educadores infantis. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 9-21, 1999.

GUALTIERI-KAPPANN, M. M. S. **Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

KRUEGER, R. A. **Focus group: a practical guide for applied research**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

LARROSA, J. **Apprendre et être: langage, littérature et expérience de formation**. Paris: ESF, 1998.

LODI, L. H. (coord.). **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília, DF: SEDH/MEC, 2007.

MENIN, S. S. Valores na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun., p. 91-100, 2002.

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasca, 2000.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAES, R. (org). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 2014. p. 11-15.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PLATÃO. **Diálogos**: Mênon, Banquete, Fedro. Rio de Janeiro: Ediouro, [s. d.].

RUIZ, C. M. M. B. Ética e alteridade em Emmanuel Levinas. *In*: CANDIOTTO, C. **Ética**: abordagens e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 223-249.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TAVARES, M. R. *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210, mar. 2016.

JUSTIÇA RESTAURATIVA E CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Maria Klein

Campus de São José do Rio Preto, IBILCE/Unesp
ana.klein@unesp.br

Larissa Rafaela Rodrigues Bueno

Campus de São José do Rio Preto, IBILCE/Unesp
lah_rrb@hotmail.com

Gabriela Aparecida da Silva

Campus de São José do Rio Preto, IBILCE/Unesp
silva.gabrielaap@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente capítulo relata o desenvolvimento de um projeto desenvolvido entre os anos de 2017 e 2018 que teve como objetivo geral apoiar a comunidade escolar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para lidar com conflitos por meio de princípios da Justiça Restaurativa.

A proposta nasceu do diagnóstico realizado pelo Grupo do Eixo Social de Justiça Restaurativa da Comarca de São José do Rio Preto integrado por representantes do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São José do Rio Preto, do Ministério Público Federal, da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, da Coordenadoria de Educação de Guapiaçu, de universidades e ONGs locais.

O grupo multidisciplinar e intersetorial constatou, como prática recorrente em escolas da região, o encaminhamento de casos de conflitos escolares para a justiça. A análise da situação evidenciou a emergência de atuação efetiva junto a docentes e estudantes no sentido de intermediar os conflitos de maneira dialógica e pacífica, enfrentado, desta maneira, a violência que, muitas vezes, permeia as relações interpessoais nas escolas.

A Unesp, como uma das representantes no eixo, propôs e coordenou em 2017 uma ação formativa de docentes e gestores escolares de redes públicas de ensino adotando uma perspectiva construtiva dos conflitos. Em 2018, esta formação desdobrou-se em uma ação de intervenção em uma das escolas integrantes destas redes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A diversidade humana compreende diferentes maneiras de ser, pensar, viver, explicar e estar no mundo. Os conflitos nascem justamente quando opiniões ou interesses divergentes entram em cena, assim, no convívio cotidiano entre as pessoas há inúmeras situações conflituosas.

O conflito é característico de sociedades múltiplas, diversas e democráticas, trata-se de um fenômeno inerente às relações humanas que revelam as percepções da realidade de grupos e indivíduos. Muitas vezes, estas podem ser opostas, divergentes, gerando conflitos de diferentes naturezas: interesses, necessidades, de opinião e amigável, tendo neste caso conotação de necessidade de negociação e não exatamente de embate entre pessoas (OLIVEIRA, 2017). A percepção das diferenças entre as pessoas e os grupos e de suas necessidades, valores, ideias, modos de viver distintos são essenciais à sociedade democrática que, por sua vez, deve garantir o direito de todos.

A dificuldade na resolução de conflitos deve-se, em parte, às dificuldades das pessoas dialogarem (OLIVEIRA, 2017). Por isso, uma boa condução das situações conflituosas implica na capacidade dialógica entre os envolvidos. Neste sentido, o potencial construtivo e educativo dos conflitos depende, em grande parte, das habilidades dos envolvidos, assim, a disposição para dialogar, o respeito aos direitos dos outros e às diferenças são essenciais para que as situações desta natureza revertam-se em benefícios sociais e desenvolvimento humano.

A escola é um microcosmos da sociedade reunindo as diversidades de modos de viver, pensar, existir, sentir, relacionar-se, assim, constitui um espaço potencialmente propício aos conflitos. Dessen e Polonia (2007) entendem que uma das tarefas mais importantes da escola é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Podemos esperar que pela diferença de opiniões, haja conflito no espaço escolar. Como a escola está historicamente acostumada a um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil do aluno (e dos professores) maior será a possibilidade de conflito e de diferença de opinião. (...) A maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de

crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado. (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Muitas vezes, escolas e educadores atuam no sentido de extinguir os resultados violentos dos conflitos, atentando-se fracamente às suas causas, sem conhecer os fatos e o contexto que levaram ao conflito é difícil estabelecer o diálogo entre as partes envolvidas e adotar uma perspectiva construtiva.

Para Martinez Zampa (2005), os conflitos escolares podem ser classificados de acordo com suas causas e os envolvidos. Os conflitos entre docentes têm suas causas pautadas na falta de comunicação, questões de poder e interesse pessoal, por conflitos anteriores, por possuírem valores diferentes, busca de posição de destaque, indicação para cargos de ascensão hierárquica, por divergências políticas e ideológicas. Os conflitos entre alunos e docentes acontecem por conta do não entendimento da explicação do docente, por notas arbitrárias e divergência nos critérios de avaliação, falta de material didático, discriminação, desinteresse pela matéria de estudo e pelos alunos não serem ouvidos. Os conflitos entre alunos podem surgir devido a mal entendidos, brigas, rivalidade entre grupos, discriminação, bullying, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições diversas, viagens e festas. Já os conflitos entre pais, docentes e gestores podem surgir, segundo Zampa, devido às agressões ocorridas entre alunos e entre professores, perda de material de trabalho, associação de pais e mestres, cantina escolar ou similar, faltas dos docentes, falta de assistência pedagógica pelos docentes, critérios de avaliação, aprovação e reprovação, uso de uniforme escolar, não atendimento aos requisitos burocráticos e administrativos da gestão.

A tipificação de conflitos proposta por Martinez Zampa (2005) possibilita compreender que conflitos ocorrem quando se têm relações interpessoais. Nas escolas evidenciam-se as dificuldades em lidar com conflitos já na incapacidade, muitas vezes, de identificar as circunstâncias que fazem surgir os conflitos. Geralmente, só se explicita o conflito quando esse produz ações violentas, de onde decorre uma falsa interpretação de que conflito é violência. Porém, “violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pode ser formulado” como explica Galvão (2004, p. 1). Ou seja, o não esclarecimento e/ou não entendimento pode gerar a violência, mas o conflito em si não é eminentemente violento.

Desde sua origem, o homem tem vivido pequenos, médios e grandes conflitos, e eles são necessários ao aprimoramento das relações interpessoais e sociais. A simples convivência humana implica a pluralidade de interesses, necessidades e vontades, significando uma potencialidade constante para os conflitos. Por isso, se forem gerenciados com eficiência, poderão levar à restauração das relações e à colaboração; ao contrário, poderão levar ao desajuste nas relações interpessoais e até mesmo à violência (NUNES, 2016, p. 16).

É preciso haver uma mudança de paradigma e esta não se dá naturalmente, é necessária uma ação educativa intencionalmente voltada ao enfrentamento dos conflitos como um elemento inerente à condição humana e indispensável às sociedades democráticas. Sendo a escola uma instituição educativa, cabe a ela valer-se do potencial formativo dos conflitos visando à formação de cidadãos capazes de dialogar e buscar soluções pacíficas de democráticas para as divergências decorrentes das relações humanas. Trata-se de aprendizado e não de repressão.

Visando relações dialógicas e a promoção de um modo de vida pautado pelos Direitos Humanos busca-se a implantação da Justiça Restaurativa (JR) nas escolas. A JR é definida por Brancher (2006, p. 15) como um processo através do qual “todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

A aplicação da JR nas escolas teve início em 1994 com a conselheira escolar Margaret Thorsborne que introduziu a prática em uma escola secundária em Queensland, na Austrália, baseada em um modelo de encontros restaurativos com grupos de familiares que estava sendo adotado na Nova Zelândia. A conselheira utilizou-se de intervenção não-punitiva para enfrentar casos de bullying e de agressões.

Desde então, o uso de encontros de justiça restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, para abordar uma gama de comportamentos diferentes, incluindo danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado em sala de aula, ameaças de bomba, como também assaltos e intimidação. (MORRISON, 2005, p. 295).

Trilhar o caminho da Justiça Restaurativa é eleger uma via que se desprende da abordagem punitiva, abstém-se das acusações/punições para dar lugar ao diálogo. A abordagem restaurativa vai além de mediar o conflito, ela visa restaurar as relações entre as pessoas envolvidas em um conflito. Cada pessoa envolvida apresenta e traduz do seu modo o conflito, todos são ouvidos, todas as emoções, sentimentos, opiniões têm o

mesmo peso, para que no final todos se sintam compreendidos e se chegue a um acordo que melhor represente a todos. A JR parte do pressuposto que toda relação interpessoal pode ser restaurada pela via do respeito mútuo, escuta ativa e empatia. Desta forma, a via da justiça restaurativa tem instaurado uma nova maneira de olhar as relações, transcendendo práticas punitivas e buscando ações educativas e, sobretudo sensível às diversidades e necessidades humanas, trata-se de aprender a enxergar o outro, sair da sua própria perspectiva.

Se o modelo tradicional de justiça serviu para afirmar um modelo de poder fundado no controle e na dominação, um modelo restaurativo de justiça deverá servir para afirmar um modelo efetivamente democrático de exercício do poder. E isso somente pode ocorrer se todos – sobretudo os interesses minoritários – forem acolhidos e incluídos, e suas opiniões forem consideradas para chegar a uma conclusão que seja um termo médio das posições do grupo, e não apenas para contabilizar votos e referendar a imposição da vontade majoritária. Na Justiça Restaurativa, o poder é exercido por consenso. [...] A perseguição de opositores e culpados dá lugar à identificação e satisfação das necessidades de todos, numa relação de responsabilidade mútua. (BRANCHER, 2006, p. 29)

Para Morrison (2005), a JR tem sido utilizada em diferentes níveis de situações conflituosas nas escolas. Isto implica em ações diferenciadas desenvolvidas paralelamente, denominadas de níveis primário, secundário e terciário.

O nível primário de intervenção se dirige a todos os membros da comunidade escolar, visando que as pessoas desenvolvam o sentimento de respeito e senso de pertencimento à comunidade, assim os conflitos podem ser resolvidos de maneira dialógica, prevenindo-se a violência.

O nível secundário caracteriza-se por conflitos que se tornaram prolongados ou afetam um número maior de pessoas. Neste nível, faz-se necessária uma ação direcionada a um grupo específico que demanda a intervenção de um mediador ou facilitador. A intervenção proposta se faz pela mediação de iguais ou entre pares e círculos de resolução de conflitos, envolvendo membros da comunidade escolar.

O nível terciário também tem como foco um grupo específico, porém envolve mais segmentos da comunidade escolar incluindo pais, guardiães, assistentes sociais e outros que se fizerem necessários. Trata-se de um encontro restaurativo “cara-a-cara”.

Morrison (2005) sintetiza os três níveis a partir do foco de cada um deles. O foco das intervenções primárias está em reafirmar as relações, o das intervenções secundárias

está em reconectar relações, e o das intervenções terciárias está em consertar e reconstruir relações. As ações aqui relatadas têm como âmbito de atuação o nível primário o qual pressupõe a atuação no campo da construção de relações dialógicas, em que o objetivo apoia-se na busca de um trabalho de construção coletiva de uma comunidade escolar segura, democrática e respeitosa.

A construção de uma comunidade escolar pautada por princípios democráticos e pelo respeito mútuo entre todos os membros da instituição pressupõe estratégias de atuação. Alguns caminhos possíveis são: círculos restaurativos; assembleias escolares; quadro do “eu critico” e do “eu felicito”; jornal mural; dentre outros.

Os Círculos Restaurativos integram ações do nível secundário e se caracterizam como encontros com a participação da vítima e do agressor sob a mediação de um coordenador, seguindo um roteiro pré-determinado (BRANCHER, 2006).

As assembleias escolares não buscam tratar os conflitos como certos ou errados, tampouco impõem às partes envolvidas a obrigatoriedade de chegarem a um acordo. O intuito desta via é abrir espaço para o debate a fim de evidenciar as posturas e as diferentes ideias de um grupo e seus membros. Araújo (2007), define três níveis de assembleias: docentes, escolares e de classe. Assembleias docentes são compostas exclusivamente por professores e gestores com fim de debater os assuntos referentes à vida docente, como conteúdos, currículos, funcionalidade da escola e outros. As escolares envolvem todos(as) que participam da escola, funcionários, gestão, alunos e docentes, em que são debatidos desde as relações interpessoais até sugestões para melhorar o ambiente escola. As assembleias de classe ocorrem dentro de cada grupo-classe com a participação do professor/a e dos/as estudantes da classe e tem como objetivo promover um espaço para reflexão e decisão sobre as regras voltadas à convivência e ao trabalho pedagógico.

O quadro “eu critico” e “eu felicito” é um instrumento para os estudantes se manifestarem sobre acontecimentos ou fatos que consideram relevantes. Trata-se de um canal de expressão que pode ser utilizado por todos os estudantes da escola, sendo fixado em um espaço comum ou estar restrito a um grupo classe. Este instrumento inspira-se e assemelha-se ao jornal mural, criado por Freinet (2001, p. 75).

Esse mural fica pregado em um canto especial da sala é dividido em três partes: nós criticamos, nós cumprimos e nós pedimos. Livremente as

crianças escrevem nesses espaços, fazem reclamações, apontam erros relacionados aos trabalhos desenvolvidos na escola, fazem sugestões e manifestam desejos.

Diante do exposto, partimos do pressuposto que os conflitos escolares são possibilidades educativas que demandam intervenções democráticas sendo a Justiça Restaurativa uma das vias possíveis.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O projeto envolveu três eixos complementares: formação docente, conhecimento da realidade escolar e realização de assembleias de classe com os estudantes. O primeiro eixo, destinado aos docentes e gestores da escola, atuou na construção de novos conhecimentos, trazendo conceitos e práticas relativas à Justiça Restaurativa. O segundo eixo consistiu em um levantamento junto a docentes e gestores sobre os conflitos que ocorrem na escola e como são solucionados. O conhecimento resultante deste levantamento foi essencial para discutir os novos conhecimentos articulados à realidade da escola. O terceiro eixo consistiu em ouvir os alunos e alunas sobre os principais problemas que identificam na escola. Esta escuta deu-se por meio de assembleias de classe que tiveram a função de intervenção no cotidiano escolar.

Em 2017 foi ofertado um Curso de Extensão “Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção” financiado pelo Programa Núcleo Ensino – Prograd Unesp. A carga horária total de 80h foi distribuída em 13 encontros presenciais no horário noturno, desenvolvidos por meio de palestras, leituras prévias de textos de apoio, discussões e reflexões sobre os novos conhecimentos e sua relação com a prática escolar, registradas por meio de portfólios individuais.

O objetivo geral do curso foi instrumentalizar a comunidade escolar para que a mesma pudesse tornar-se segura e apta para atuar por meio de projetos de JRE, na resolução de conflitos interpessoais e/ou institucionais, através da discussão, reconhecimento, prevenção, reflexão e intervenções desses conflitos, a partir do olhar para o seu cotidiano e as necessidades reais, estabelecendo o diálogo entre as partes envolvidas de maneira ampla e uma cultura de respeito ao ser humano nas escolas.

O curso estruturou-se em quatro módulos distintos e complementares: I - Desenvolvimento Moral quando se discutiu conflitos e bullying; heteronomia autonomia,

ética; II – Justiça Restaurativa que contemplou fundamentos e práticas deste tipo de justiça; III - Direitos Humanos e Cooperação que abordou a escola como ambiente promotor de direitos, assembleias e metodologias participativas e, IV - Formulação de projeto de intervenção escolar.

Os procedimentos metodológicos e os dados que serão apresentados relacionam-se ao terceiro eixo do projeto - ouvir os alunos e alunas sobre os principais problemas que identificam na escola por meio de assembleias de classe e mural da escola.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela é aplicada, pois seu intuito foi obter conhecimentos sobre os conflitos na escola e para a aplicação prática da JR por meio de assembleias escolares. Quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados o estudo de caso e a análise documental.

O estudo de caso permite que seja investigado, de forma detalhada, um problema prático, sendo possível retratar de maneira completa e profunda uma situação ou problema, considerando o contexto no qual ele ocorre a fim de compreender melhor as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas relacionadas à situação pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O intuito da análise documental é encontrar nos documentos as informações pertinentes quanto às questões e às hipóteses de interesse sobre a temática pesquisada, embasando e fundamentando a pesquisa em questão (CELLARD, 2008). A análise documental não altera o ambiente e os sujeitos estudados, além de permitir a ratificação e a validação das informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A imersão na realidade escolar, desenvolveu-se em 2018, por meio do estudo de caso de uma escola pública de ensino fundamental, na cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo. O objetivo geral desta ação foi a reflexão conjunta com a escola sobre os conflitos e as formas de solução encontradas. Para tanto, buscamos levantar na instituição escolar os problemas/conflitos registrados pelos docentes no caderno de ocorrências, identificar aspectos apontados pelos estudantes, como eram tratados e as soluções propostas pelos alunos e a realização de assembleias. Estes objetivos foram alcançados por meio da análise documental do livro de ocorrências, do painel de propostas advindas das assembleias e do bolsão de ideias afixado no pátio da escola no qual os alunos podem felicitar, criticar e sugerir mudanças.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Visando levantar os conflitos que ocorrem na escola analisou-se o livro de ocorrências preenchido pelos docentes quando julgam que algum acontecimento foge às normas da escola e fere a boa convivência entre as pessoas. Os eventos analisados foram registrados no ano de 2017, uma vez que o ano de 2018 estava em curso e não seria possível analisar sua totalidade antes do término do projeto. Os episódios registrados no livro estão na Tabela 1.

Tabela 1 – Registros do livro de ocorrências

Registros	F	%
Cantar em aula	2	0,9
Comportamento inadequado	3	1,5
Dormir em aula	3	1,5
Jogar truco	4	2
Palavrões	4	2
Destruir patrimônio	6	3
Desrespeito ao professor	11	5
Desrespeito à sala	11	5
Agressão física	13	6
Atrapalhar a aula	15	7
Conversa paralela	22	10
Arremessar objetos nos colegas	24	11
Não realizar tarefas	26	12
Descumprir normas	31	14
Uso de celular	39	18
TOTAL	214	100

Fonte: Elaboração própria a partir de registros do livro de ocorrências

A análise dos dados apresentados na Tabela 1 demonstra que na escola em questão o maior problema enfrentado pelos docentes em sala de aula refere-se ao uso do celular (18%) e ao descumprimento das regras (14%). Embora o uso de celular possa ser considerado descumprimento de normas, colocamos em uma categoria separada, pois

representa uma porcentagem significativa de ocorrências. As situações de violências podem se caracterizar como: agressão física, 6%; destruir patrimônio, 3%, arremessar objetos nos colegas, 11%. O desrespeito aparece em desrespeito ao professor, 5%; desrespeito à sala, 5%; atrapalhar a aula, 7%. Os comportamentos inadequados a uma sala de aula distribuem-se em atitudes como cantar em aula, 0,9%; comportamento inadequado e dormir em aula, 1,5% cada um; jogar truco e palavrões, 2% cada um; conversa paralela 10% e não realizar tarefas 12%. Diante destes dados podemos afirmar que o descumprimento de regras seguido pelo conjunto de comportamentos inadequados são os que reúnem maior porcentagem de ocorrências. Há que se questionar por que os alunos não cumprem as regras? As regras fazem sentido para os alunos? Quais são os comportamentos esperados em uma sala de aula? Como comportamentos não adequados podem interferir no direito de aprendizagem dos colegas?

Como apontado anteriormente, as assembleias escolares poderiam ser uma via para a discussão das regras e de comportamentos que afetam a convivência na escola. O intuito desta via é abrir espaço para o debate a fim de evidenciar as posturas e as diferentes ideias de um grupo e seus membros. Araújo (2007), define três níveis de assembleias: docentes, escolares e de classe. Neste caso, as assembleias de classe poderiam ser realizadas dentro de cada grupo-classe com a participação do professor/a e dos/as estudantes da classe, tendo como objetivo promover um espaço para reflexão e decisão sobre as regras voltadas à convivência e ao trabalho pedagógico.

Em relação às assembleias, analisamos os registros de assembleias de classe realizadas por uma turma de sexto ano. O Quadro 1 apresenta as soluções encontradas pelos estudantes para os problemas de convivência dentro da sala de aula.

Quadro 1 – Propostas dos estudantes para os problemas de convivência em sala de aula

Soluções propostas pelos alunos em conjunto com os docentes	
Não fazer graça	Mais cuidado com os materiais escolares
Respeitar os colegas e os professores	Não assobiar e bater palmas na sala
Não fazer perguntas tolas	Não cantar
Não jogar pó de giz	Silêncio durante as aulas
Organização e silêncio na troca dos professores	Mais responsabilidades com as tarefas e trabalhos

Não pegar nem jogar objetos alheios	Não usar celular durante as aulas
Não ficar andando pela sala durante as aulas	Cuidar e zelar dos materiais e espaços da escola
Não colocar cola nas cadeiras e mesas	Respeitar estagiários
Não gritar na sala	Não falar palavrões
Manter a sala limpa e organizada	Realizar todas as atividades propostas

Fonte: Elaboração própria a partir de registros em cartazes da sala de aula

As soluções propostas no Quadro 1 parecem, muitas vezes, reproduzir os discursos dos professores sobre como se comportar em sala de aula, como: “não fazer graça”, “não fazer perguntas tolas”. O Quadro com os registros das decisões da assembleia foi redigido pelos estudantes, no entanto, parece reproduzir expressões dos docentes. Outro ponto relevante é que muitas das decisões que aparecem no Quadro 1 correspondem à solução dos problemas registrados no livro de ocorrência, tabela 1.

O bolsão de ideias é uma prática em que toda sexta, no horário cívico quando os papéis deixados pelos estudantes são lidos para toda a comunidade escolar e logo após há um debate sobre as questões e conflitos levantados visando a reflexão e participação de todos. Um dado interessante observado na coleta do bolsão é que os alunos e funcionários, não precisam se identificar, porém alguns o desejam. Dos 1377 registros analisados cerca de 830 aproximadamente se identificaram, ou seja, 60% das manifestações. Os temas que mais apareceram tanto no ano 2017, como em 2018 foram: infraestrutura, alimentação, comportamentos dos professores e alunos, prefeito, lazer. Os quadros 2 e 3 apresentam os temas mencionados pelos estudantes em suas críticas e felicitações. Absteremo-nos de apresentar os dados sobre as sugestões que reproduzem os mesmos temas dos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Críticas dos estudantes – temas mencionados

Eu crítico 2017		Eu crítico 2018	
Alimentação	31	Alimentação	2
Alunos/Colega	29	Alunos/colegas	25
Distinção entre os períodos	13	Aula	1
Escola	5		
Higiene	7	Banheiro/Higiene	18
Indisciplina	8	Indisciplina	4

Infraestrutura	77	Infraestrutura	15
Lazer	9	Lazer (intervalo)	2
Organização da sala	3		
Outros	33	Outros	3
Professores/funcionários	110	Professores/funcionários	17
Restrições	19	Restrições	2
Prefeito	3	Prefeito	15
		Vestimenta	5
Total	347	Total	109

Fonte: Elaboração própria a partir de registros deixados nos bolsões de manifestações da escola

Quadro 3 – Felicitações dos estudantes – temas mencionados

Eu Felicito - 2017		Eu Felicito - 2018	
Alimentação	5	Alimentação	5
Alunos	48	Alunos	8
Aulas	4	Aulas	1
Bolsão de ideias	4		
Escola	20	Escola	8
Infraestrutura	4	Infraestrutura	1
Lazer	3		
Organização	4		
País	1		
Professor/Funcionários/Gestão	159	Professor/Funcionários/Gestão	136
Reforma	13	Turma	6
Outros	12	Outro	5
Total	277	Total	170

Fonte: Elaboração própria a partir de registros deixados nos bolsões de manifestações da escola

A proposta de dar espaço aos estudantes para manifestarem-se sobre acontecimentos ou fatos que consideram relevantes tem origem no trabalho de Freinet e configura-se como uma via participativa e democrática que pode resultar em formas dialógicas de gerir conflitos e ao mesmo tempo de dar visibilidade àquilo que é considerado positivo pela comunidade escolar.

RESULTADOS DO TRABALHO

O projeto em suas duas etapas, no ano de 2017 com a formação docente e no ano de 2018 com a imersão na realidade de uma escola, trouxe frutos importantes, primeiro por levar para um grande número de professores e gestores, 60 ao todo, conhecimentos relativos a uma outra maneira de enfrentar conflitos na escola, superando paradigma punitivo e discutindo possibilidades de relações dialógicas e educativas por meio da justiça restaurativa.

Trata-se de uma prática de justiça restaurativa que se desenvolveu por meio da via primária, ou seja, a intervenção realizada propôs-se a enfrentar os conflitos de maneira dialógica e conciliatória envolvendo a comunidade escolar e/ ou grupo classe. Desta maneira, utilizando-se vias democráticas para a discussão de problemas que afetam a todos estudantes e docentes tiveram a oportunidade de olhar para os conflitos sob uma perspectiva construtiva.

Os dados apresentados no Quadro 2 demonstram como as críticas realizadas em 2017 diminuíram sensivelmente em 2018, ainda que os dados de 2018 tenham sido coletados até o mês de setembro. Isso demonstra o empenho da gestão e dos docentes em atender as demandas dos estudantes. Outra ação concreta resultante do bolsão de ideias foi o envio de uma carta ao prefeito da cidade solicitando verbas para a escola melhorar a infraestrutura, como por exemplo, cortar a grama e consertar a iluminação. Outro ponto discutido pelos alunos foi a necessidade de aumentar o salário dos seus professores. O Quadro 3 demonstra a satisfação dos alunos principalmente com seus professores e funcionários da escola.

O ambiente escolar está organizado para favorecer o diálogo e o enfrentamento de problemas coletivos, estudantes e professores elaboraram juntos regras e "combinados" gerais resultantes das assembleias. Ainda que tais combinados assemelhem-se à reprodução dos discursos docentes, os estudantes manifestam espontaneamente seu apreço por este espaço de manifestações e discussões dos assuntos da escola. Observa-se ainda uma dificuldade em fixar dia, horário e periodicidade das assembleias.

Os docentes da escola iniciaram em 2018 as assembleias de professores a fim de estudarem e discutirem os problemas comuns. Iniciativa que indica o reconhecimento do potencial dialógico e construtivo para lidar com conflitos, inerentes às relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a escola é uma instituição educativa e que os processos formativos devem ser o seu foco. Os conflitos escolares são acontecimentos com potencial educativo que podem levar à compreensão das diversidades humanas e ao aprendizado de processos democráticos e justos aptos a lidar com as diferenças entre os seres humanos. No entanto, muitas vezes, a escola atua como repressora e lança mão de meios punitivos para lidar com conflitos de diferentes naturezas. Perde-se, assim, a oportunidade de formar cidadãos aptos a viverem em uma democracia. Perde-se a oportunidade de despertar a empatia pelo outro. Perde-se a possibilidade de adotar outras formas de justiça que concretizam a crença no ser humano e na sua capacidade de restabelecer vínculos momentaneamente perdidos.

O projeto desenvolvido demonstrou que olhar para os conflitos adotando uma perspectiva construtiva e buscando na Justiça Restaurativa um novo paradigma para lidar com problemas que envolvem relações interpessoais pode ser um caminho promissor.

Há que se destacar, no entanto, que todas as ações relatadas aqui só foram viabilizadas por encontrar total respaldo e incentivo da gestão escolar, coordenação pedagógica e direção da escola, foram os elementos decisivos para a implantação de ações comprometidas com a formação mais humana dos alunos. Assim, a JR não é um projeto individual ou isolado na escola, trata-se de um caminho que a instituição como um todo deve trilhar, na medida em que envolve toda a comunidade na discussão e busca coletiva de soluções para os conflitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção Pontos e Contrapontos).

BRANCHER, L. **Manual de práticas restaurativas**. Brasília, D.F.: PNUD, 2006. v. 1.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.

4, p. 11-28, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolución de conflictos**: modelos de implementación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MORRISON, B. Justiça restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. G. (org.). **Justiça restaurativa**. Brasília, D.F.: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, W. A. Bullying na escola está ligado à má relação familiar. **Jornal da USP**, São Paulo, 24 out. 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/bullying-na-escola-esta-ligado-a-ma-relacao-familiar-diz-estudo/>. Acesso em: 15 maio 2018.

FORMAÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Flávia da S. F. Asbahr

Campus de Bauru, FC/Unesp
lavia.asbahr@unesp.br

Carolina Terruggi Martinez

Campus de Bauru, FC/Unesp
carolinaterruggi@hotmail.com

Marjorie Schmidt Davanzo

Campus de Bauru, FC/Unesp
ma_davanzo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do projeto “Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru” realizado no âmbito do Núcleo de Ensino (Prograd/Unesp) nos anos de 2015 e 2016. Neste capítulo, apresentaremos especificamente como o projeto é desenvolvido tomando como referência as atividades realizadas pelos seus principais atores: estudantes de educação fundamental (alunos eleitos como grêmio), estudantes de psicologia (extensionistas), tutores (profissionais das escolas). Apresentaremos, também, quais são as atividades complementares realizadas e sua importância ao projeto.

O projeto, desenvolvido nas escolas municipais de ensino fundamental de Bauru, teve como referência a necessidade de implementação real da gestão democrática escolar, com efetiva atuação dos representantes dos diferentes segmentos da escola, tendo como foco específico o fomento à participação dos estudantes na forma da organização de grêmios estudantis. Desse modo, o objetivo do projeto é contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental por meio da implementação de grêmios estudantis, com vistas à construção de uma gestão escolar democrática e participativa.

As atividades do projeto iniciaram-se em 2012 como proposta da própria Secretaria Municipal de Educação de Bauru, contemplando dez escolas municipais. O processo inicial teve como objetivo proporcionar reflexões e diálogo, junto às escolas, sobre o papel do aluno na transformação do espaço escolar. Em 2013, como continuidade, as escolas

foram novamente convidadas a participar e treze escolas de ensino fundamental integraram o projeto. Naquele momento foi estabelecida uma parceria com professores do Departamento de Psicologia da Unesp/Bauru, por meio de um projeto de extensão denominado “Projeto Educação Sem Fronteiras” (PESF), coordenado inicialmente pela Professora Dra. Marisa Melillo Meira (docente aposentada do departamento de Psicologia/Câmpus de Bauru) e, a partir de 2014, pela docente Dra. Flávia Asbahr, coordenadora do projeto aqui relatado.

As atividades com os grêmios ganharam uma dimensão que ultrapassou os limites do PESF e, em 2015, a “formação de grêmios” tornou-se projeto do Programa Núcleos de Ensino. Em 2015 e 2016 foram desenvolvidas atividades para a formação de grêmios nas dezesseis escolas de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, o que compreende a totalidade das escolas desse sistema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que a participação dos alunos nos conselhos escolares e a formação dos grêmios estudantis constituem espaços potenciais de educação para a democracia (PARO, 2000). Nesses espaços as relações de poder podem ser horizontalizadas, pois são locais de debate, de tomada de decisão e avaliação, de desconcentração de um poder autoritário. São locais a serem construídos e fortalecidos no exercício do fazer democrático.

Destaca-se que, no âmbito de Bauru, o Plano Municipal de Educação (2011/2021) apresenta como uma de suas metas fortalecer a gestão democrática e os instrumentos de controle social. O papel do grêmio estudantil também é discutido em um dos textos que compõem o currículo comum de ensino fundamental do município (ZONTA *et al.*, 2016).

O projeto teve como princípios teóricos e políticos a educação para a democracia (PARO, 2000), a formação da participação política e o papel da escola no desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2001). Os princípios teóricos que norteiam a condução das atividades foram melhor desenvolvidos em Asbahr e colaboradores (2017). Destacam-se os conceitos de atividade e de consciência, advindos da teoria histórico-cultural (LEONTIEV, 1983), como centrais na organização do projeto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sobre o funcionamento do projeto, cada escola participante seleciona um tutor, responsável por fomentar as ações de formação dos grêmios. Estudantes do curso de psicologia (alunos de 3º e 4º ano) desenvolvem atividades do projeto nas escolas, atuando diretamente com os estudantes de ensino fundamental. Em cada escola atuam dois ou três estudantes de psicologia que realizam encontros mensais com os alunos representantes (crianças eleitas), em que são discutidos o papel e o caráter representativo do grêmio, o trabalho em equipe, os principais problemas que a escola enfrenta e o papel dos estudantes frente a essas questões. O objetivo central desses encontros é a constituição da coletividade entre os alunos eleitos e a formação de sua participação na vida escolar. Em síntese, são três os atores centrais do projeto: tutores; estudantes de psicologia (extensionistas) e as crianças e adolescentes (estudantes do ensino fundamental do município) que foram eleitos em suas escolas para compor o grêmio estudantil.

Sobre as atividades gerais desenvolvidas no projeto, em síntese, temos:

- Reuniões mensais com os estudantes de psicologia participantes do projeto e com as coordenadoras, para planejamento e discussão das atividades desenvolvidas nas escolas;
- Reuniões mensais com os tutores, em que é discutido o andamento das atividades desenvolvidas em cada escola. São encontros de formação teórico-prático em que são debatidos os fundamentos teóricos do projeto;
- Reuniões bimestrais gerais, com tutores, extensionistas e coordenadoras, de forma a afinar os princípios teóricos, as ações e a comunicação de todos os envolvidos na proposta;
- Atividades desenvolvidas nas escolas: encontros dos estudantes de psicologia com os escolares representantes do grêmio, em cada escola, com periodicidade mensal ou quinzenal. Os tutores também desenvolvem ações com os grêmios, acompanhando o desenvolvimento das propostas estudantis.

DESCRIÇÃO E RESULTADOS NO PROJETO

Como resultado do projeto, algumas escolas têm realizado assembleias de classe e escolares. Os grêmios estão formalmente constituídos em todas as unidades escolares

e realizam atuações em diversos âmbitos do cotidiano escolar, tais como o desenvolvimento de atividades culturais, sociais, esportivas e políticas.

Analisa-se que ao colocarmos os alunos participantes do presente projeto em atividade – organizando-se coletivamente para a transformação do espaço escolar público em benefício de seus usuários, elaborando propostas que correspondam aos interesses estudantis, articulando-se para a concretização de suas reivindicações e refletindo sobre a natureza dos entraves encontrados ao longo desse processo – os estudantes vão aos poucos compreendendo-se como categoria e entendendo o papel de sua organização na produção de melhorias na escola. Ou ainda, passam a entender o seu papel na reivindicação e luta por um ensino público de qualidade.

Apresentaremos a seguir, de forma mais detalhada, os resultados das ações desenvolvidas com as crianças, com os extensionistas e com os tutores. Relataremos também algumas das ações que o projeto tem desenvolvido fora das escolas, tais como a realização anual do Fórum Infanto-Juvenil e a visita à Universidade.

Estudantes de ensino fundamental

Os grêmios estudantis são compostos por crianças e adolescentes, estudantes do ensino fundamental municipal de Bauru. Esse fator é bastante inovador em termos de comparação com outros municípios, pois é um dos poucos sistemas municipais de educação com grêmios instituídos em todas as escolas de ensino fundamental, atuando de maneira real desde o ensino fundamental I.

Avaliamos que a formação de grêmios estudantis traz contribuições importantes para o avanço da participação dos estudantes nas decisões do cotidiano escolar e, também, para o próprio desenvolvimento psíquico destas crianças. Muitas vezes, o grêmio é o primeiro e único espaço no qual a criança vivencia relações democráticas com os agentes escolares.

O processo de formação do grêmio estudantil com as crianças e adolescentes passa por algumas etapas básicas que se fazem necessárias para a formação do conceito de grêmio. Devido à falta de espaços coletivos de trabalho na escola e às gestões autoritárias encontradas em muitos contextos escolares, o grêmio representa um rompimento da lógica individualista e competitiva, por meio das atividades que o compreendem desde o processo eleitoral. Inicialmente é feito um trabalho de formação de chapas, de elaboração de propostas destas, de campanha eleitoral e de eleição por voto.

Esse trabalho preliminar, feito para constituir o grupo de alunos que representarão o grêmio ao longo da gestão, se faz importante no sentido de proporcionar aos estudantes uma vivência de processo eleitoral que os ajuda muitas vezes a entender um pouco mais sobre a escolha dos representantes políticos no país. Além disso, esta etapa se faz fundamental para garantir a autonomia dos estudantes na escolha de seus representantes. Quando a eleição ocorre de maneira transparente, bem explicada e democrática, permite-se que as crianças vivenciem o que é representatividade e possam compreender, então, o real papel do grêmio estudantil: trabalhar pelos estudantes.

Ao longo do projeto, especialmente no início de sua implementação, esse processo eleitoral já sofreu diversos “boicotes” de gestores das escolas, como tirar alunos do grêmio que foram considerados “inadequados” para estar ali, permitir a participação apenas de “bons” alunos na montagem das chapas, influenciar a escolha do voto dos alunos, entre outros. Foi com o fortalecimento do projeto e a formação das tutoras que este processo foi se tornando mais democrático. Em 2016, a maioria das escolas pôde contar com um processo eleitoral tratado com seriedade e compromisso com os estudantes.

Além disso, alguns outros passos são importantes para o processo de formação dos grêmios estudantis, como o trabalho com os estudantes de conceitos como democracia, representatividade, coletividade, assembleia etc. Muitas vezes esses são assuntos pouco trabalhados no cotidiano das escolas e, no grêmio, mostram-se essenciais para que os estudantes possam compreender o que estão fazendo e possam aprender novas alternativas de solucionar os problemas, coletivamente, por meio do diálogo e do respeito pelos colegas. Pautado sobre os ideais da educação para a democracia (PARO, 2002), o grêmio desempenha um papel de extrema relevância para a educação e para a autonomia dos estudantes, a partir do momento em que este passa a ser usado para seu real objetivo de garantir a representação e participação dos alunos, e não como mecanismo de poder da direção da escola.

Ao trabalhar, então, o desenvolvimento desta autonomia com os estudantes, o que isso lhes proporciona em termos de desenvolvimento psíquico? Primeiramente, o grêmio é um espaço de aprendizagem privilegiado por envolver as crianças na atividade. É no processo vivenciado por elas no dia a dia das atividades do grêmio que passam a compreender alguns conceitos trabalhados. Mas nossa hipótese é de que esses conceitos ainda fiquem no plano dos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2001), pois muitas vezes as

limitações impostas pela escola impedem que eles vivenciem de fato uma gestão democrática e, também, porque estes conceitos não são trabalhados na educação formal em outros espaços além do grêmio estudantil. Talvez a compreensão de representatividade, por exemplo, não alcance o significado do conceito em si, mas fique restrita ao fato de ter a responsabilidade de consultar os colegas para tomar decisões, sem entender o que isto de fato representa no sentido genérico do termo. Dessa forma, não raro, as crianças permanecem em um nível do pensamento empírico, operacionalizando uma ação sem compreender sua função social e, também, reproduzindo alguns conceitos aprendidos, mas sem conseguir generalizá-los para além do grêmio. Logo, o trabalho do extensionista revela-se importante para auxiliar nesse salto para o conceito científico.

Em termos de desenvolvimento psíquico, temos a hipótese de que a vinculação da teoria e da prática, ambas em forma de atividade mediada, através dos signos, contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento da memória, por exemplo, pode ter suas contribuições a partir do estabelecimento de metas ao longo do ano e metas a curto prazo, do registro dos encontros no caderno de atas, da construção de linha do tempo com as atividades realizadas, da própria realização de ações na escola no decorrer do ano letivo etc.

A linguagem também pode ser desenvolvida, pois os estudantes têm acesso a diferentes tipos de materiais como vídeos, textos, tirinhas etc. Precisam, ainda, desenvolver habilidades de conversar com os colegas do grupo e expressar ideias e opiniões. Muitas vezes, vivenciam situações de falar em público com os alunos da escola e, também, fazem o registro por escrito dos encontros.

Paralelamente, o grêmio contribui para ensinar o sujeito a viver em sociedade na medida em que o estudante passa a tomar decisões coletivamente e a ouvir e respeitar opiniões diferentes. A maior parte das atividades desempenhadas nas escolas é feita individualmente e é por isto que muitas vezes, no início do trabalho do grêmio, os integrantes da chapa demoram para compreender que ali não é o espaço onde impera a própria vontade, mas sim a vontade da maioria, do grupo. E, aos poucos, eles vão aprendendo mecanismos que tornam possível essa convivência em grupo, como esperar a vez de falar, votar, aceitar não ganhar a votação e, muito importante, auto-organizar-se (PISTRAK, 2011).

A formação dos extensionistas

Pela compreensão da extensão universitária em seu papel educativo, político e profissional, temos como critério de participação alunos a partir do terceiro ano do curso de Psicologia. Estes já cursaram ou estão cursando as disciplinas sobre desenvolvimento humano, Psicologia da Educação e Psicologia Escolar, estando aptos a realizar atividades embasadas teoricamente segundo os pressupostos que norteiam o presente projeto.

A formação dos extensionistas pode ser dividida entre: (1) supervisões; (2) reuniões conjuntas com tutoras e coordenadores do projeto; (3) grupo de estudo.

As supervisões têm periodicidade mensal, em que se discute a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev, etc.), a educação para a democracia (PARO, 2000) e a implementação da gestão democrática, tendo sempre como base o debate sobre a realidade encontrada nas escolas. Os objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar são delineados nesse espaço. Podemos citar alguns objetivos gerais, já citados anteriormente, a serem atingidos com as chapas: a) promover a compreensão de representatividade e de democracia; b) desenvolver a autonomia do grêmio em relação a uma direção predeterminada pelos professores ou pelo trio gestor; c) aproximar da realidade as propostas feitas pela chapa eleita; e d) contribuir para maior participação estudantil nas atividades escolares.

As duplas ou trios de extensionistas elaboram um planejamento de atividades a serem realizadas nos encontros com os grêmios, tendo por finalidade alcançar os objetivos previamente delineados. Tem-se como premissa de que é a atividade, unidade central para compreensão do psiquismo, que promove o desenvolvimento (LEONTIEV, 1983). Ou seja: intentamos promover ações educativas promotoras de desenvolvimento psíquico, na perspectiva vigotskiana de que o bom ensino promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1988).

Em 2016, na primeira reunião, foram apresentados os motivos e objetivos do projeto, funcionamento, histórico, atividades desenvolvidas, bem como esclarecidos os critérios para participação no projeto. Ao longo do ano foram realizadas supervisões individuais quando solicitado pelos extensionistas. Participaram do projeto trinta extensionistas voluntários e três bolsistas do núcleo de ensino, coautoras neste texto¹.

¹ Além das estudantes Carolina Terruggi Martinez e Marjorie Schmidt Davanzo, participou do projeto na condição de bolsista a estudante Verônica dos Santos G. M. Fernandes que também contribuiu na produção deste texto.

As reuniões conjuntas são bimestrais e participam extensionistas, tutores e coordenadoras do projeto. Estes encontros constituem-se como um espaço de comunicação e de planejamento das ações entre extensionistas e tutores.

O grupo de estudo foi uma necessidade identificada nos anos anteriores de existência do projeto. Sua proposta é discutir de modo sistematizado alguns conteúdos importantes para a compreensão do campo de atuação no qual o extensionista adentra, e que não foram supridos na grade curricular do curso. Ele acontece mensalmente e os temas propostos foram: (1) democracia e desenvolvimento psíquico – discussão sobre metodologia de trabalhos; (2) movimento estudantil e participação estudantil; e (3) estratégias de trabalho (assembleias etc.) e práticas focando as escolas democráticas (experiências).

Ao final do ano foi realizada uma avaliação do projeto. Nesse momento, os extensionistas puderam avaliar quais foram as principais contribuições do projeto a sua formação profissional. Os principais aspectos relatados foram: compreender o funcionamento institucional escolar; aprender como planejar e se preparar para a realização de uma atividade em grupo; desenvolver repertório para trabalhar com crianças; desenvolver uma percepção objetiva de limites e possibilidades da atuação da psicologia escolar na escola pública; desenvolver maturidade emocional para lidar com imprevistos, bem como com frustrações e limites do trabalho; qualificar a relação com a teoria ao ter que dominá-la para ser aplicada na realidade concreta; emancipar a visão sobre o que é a educação e compreender empiricamente sobre mecanismos de organizações democráticas acessíveis à população. Avaliamos que, mesmo com diversos contratempos, foi possível dar suporte aos extensionistas no desenvolvimento da compreensão profissional, política e social do trabalho executado nas escolas.

Tutores

Uma das ações do projeto consiste em reuniões de planejamento e de formação dos tutores do projeto. Como mencionado anteriormente, cabe a esse profissional fomentar as atividades do grêmio e ajudar na operacionalização deste. Devem, também, acompanhar e supervisionar as atividades realizadas pelas crianças. Os tutores são parte essencial do projeto, pois, como profissionais da escola, têm contato diário com as crianças e com os demais professores e funcionários da instituição. Podemos dizer que são eles que dão a

“cara” ao projeto em cada escola, pois são responsáveis em coordenar o processo eleitoral e informar à comunidade escolar sobre o andamento das atividades.

Cada escola tem autonomia para escolher seu tutor, mas são exigidos alguns critérios: disponibilidade para acompanhar o projeto e suas reuniões; disponibilidade para acompanhar, fomentar e orientar as atividades do grêmio; facilidade de comunicação com as crianças eleitas; disponibilidade para realizar, no mínimo, um encontro mensal com o grêmio. Dentre os tutores temos profissionais que estão na função de coordenação pedagógica ou de vice-direção, professores e funcionários escolares, mais especificamente inspetores de alunos. Tem sido comum dois profissionais dividirem a função de tutoria de acordo com a organização da escola (por exemplo, um tutor para o período matutino e outro, vespertino).

A heterogeneidade de formação e de atuação dos tutores é uma riqueza e um desafio para o projeto. É uma riqueza porque podemos contar com diferentes pontos de vista sobre gestão democrática, protagonismo infantil e juvenil e sobre o desenvolvimento das ações na escola. Por outro lado, lidamos também com algumas concepções conservadoras sobre a participação dos estudantes na escola. Por exemplo, já vivenciamos em algumas escolas a prática de proibir que alunos considerados indisciplinados ou “maus” alunos concorressem ao grêmio. Ou ainda, a utilização do grêmio como castigo ou barganha frente a comportamentos considerados inadequados, retirando-se estudantes do grupo, ou da excessiva tutela das ações das crianças – impedindo que elas levantem as reais necessidades dos estudantes e acabem realizando ações que são mais do interesse da direção da escola do que dos próprios alunos. Vale ressaltar que todas essas situações são debatidas nos encontros com tutores.

Diante da heterogeneidade de formações dos tutores e das realidades escolares, os encontros com estes profissionais têm um caráter formativo e funcionam como uma supervisão das atividades realizadas nas escolas. Nessas reuniões discutimos sobre as concepções pedagógicas que norteiam o projeto, trazendo leituras e subsídios que possam orientar as ações nas unidades escolares. São debatidos temas como gestão democrática educacional, papel do grêmio no desenvolvimento da participação dos estudantes, conjuntura política educacional, entre outros. Também são abordadas as situações vividas em cada escola, o andamento do projeto e as ações desenvolvidas são acompanhadas, sempre respeitando o princípio da autonomia escolar. Outro objetivo

desses encontros é garantir a comunicação entre tutores e ser um espaço de socialização das experiências realizadas.

Em anos anteriores (2014 e 2015), os próprios tutores solicitaram que a formação teórico-prática para a atuação no projeto fosse ampliada e oferecemos cursos de extensão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, destinados aos tutores, aos extensionistas e a outros professores da rede.

Em 2014, foi realizado o curso “Democracia para escola e escola para democracia: teoria e prática sobre o grêmio estudantil e gestão democrática”, com duração de 18 horas, e coordenado pelo professor Dr. Antonio Euzébios Filho (Departamento de Psicologia – FC/Unesp). No curso foi possível aprofundar a compreensão teórica e política sobre a importância da implementação dos grêmios e estudar suas possibilidades de atuação. Em 2015 foi oferecido o curso intitulado “Democracia como prática para a escola e para a sociedade: aspectos teórico-metodológicos da gestão democrática”, ministrado em conjunto pelos professores Dr. Antonio Euzébios Filho (FC/Unesp), Profa. Dra. Flávia Asbahr (FC/Unesp), Profa. Larissa Figueiredo Bulhões (FC/Unesp) e alunos colaboradores, com duração de 30 horas. O curso foi finalizado com a visita dos participantes ao CIEJA Campo Limpo, escola pública municipal de São Paulo, modelo de gestão democrática. Os conteúdos do curso e a vivência realizada na escola trouxeram fundamentações teóricas e práticas ao desenvolvimento do projeto nas escolas.

Sobre o grupo de tutores, é importante frisar que a maioria permanece no projeto desde seu início, havendo poucas trocas de profissionais. Hoje podemos dizer que há uma equipe de tutores que se identifica com o projeto e coordena as atividades do grêmio em suas escolas com compromisso e dedicação. A relação entre esses profissionais tem ultrapassado as ações do projeto e avaliamos que há um intenso processo grupal em formação (MARTIN-BARÓ, 1989). Além das reuniões presenciais, os profissionais envolvidos utilizam as redes sociais para se comunicar e planejar ações conjuntas, por exemplo, ações envolvendo diferentes escolas. Avaliamos que a formação do processo grupal dos profissionais envolvidos é um resultado importante do projeto, pois caminha no sentido da construção de uma ética do coletivo e da formação de grupos de trabalho constituídos para além de necessidades individuais.

Atividades fora da escola

Durante o ano letivo são realizadas atividades fora da escola com os grêmios. A visita à Unesp e o Fórum Infante-Juvenil são as atividades que ocorrem todos os anos. Nesses espaços, contamos com a participação dos estudantes dos grêmios das 16 escolas municipais de Bauru, contabilizando, aproximadamente, 200 estudantes.

Na visita à Unesp, são escolhidos locais da universidade para a visitação (laboratórios, biblioteca, salas de aula, rádio Unesp) e é proporcionado um momento para discussão sobre a universidade pública, cujo objetivo é elucidar os estudantes sobre o que é a universidade, os cursos oferecidos, como fazer para estudar na Universidade, entre outras questões.

Essa visita se mostrou, no decorrer dos anos, importante para a formação dos estudantes das escolas públicas, pois notamos que muitos deles não tinham conhecimento acerca da universidade pública e de seus direitos no que diz respeito à ocupação desse espaço. Também permite que extensionistas e estudantes tenham uma relação mais próxima, fora do ambiente escolar, o que pode influenciar positivamente na formação de vínculo entre eles.

Outra atividade realizada é o Fórum Infante-Juvenil. Em 2016, foi realizada a quarta edição dessa atividade, que acontece na semana de educação municipal de Bauru. Nesse espaço, visamos a colocar em prática o exercício da democracia por meio de assembleias e de discussões sobre questões pertinentes da escola, em que os próprios estudantes escolhem os temas a serem debatidos. Esse é o espaço privilegiado para se colocar em prática as questões trabalhadas nos encontros com os extensionistas. O Fórum permite, ainda, a troca de informações entre os grêmios de outras escolas, o que favorece o intercâmbio de experiências, a visualização de diferentes modos de funcionamento dos grêmios e as dificuldades de cada escola.

Avaliamos que o espaço fora da escola é um ambiente que permite uma interação diferente entre extensionistas e estudantes a partir da participação conjunta em brincadeiras ou jogos, o que pode levar a um fortalecimento do vínculo entre ambos. A formação de vínculo entre os extensionistas e os estudantes do ensino fundamental é crucial para o projeto e torna-se um fator motivador para a participação nas reuniões, levando a uma participação que visa compartilhamento e corresponsabilidade. (MARTINS, 2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada reafirma a função da Universidade Pública e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento metodológico do ensino superior. O núcleo de ensino, que tem como um de seus principais objetivos elaborar projetos educacionais que aprimorem as condições de ensino básico e médio, materializa esta indissociabilidade.

Nesse sentido, ao apresentar as principais atividades desenvolvidas pelos atores do projeto em tela (estudantes de educação fundamental, estudantes de psicologia e tutores), buscamos explicitar seu processo de desenvolvimento ao participarem da formação de grêmios estudantis. Destaca-se as mudanças psicológicas das crianças do grêmio: desenvolvem conceitos fundamentais à compreensão dos processos democráticos, ampliam sua memória e as demais funções psicológicas e levam o que aprenderam para outras esferas da vida, para além da escola. Quanto aos extensionistas, avalia-se que o projeto traz profundas contribuições a sua formação profissional, pois devem exercitar a articulação entre teoria e prática essencial à práxis profissional. Por fim, sobre os tutores, estes têm um papel essencial em suas escolas como multiplicadores das discussões teórico-práticas sobre gestão democrática e educação para democracia.

Entendemos, ainda, que a formação do processo grupal dos profissionais envolvidos é um resultado importante do projeto. Outro resultado é que vários tutores têm buscado ampliar sua formação e, além disso, têm nos procurado para pensar o grêmio e seus desdobramentos como objetos de estudo e pesquisa. Pelos resultados apresentados, avaliamos que o projeto cumpriu seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. da S. F. *et al.* Grêmios estudantis e a psicologia histórico-cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. *In*: EUZÉBIOS FILHO, A. (org.). **Psicologias para além do consultório**: reflexões e contextos de atuação. Curitiba: Juruá, 2017.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Bauru, 2011/2012. Disponível em: <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

MARTIN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder**. Psicología social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA, 1989.

MARTINS, L. M. Relação escola-família: reflexões no âmbito da educação infantil. **Amazônida (UFAM)**, Manaus, v. 1, p. 31-48, 2009.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul.-dez. 2002.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

ZONTA, C.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F.; MEIRA, M. E. M.; SANTOS, S. M. P. Gestão democrática e instrumentos de representação: conselhos escolares e grêmios estudantis. *In*: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 263-279.

ORGANIZAÇÃO DO ACERVO PESSOAL DE RUY MADSEN BARBOSA: PRESERVANDO MEMÓRIAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Maria Ednéia Martins

Campus de Bauru, FC/Unesp
maria.edneia@unesp.br

Tamiris Corrêa Luiz

Campus de Bauru, FC/Unesp
tamiris.correa@unesp.br

INTRODUÇÃO

A organização, disponibilização ao público e estudos de acervos pessoais, escolares, de livros e de documentos tem sido uma prática crescente no campo da História da Educação Matemática brasileira, tanto com o objetivo de contribuir com a preservação da memória educacional do país quanto visando ampliar fontes e temas para a pesquisa em Educação Matemática (VALENTE, 2002, 2004). Ademais, essas atividades de organização do acervo e sua disponibilização têm sido muitas vezes relegadas a professores e pesquisadores, já que as políticas e investimentos públicos do Brasil não têm sido suficientes para preservação de nosso patrimônio educacional e de sua memória.

No câmpus de Bauru da Unesp, desde início dos anos 2000 tem sido mantido pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), um acervo de livros antigos de Matemática, o qual conta com cerca de 3.000 obras, muitas delas muito antigas e raras. A partir de 2017, após o falecimento do pesquisador e professor de Matemática Ruy Madsen Barbosa, a maior parte do seu acervo pessoal foi doado ao acervo de livros do GHOEM por sua família, a partir da intermediação do professor e autor de livros didáticos de Matemática Antônio José Lopes, o Bigode, que conhecia as atividades do Grupo.

Foi com a chegada desse acervo pessoal que iniciamos o Projeto do Núcleo de Ensino “Contribuições do professor de matemática Ruy Madsen Barbosa: organizando e estudando um acervo”, realizado no ano de 2018. O objetivo do projeto foi organizar, sistematizar e disponibilizar para consulta esse acervo pessoal, contribuindo com a

preservação da memória educacional brasileira e com a formação de licenciandos em Matemática e pós-graduandos em Educação Matemática envolvidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Arquivos ou Acervos Pessoais são conjuntos de escritas de si (cartas, biografias, diários, anotações etc.) e de documentos e objetos relativos às suas atividades profissionais, pessoais, culturais e políticas. O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC, 2019) apresenta, em sua página <http://cpdoc.fgv.br/acervo/arquivospessoais>, Arquivos Pessoais como “conjuntos documentais, de origem privada, acumulados por pessoas físicas e que se relacionam de alguma forma às atividades desenvolvidas e aos interesses cultivados por essas pessoas, ao longo de suas vidas”. A família do professor Ruy, ante de fazer a doação, separou alguns materiais e doou os materiais mais relativos às suas atividades profissionais.

Valente (2002, 2005) destaca a relevância dos estudos e organização dos acervos pessoais e escolares na área de Educação Matemática, particularmente em História da Educação Matemática, que vêm sendo acrescentados às documentações oficiais e dando novos rumos às práticas historiográficas. A organização do Arquivo pessoal do professor Ruy em particular pode ser percebida pela relevância de sua formação, atuação e envolvimento com o ensino de Matemática e a pesquisa em Educação Matemática.

Uma breve biografia do professor Ruy Madsen Barbosa nos dá uma ideia desse contexto no qual ele esteve envolvido. Em entrevista a Martins-Salandim (2012), ele narra aspectos de sua vida pessoal e profissional. Nascido em 1931, na cidade de Campinas/SP, cursou Desenho Técnico Arquitetônico e em Mecânica, tornando-se professor da disciplina Perspectiva. Na década de 1950, tornou-se bacharel e licenciado em Matemática pela Universidade Católica de Campinas, na qual também atuava como professor de Desenho do Curso de Formação de Professores de Trabalhos Manuais. Foi professor do Magistério Estadual do Estado de São Paulo, ingressando por exame de suficiência, realizado pela USP-SP, tendo, depois, prestado concurso nos anos 1955 e 1956, obtendo, em ambos, a primeira classificação, quando passou a atuar nas cidades de Tietê/SP e Boituva/SP. Nos anos 1960, já afastado do Magistério Secundário, participou do Grupo de Estudo do Ensino da Matemática (GEEM), que muito contribuiu com a problematização das ideias do Movimento da Matemática Moderna no Brasil,

tendo, inclusive, sido da primeira diretoria do Grupo. Sua produção junto a esse Grupo estava voltada para as temáticas de Matrizes e Aspectos Combinatórios, tendo sido o introdutor do assunto Matrizes no currículo do curso secundário brasileiro. Em 1960, a convite, foi para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara - que, na década de 1970, passou a compor a Unesp - para atuar como professor de Matemática no recém-criado curso de Química. Na final da década de 1970 transferiu-se para a Unesp, campus de São José do Rio Preto, onde se aposentou. Doutorou-se em Probabilidade sob orientação do professor Arnaldo Nora Antunes, na Escola Politécnica da USP-São Paulo, e fez Livre Docência, em Araraquara, com tese sobre Programação Linear, Matemática Aplicada. Foi orientador em curso de Pós-Graduação, autor de muitos artigos científicos, livros de Matemática e materiais instrucionais (MARTINS-SALANDIM, 2019; LUIZ; MARTINS-SALANDIM, 2019).

Essa biografia básica já nos dá elementos da relevância da organização e disponibilização deste acervo para consultas e estudos, os quais poderão trazer à tona outros aspectos da vida desse professor e dar pistas do cenário educacional do país a partir dos anos 1950, o que é fundamental para as pesquisas em História da Educação (Matemática) e para compreendermos a formação de professores de Matemática. Afinal, o que guarda, um professor de Matemática, em um Arquivo Pessoal? O que, a partir dessas suas memórias, podemos aprender e problematizar sobre formação de professores (que ensinam matemática), sobre Matemática e sobre a Educação Matemática Brasileira ao longo do tempo? Quais e como contribuições desse professor e de sua produção marcam a formação de professores que ensinam Matemática no Brasil? Quais ideias matemáticas, a partir desse acervo, vêm circulando no Brasil? Que contribuições materiais desse acervo podem dar ao ensino de Matemática atual? Essas questões nos motivaram a desenvolver o projeto do núcleo de ensino, justificando sua relevância, a intenção não foi respondê-las. Várias dessas questões vêm sendo abordadas em pesquisas acadêmicas já concluídas ou em desenvolvimento e em um projeto de extensão também em desenvolvimento.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para organização do acervo pessoal do professor Ruy dentro do acervo do GHOEM, buscamos em Bacellar (2005) e Baeza (2003) orientações quanto aos cuidados

no manuseio dos livros e à saúde e proteção dos envolvidos, indicando uso de avental, máscara e luvas descartáveis.

Inicialmente separamos criteriosamente os materiais doados a partir de uma organização inicial em livros, pastas, materiais instrucionais e outros objetos que já havia sido realizada em uma ação coletiva de membros do GHOEM, a qual visava melhor alocação do grande volume de materiais e evitar riscos de perdas ou extravios. Com isso tivemos uma melhor visualização do acervo e realizamos uma organização mais criteriosa em artigo, livro, jogo, material manipulativo. Posteriormente separamos os materiais de cada categoria por assuntos da Matemática, por público alvo relativo aos níveis de ensino ou de pesquisa. Tendo uma melhor ideia do volume e diversidade do acervo, e já tendo realizado essa organização, focamos na higienização, colocação de capas, etiquetagem e alocação no acervo físico do GHOEM apenas dos livros de Matemática.

Tendo essas indicações em mente, realizamos um breve estudo sobre as categorias já existentes para catalogação dos livros no acervo do GHOEM para que pudéssemos incluir os novos materiais, garantindo sua identificação e diferenciação dentro do acervo, mas preservando os temas, níveis e outras subdivisões já existentes. Tomando Hirata (2009) como referência básica, já que foi esse autor quem criou um sistema de catalogação para o acervo de livros do GHOEM, baseado no método de Classificação Decimal de Dewey, muito utilizado pelas bibliotecas. Nesse sistema tem-se as seguintes classificações: 1 – conteúdo matemático; 2 – Teoria dos Conjuntos e Lógica; 3 – Álgebra; 4 – Aritmética; 5 – Topologia; 6 – Análise; 7 – Geometria; 8 – Probabilidade; 9 – Diversos; 10. – Didáticos de Outras Disciplinas; 11. – Literatura de Referência.

Os cadastros das informações básicas de cada livros foram feitas no site do GHOEM, tais como título, nome do(s) autor(es), data de publicação, local de publicação, volume, edição, a quantidade de páginas, se é ex-libris, se pertenciam a alguma coleção, seu idioma etc. Nessa etapa, foi necessário fazer uma adaptação no site para que cada obra pudesse ser identificada e facilmente localizada no acervo físico ou *on-line* como sendo do acervo pessoal do professor Ruy. Foi criado um campo Acervo do GHOEM ou Pessoal, nesse último caso cadastramos o Acervo Pessoal Ruy Madsen Barbosa (APRMB). Essa sigla APRMB passou a compor também a etiqueta do livro no acervo físico e no sistema é possível gerar relatórios filtrando por essa sigla, sendo assim facilmente localizados todos os livros do acervo pessoal e que estão no acervo geral.

Nessa fase foram cadastradas informações relativas a 293 livros de Matemática, os quais foram encapados e alocados no acervo físico, estando disponíveis para consultas e cujas informações básicas podem ser acessadas no catálogo *on-line* disponível em <https://www2.fc.unesp.br/ghoem/livros.php>. Com essa organização também foi possível identificar materiais que carecem de restauração em gráfica especializada e os que estão em duplicidade, os quais estão sendo doados a escolas e projetos educacionais da região de Bauru-SP, já com o consentimento da família do professor Ruy.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os materiais do acervo e que foram organizados somam mais de um milhar, sem considerar os documentos individualmente quando estão alocados em pastas. Foram separados em torno de 400 itens relativos a jogos, envolvendo livros, revistas, pentaminós, dominós de quadriláteros e também objetos antigos como compassos e espelhos; mais de 600 livros relacionados à conteúdo matemático específico, educação matemática, teses, dissertações – dos quais 293 livros de Matemática foram catalogados e alocados no acervo físico do acervo de livros do GHOEM; aproximadamente 400 materiais como revistas, boletins e informativos relacionados à Matemática, dicionários e afins.

Dentre os 293 livros de Matemática catalogados – tombos 2219 a 2512 – a maioria está em língua portuguesa, tematiza Geometria e Trigonometria e não é de autoria do professor Ruy. Ele é autor ou co-autor em 14 livros desses livros. Esses livros foram publicados a partir dos anos 1940 e outras temáticas de Matemática aparecem, como matrizes, cálculo numérico, cálculo diferencial, combinatória e outras (Figura 1).

Figura 1 - Livros do acervo com autoria de Ruy Madsen Barbosa

Tombo	Título	Autor	Volume	Ano
2220	Matemática, metodologia e complementos	BARBOSA, R. M. - B195	3	1969
2264	Combinatória e Grafos	BARBOSA, R. M. - B195		1974
2265	Grupos e Combinatória	BARBOSA, R. M. - B195		1979
2267	Combinatória e Grafos	BARBOSA, R. M. - B195	2	1975
2290	Matrizes, determinantes, sistemas lineares	ESPADA FILHO, A. - E1 BARBOSA, R. M. - B195		1971
2327	Matemática, metodologia e complementos	BARBOSA, R. M. - B195	1	1967
2386	Frações Contínuas	BARBOSA, R. M. - B195		1977
2423	Cálculo Numérico: Cálculos Aproximados	BARBOSA, R. M. - B195	3	1972
2424	Cálculo Numérico: Cálculos Aproximados	BARBOSA, R. M. - B195	3	1978
2482	Sobre a Circunferência de R. Madsen	BARBOSA, R. M. - B195		1952
2503	Descobrimo padrões em mosaicos	BARBOSA, R. M. - B195		1993
2504	Descobrimo padrões em mosaicos	BARBOSA, R. M. - B195		1993
2505	Descobrimo a geometria fractal	BARBOSA, R. M. - B195		2002
2506	Descobrimo a geometria fractal	BARBOSA, R. M. - B195		2005

Fonte: Elaborado pelas autoras

RESULTADOS DO TRABALHO

Embora seja difícil fazer uma estimativa da quantidade de documentos e materiais contidos no acervo doado, considerando o volume de material e a atuação do professor Ruy Madsen, estimamos que haja mais que uma unidade de milhar – dado que só poderá ser bem configurado quando outros materiais e documentos forem organizados.

Com a organização desse acervo pessoal e a catalogação de 293 livros de Matemática dentre tantos outros materiais que o compõe, já foi possível confirmar suas potencialidades para a pesquisa educacional brasileira, sua relevância para a memória e história desse campo, além de ter sido possível fazer chegar parte desses materiais, ainda que uma pequena parte, àqueles que ensinam e aprendem Matemática em diferentes níveis e espaços educacionais da região Bauru-SP.

Os livros que foram catalogados já estão disponíveis para consultas e estudos aos interessados em pesquisa educacional ou interessados no ensino de Matemática. Essa iniciativa já viabilizou elaboração de desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, um mestrado e um doutorado, além de outros projetos de pesquisa e extensão em elaboração. Também já foi possível se sensibilizar quanto a diversidade de temáticas com as quais um professor de Matemática se envolve.

Com a incorporação do acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa ao acervo do Ghoem e com o desenvolvimento desse projeto de extensão que o organizou e iniciou o processo de catalogação dos livros, Luiz e Martins-Salandim (2019) desenvolveram pesquisa de iniciação científica que visou tanto dar continuidade na organização e sistematização do acervo pessoal do professor Ruy quanto aproximar-se de uma bibliografia básica a respeito das potencialidades e estudos de acervos pessoais de educadores brasileiros. Luiz e Martins-Salandim (2019) destacam esse acervo pessoal como uma importante fonte para as pesquisas em História da Educação Matemática, com materiais diversos, destacando obras referentes ao tema matemática recreativa, Geometria e Trigonometria. A autora destaca também os materiais relativos à formação de professores de matemática, dentre eles os de autoria ou organizados pelo professor Ruy. Foi com o desenvolvimento dessa pesquisa que materiais e livros em duplicidade

foram identificados, vários, inclusive, já foram doados tanto para professores de uma escola parceira do Pibid e quanto para professores e estudantes que participaram da Semana da Licenciatura em Matemática, ambos vinculados ao curso de Matemática-Licenciatura da Unesp de Bauru, sendo essa mais uma das contribuições do acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa.

Tanto as atividades de organização e catalogação desenvolvidas no projeto do núcleo de ensino quanto na pesquisa de iniciação científica de Luiz e Martins-Salandim (2019) possibilitaram que outros projetos de pesquisa fossem elaborados, mobilizando o referencial da Hermenêutica de Profundidade para análise de livros, em nível de iniciação científica, de mestrado e de doutorado e projetos de extensão universitária. Milanez (2020) analisou a coleção Matemática, Metodologia e Complementos para professores primários de autoria de Ruy Madsen Barbosa e publicada nos anos 1960. Tamiris Luiz está desenvolvendo pesquisa de mestrado tematizando a coleção de Ruy Madsen Barbosa, Matemática: magistério, publicada nos anos 1980. Já a coleção O Professor de Matemática em Ação do professor organizada pelo professor Ruy, entre 2009 e 2014, está sendo analisada na pesquisa de doutorado de Leandro Josué de Souza, coleção que traz à tona o interesse pelas recreações matemáticas. Também está em fase inicial a pesquisa de iniciação científica do licenciando em matemática, Diego Brasil, que tematiza o livro Revisitando Conexões Matemáticas com Brincadeiras, Explorações e Materiais Pedagógicos' do professor Ruy Madsen Barbosa, publicado em 2012, pesquisa essa co-orientada pelo doutorando Leandro Josué de Souza. Essas duas últimas pesquisas, tal como Azevedo (2017), propõem estudos de livros didáticos contemporâneos.

Considerando nossa percepção da relação do professor Ruy com a temática da Matemática Recreativa e interesses de pesquisa do doutorando Danilo Pires de Azevedo culminou com a elaboração do projeto de extensão universitária "A Matemática Recreativa no acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa: potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática" que tem como objetivo atuar na formação de professores que ensinam Matemática a partir da mobilização de materiais do Acervo Pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa, em particular, materiais relativos à Matemática Recreativa, e está sendo desenvolvido em uma escola de educação básica. As potencialidades de mobilização desses materiais do acervo na formação de professor é o tema da pesquisa de doutorado de Danilo Pires de Azevedo, em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Projetos dessa natureza têm favorecido a elaboração de projetos de pesquisa acadêmica, além de projetos de extensão visando a formação de professores. Sem essa organização, sistematização e disponibilização dos materiais em um acervo, essas atividades de pesquisa e extensão ficariam inviabilizadas. Foi devido a esse projeto de extensão que outras potências do acervo passaram a ser tematizadas para além da análises de obras didáticas nele presentes, fomentando inquietações sobre suas potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática, que impactos a mobilização de obras do acervo pode ter nessa formação e como professores que ensinam matemática percebem a relevância desse tipo de acervo e formação.

Concluimos que a organização desse acervo contribuiu com a preservação da memória e divulgação da produção científica e educacional de um importante pesquisador e professor de Matemática brasileiro; com a preservação dos patrimônios cultural, científico, educacional e histórico do Brasil e de sua memória; além de contribuir com a formação de licenciandos e pós-graduandos da área da educação, sensibilizando-os para a importância e riqueza desses acervos tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a atuação e formação de professores críticos em relação a elementos do campo educacional e da sua história.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, D. P. **Uma análise de livros didáticos de Matemática da coleção “EJA-Mundo do Trabalho”**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: BASSANEZI, C.P. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BAEZA, T. M. M. **Manual de trabalho em arquivos escolares**. São Paulo: Secretaria da Educação: CRE Mário Covas: IMESP, 2003. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/dhe/manual_de_trabalho_em_arquivos_escolares.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **O que são arquivos pessoais**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/arquivospessoais>. Acesso em: 10 abr. 2019.

HIRATA, V. **Catálogo de livros antigos**: um exercício em educação matemática. Bauru: Faculdade de Ciências: Departamento de Matemática, 2009. Relatório de Iniciação Científica.

LUIZ, T. C.; MARTINS-SALANDIM, M. E. O acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa como fonte para a pesquisa educacional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Bauru. **Anais...** Bauru: Unesp, 2019. p. 23-27.

MARTINS-SALANDIM, M. E. O acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa: divulgação e problematização de suas potencialidades para a pesquisa em Educação Matemática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBEM, 2019. p. 1-12.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MILANEZ, N. C. **A coleção matemática, metodologia e complementos para professores primários, de Ruy Madsen Barbosa**: um estudo. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

VALENTE, W. R. Arquivos escolares virtuais considerações sobre uma prática de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 175-191, jul./dez. 2005.

VALENTE, W. R. Documentos de professores como fontes para a história da educação matemática: o Arquivo Pessoal Euclides Roxo – APER. **Zetetikè**, Campinas, v. 12, n. 21, p. 35-56, jan./jun. 2004.

VALENTE, W. R. Projeto de pesquisa: APER - Arquivo Pessoal Euclides Roxo: fontes para história da educação matemática. **Revista Brasileira de História da Matemática**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 201, 2002.

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIAS EM ASSIS

Antonio Carlos Barbosa da Silva
Campus de Assis, FCL/Unesp
antonio.cb.silva@unesp.br

Sarah Santos Guandalini
Campus de Assis, FCL/Unesp
sarahfernandesc@gmail.com

Alexandra Rosin Botan
Campus de Assis, FCL/Unesp
ale.r.botan@gmail.com

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo a escolha de uma profissão é uma necessidade social. Geralmente, essa necessidade ocorre no período da adolescência que configura uma fase de diversos conflitos e transformações físicas, hormonais, psicológicas e sociais. Para muitos as provas vestibulares simbolizam uma separação decisiva entre o sucesso e o fracasso profissional.

Diante dessa realidade o estudante de uma escola pública que participará do vestibular numa concorrência desleal quando compete com um aluno que teve acesso a uma educação particular, vivencia uma situação estressante. A escolha de um curso superior envolve medos, exigências familiares, sociais, mercadológicas e desempenho cognitivo.

O vestibular simboliza uma concentração de cobranças muito peculiar em um modelo de sociedade capitalista que tende a culpar unicamente o indivíduo como responsável por seu fracasso ou sucesso. Os estudos atuais apontam que o vestibular causa um intenso sofrimento psíquico junto ao jovem e seus familiares. Diante disso, a Psicologia, enquanto área que se preocupa com a saúde mental e social do sujeito tem interesse em compreender esse momento.

Através de Orientação Vocacional/profissional (OVP) e da técnica do Grupo Operativo pode contribuir para dirimir esse sofrimento.

Esse tipo de trabalho torna-se relevante ao jovem que está se tornando adulto e necessita de orientação para efetuar uma escolha profissional. A OVP gera junto ao jovem uma maior compreensão da vida acadêmica e diminui a possibilidade da ocorrência de

escolhas impulsivas no mundo profissional. Além disso, diminui a preocupação com esta questão, o que pode gerar futuras frustrações e um sofrimento excessivo nesta fase e no futuro.

Ao pensar em uma OVP em desenvolver uma atuação crítica, comprometida socialmente com a desalienação, encontramos na orientação psicológica sócio-histórica um espaço estratégico para explorar potencialidades e ampliar possíveis horizontes e trajetórias em uma realidade que duramente sentencia a juventude pobre à margem, não somente financeiramente, mas também do capital cultural reconhecido socialmente, em que a elite insiste em tentar monopolizar.

Como uma alternativa opositora em relação aos modelos naturalizantes a-históricos de OVP, que acreditam que há uma natureza contida no indivíduo que determina sua vocação, a perspectiva sócio-histórica elabora muito mais a questão da escolha profissional, traz para junto do processo de escolha debates em torno do contexto social, cultural e econômico que envolve a vida do sujeito.

Auxiliar os jovens a compreenderem os motivos lógicos e subjetivos de forma crítica que podem estar subjacentes à escolha de um curso superior é fundamental. O ato de decidir a respeito de uma ocupação profissional constitui momento de crise em qualquer época da vida, pois se trata de apropriar-se de uma identidade profissional que poderá o acompanhar pelo resto da vida. Crises de identidade são comuns neste momento, afinal é também na adolescência, época de prestar o vestibular, que ocorre um distanciamento identitário dos moldes familiares e a construção de outros valores que poderão ser mantidos na vida adulta. Dessa forma, a identidade profissional se entrelaça com o seu projeto de vida pessoal.

Nesta perspectiva, o conceito de vocação é compreendido como algo que deve ser construído pelo sujeito, mediante as suas relações com os outros e com o mundo. Logo, a vocação do sujeito poderá ser revista conforme consiga estabelecer novas leituras do mundo.

Dessa forma, a OVP, numa perspectiva dialética, passa a ser concebida como processo de aprendizagem de uma escolha profissional que deverá articular a expectativa da família, a experiência escolar, o mundo do trabalho contemporâneo, as informações provenientes da mass media e os aspectos subjetivos que estão formando o sujeito naquele momento histórico. Em suma, deve-se levar em conta a articulação entre história pessoal construída e o contexto social, cultural e político de uma época.

A OVP pode ser realizada em um trabalho grupal, o que amplia a troca de experiências com outras pessoas e ameniza as incertezas desse processo ao diluir entre os pares as frustrações, medos, angústias e preconceitos em relação a escolha profissional.

O grupo operativo é uma técnica grupal desenvolvida por Pichón-Riviére (2005) e visa promover mudanças subjetivas naqueles que participam do grupo. Para Pichón-Riviére (2005), o grupo deve trabalhar em cima de uma tarefa que seja comum a todos os participantes. A tarefa bem esclarecida e teve um efeito terapêutico, capaz de mudar o conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o sujeito pensa e age. A tarefa pode ser explícita e/ou implícita. A primeira remete a maneira como o grupo se dispõe, e a segunda, a disposição de cada sujeito do grupo de rever suas estereotipias, suas questões internas. Outra expressão muito conhecida na teoria de grupo operativo é a espiral dialética, isto quer dizer as vivências podem ser conteúdos latentes ou manifestos, sendo que esses conteúdos podem trocar de posições. Todos esses movimentos produzem um efeito ao grupo (PICHÓN-RIVIÈRE, 2000). Esse movimento gera uma aprendizagem que leva o sujeito a compreender o processo que envolve a tarefa.

Para organização de um grupo certos elementos se mostram significativos: primeiramente é necessário um ambiente adequado, como uma sala com certa privacidade; estabelecer um contrato com o grupo, onde o coordenador do trabalho deve informar quantos encontros acontecerão, os dias e os horários que irão ser realizados os encontros, e principalmente os objetivos do grupo (CASTILHO, 2002).

Portanto, o presente trabalho foi desenvolvido a partir de um referencial da psicologia sócio-histórica, da teoria de OVP e da técnica de grupo operativo. A intervenção promoveu um espaço de debate e reflexão psicossocial junto aos jovens estudantes do cursinho pré-vestibular da Unesp-Campus de Assis, a fim de capacitá-los a rever de forma crítica e dialética os conflitos, culpas, sofrimentos que envolvem uma escolha profissional.

O trabalho contou com duas estagiárias (uma bolsista e uma voluntária) que foram coordenadoras do grupo operativo e o professor supervisor do projeto que orientou as estagiárias em suas ações.

Cabe lembrar que antes desse grupo de OVP desenvolveu-se uma série de ações junto aos cursinhos pré-vestibulares da Unesp Assis. Portanto, se formou grupos de estudos junto aos estagiários, ocorreram visitas aos cinco polos de cursinhos da Unesp-

Assis, entrevistaram-se os alunos dos cursinhos para ouvir suas demandas e explicar em que consistia o trabalho de OVP, palestras quinzenais, no primeiro ano do projeto, foram realizadas em todos os cursinhos da Unesp-Assis, discutindo OVP. Finalmente, no último semestre do projeto montamos um grupo de OVP.

Essa última parte é que será apresentada no presente artigo. Pode-se afirmar que ao fim do projeto, temos uma clara sensação de que ampliamos a visão crítica da OVP. Os alunos do cursinho pré-vestibular tiveram uma noção mais crítica de que a escolha profissional não depende apenas deles, há uma série de variáveis históricas que os conduzem a determinadas escolhas (formação escolar, condições econômicas para permanência no curso, campo de trabalho etc.).

De um modo geral, esse projeto possibilitou uma maior aprendizagem em relação à escolha de uma profissão. Essa aprendizagem poderá servir genericamente para os alunos no futuro enfrentar outras situações de crise e proporcionar momentos de reflexão através do exercício do autoconhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não há como negar que a sociedade brasileira é classista e é extremamente desigual. Temos uma das piores divisões de renda do mundo. Uma elite que está no poder desde o surgimento do Brasil e uma enorme classe de despossuídos que sempre esteve à margem da sociedade. Souza (2017) chega a pontuar que os despossuídos no Brasil chegam a 80 % da população total. Esses são considerados despossuídos porque tem pouco acesso às principais instituições que estruturam a sociedade, como a família burguesa, a educação de qualidade, o trabalho, a cultura burguesa, serviços de saúde etc.

Assim, percebe-se que no mundo moderno brasileiro algumas instituições sociais são criadas apenas para reforçar a diferença entre os privilegiados e os desprivilegiados. Enquanto privilegiada em nossa sociedade, a alta classe média tem acesso direto à herança financeira, cultura, serviços de saúde de qualidade e intelectual de seus familiares (código elitizado), enquanto, as classes menos privilegiadas não encontram em seu ambiente a mesma herança. O desprivilegiado tem que conquistar, por seus esforços próprios ou por sorte, o capital cultural, intelectual e financeiro que lhe permitirá competir, de forma menos desigual, com aqueles que já nascem com diversos privilégios. Dessa

forma, com raro apoio da sociedade e suas instituições (já que todas agem para manter o status quo), o sujeito pobre terá que traduzir o código elitista que fundamenta as instituições sociais mais almejadas, tais como a educação e o trabalho.

Souza (2017) pontua que a alta classe média é a “classe da educação e do conhecimento”, interessada na manutenção da hierarquia capitalista. Essa hierarquia de classes é perpetuada em todas as Instituições existentes.

A própria instituição educacional serve como regulador do mercado de trabalho, para Bock (2010), a ascensão nos degraus da escala social estariam condicionalmente determinados pela quantidade de tempo passado na escola e, por consequência, de diplomas conquistados.

O que ocorre é que em nosso sistema classista e, extremamente desigual, todo o aparato intelectual e cultural é reservado para os novos representantes da burguesia - a alta classe média.

Os cursinhos pré-vestibulares fazem parte desse aparato. Além de serem empreendimentos rentáveis, são respaldados ideologicamente pela alta classe média, detentora do capital cultural, como um curso preparatório específico que reforça ideologicamente o conhecimento elitista e que seleciona os mais aptos a adentrarem nas melhores instituições superiores.

O vestibular em nossa sociedade liberal ocupa um lugar de destaque, representa o momento pelo qual o sujeito mostrará à comunidade sua capacidade de acumular conhecimento e utilizá-lo para angariar a próxima e mais importante etapa de sua formação acadêmica – a universidade. Sendo assim, o vestibular em nossa sociedade pode ser colocado como o divisor de águas entre sucesso e fracasso acadêmico e profissional. A ideia é de que ao passar pelo vestibular o sujeito tem meio caminho percorrido para alçar um bom emprego, com um bom salário. Seria o vestibular, um dos chamados instrumentos meritocráticos da sociedade liberal, que garantiria o acesso (ou não) à educação superior de qualidade, e, conseqüentemente, o acesso ao valor simbólico-social de status e reconhecimento dentro do sistema capitalista – os bens de consumo.

Todo este contexto é angustiante para a maioria dos jovens, principalmente para os menos privilegiados de capital cultural e financeiro, que já iniciam a corrida pela vaga na universidade com uma desvantagem imensurável, principalmente, devido aos precários históricos escolares que os acompanham durante a vida escolar.

Essa lógica meritocrática surgida historicamente a partir da ordem burguesa acompanha o mundo moderno. Patto (2008) sugere que os novos homens seriam bem sucedidos aparentemente por habilidade e mérito pessoal, e não pelos privilégios advindos do nascimento.

A meritocracia serve como justificativa e controle que ilude a classe dos desprivilegiados (massa de trabalhadores, pobres, negros), fazendo com que ela acredite que não ascende socialmente por não ter capacidade de compreender o aparato intelectual e cultural que estrutura a sociedade brasileira.

Parte da comunidade universitária com um viés crítico (geralmente Universidades Públicas), a fim de lutar contra essa suposta justificativa liberal e preconceituosa visando democratizar o acesso dos “desprivilegiados” ao ensino superior de qualidade, desenvolvem os cursinhos pré-vestibulares populares, que são gratuitos e organizados pelos discentes e docentes de cada unidade universitária e voltados para estudantes com poucos recursos financeiros.

Como é voltado para um público que vê na entrada ao ensino superior a melhor forma, senão a única, de ter um acesso ao aparato classista elitista, a escolha do curso superior e da faculdade torna-se indissociável deste momento pré-vestibular, potencializando toda a tensão envolvida neste cenário tão estressante.

Nessa perspectiva, o curso escolhido pode possibilitar um acesso ao capital cultural e intelectual e, conseqüentemente, o desejo de ter uma estabilidade financeira e ascensão social. O jovem pobre pode se ver responsabilizado e culpado pelo próprio sucesso ou fracasso se escolher um curso que não lhe permite a rápida ascensão social. Além do mais, se associarmos à ideia, questionável, de vocação como condição necessária que define o sucesso do sujeito. Não devemos esquecer que vocação é um conceito construído historicamente que serve para alocar o sujeito em campos de trabalho necessários à manutenção do sistema produtivo.

Dessa forma, os cursinhos pré-vestibulares que se colocam como democráticos e críticos, devem, além de fornecer todo aparato relacionado ao conhecimento, questionar a ideia de vocação e elaborar argumentos reflexivos que auxiliem o sujeito na escolha do curso superior.

Para Souza (2017), a competência humana de autorreflexão, assim como a exploração de novos sentidos, é revolucionária, estando sempre sob vigilância e repressão por quem detém os privilégios. Quando libertos, através do acesso à educação

e à informação, os indivíduos passam a questionar o tradicionalismo e a imposição da reprodução da vida, abrindo espaço para o novo e para o pensamento autônomo, o que não é interessante para quem está no poder.

A relevância de desenvolver um pensamento reflexivo na adolescência é imensurável para a vivência do indivíduo, o que pode impactar diretamente em suas ideias, visão de mundo, angústias e sofrimentos.

Esse tipo de pensamento é essencial para enfrentar as controvérsias que envolve a sociedade capitalista, que se perfaz a partir da falácia liberal, representada pela liberdade, igualdade e benevolência. A sociedade aceita de bom grado essa falácia, a qual inviabiliza a análise mais apurada da realidade, que tem como marco desigualdade de oportunidades entre as classes sociais.

Bem como afirma Jessé de Souza (2017, p. 37):

A questão do poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ela que nos irá dizer quem manda e quem obedece quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído. O dinheiro, que é uma mera convenção, só pode exercer seus efeitos porque está ancorado em acordos políticos e jurídicos que refletem o poder relativo de certos estratos sociais.

O vestibular, aos olhos desavisados, corrobora com os ideais liberais ao transmitir a ideia de justiça, acesso igualitário a conteúdos cognitivos e liberdade para escolher entre as diversas opções profissionais. Entretanto, o vestibular, para os jovens desprovidos de capital cultural, é um obstáculo muito difícil de ser transposto. Além disso, é apenas uma primeira etapa para este jovem enfrentar, visto que há dificuldades de permanência estudantil, conciliação entre trabalho e estudo, e a própria falta de apoio familiar ou estrutura financeira para tal.

O resultado disso é uma alienação perante a própria existência em relação ao mundo e ao funcionamento sistêmico. O indivíduo é alienado durante o processo escolar e continua alienado ao ingressar no mercado de trabalho. Patto (1993, p. 23) elucida essa questão ao discorrer sobre Agnes Heller:

A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humanogenérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção - o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objetivações em si e não realidades objetivas para si. Agnes Heller chama a atenção para o fato de que esse abismo não tem a mesma profundidade em todas as épocas nem em todas as camadas sociais.

Para Bock (2002) a necessidade de compreensão das diferenças entre as classes sociais que tem mais força para escolher uma profissão, daquelas que tem suas funções determinadas pela sociedade. Só através dessa compreensão pode-se criticar o sujeito neutro e universal das orientações vocacionais tradicionais. A escolha está diretamente ligada a classe social de origem do indivíduo. Na perspectiva sócio-histórica não se reconhece como meramente ideológica a possibilidade de escolha das classes subalternas. Ao contrário, entende-se que nisto reside a possibilidade de mudança, de alteração histórica, ao reconhecer que os indivíduos desprivilegiados, não têm direito à escolha, podem, de certo modo, intervir "quando rebelados" sobre as condições sociais, através de ações pessoais e/ou coletivas.

Na perspectiva sócio-histórica na busca por uma profissão, na busca de autoconhecimento não é necessário olhar para dentro, e sim, para fora, relacionando-se com o meio social através de uma espiral dialética. A escolha só pode ser realizada de maneira consciente e crítica quando entra em contato com a realidade social e histórica. Dessa forma, a OVP pode ser uma área transformadora, capaz de analisar as opções de uma perspectiva ampliada de suas vivências, para além das próprias significações sociais construídas até então. Bock (2002), a partir da psicologia sócio-histórica, propõe uma compreensão mais ampla e complexa, para além da noção inatista que entende o homem enquanto possuidor de dons inerentes. A escolha profissional, para Bock (2002), é um processo de construção de sentido, que precisa ser reflexivo e é um programa que deve ser trabalhado de forma crítica.

A OVP nesta perspectiva deve refletir sobre a história do sujeito e seu cotidiano. Agnes Heller (1977) afirma que a reflexão sobre a escolarização e as especificidades que conduzem a vida cotidiana é essencial para tirar o sujeito da alienação. A vida cotidiana é a que mais produz alienação, nela, funciona concomitantemente os sentidos, sentimentos, paixões, ideias, competências intelectuais e manipulativas.

Uma das formas que a Psicologia apresenta para trabalhar a vida cotidiana é estabelecendo uma ação dialógica, na qual sujeitos mais experientes, conscientes de seu papel na sociedade podem influenciar sujeitos menos experientes.

Dessa forma, a vida cotidiana e sua crítica podem ser revisadas junto a um trabalho grupal. Para Pichon-Rivière (2005), o trabalho com grupos visa produzir os conceitos que o transforma em uma prática capaz de enfrentar a realidade, divergindo de

diversas práticas terapêuticas com viés adaptativo estático embasado em uma normalidade.

O grupo operativo, método de trabalho desenvolvido por Pichon-Rivière, assemelha-se ao funcionamento de um conjunto de pessoas reunidas por constantes de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, implícita ou explicitamente, uma tarefa que constitui sua finalidade. Embora caracterize a adaptação à realidade como forma de aprendizagem, considera a dialética sócio-histórica de condição de permanente movimento da vida, promovendo, assim, adaptação ativa.

Para Yalom e Yalom (2006), a técnica dos grupos operativos auxilia na minimização dos medos básicos e favorece o rompimento dos estereótipos que funcionam como barreira à mudança. A tarefa do grupo é se envolver em uma comunicação significativa com os outros membros do grupo, revelar-se, dar opinião válida e examinar os aspectos implícitos e inconscientes dos próprios sentimentos, comportamentos e motivações. Dessa forma, os Grupos Operativos são centrados na ideia de tarefa, que encaminha o grupo ou o sujeito em direção a seus objetivos; a tarefa é, ao mesmo tempo, uma práxis e uma trajetória de caráter multidimensional e dialética, a qual guiará a ação grupal exigindo rupturas de estereotípias dos esquemas referenciais ou da pré-tarefa (sentimento, modos de ser, de pensar e sentir) que exprime uma resistência à mudança e são representados, reafirmados e recolocados através de papéis que executamos nos grupos. Esse tipo gera novos modos de comunicação e efeitos de sentido, possibilitando uma transformação grupal.

Segundo Zimmerman (2000), os papéis mais comuns que desempenhamos nos grupos são: Bode expiatório – representa, incorpora e recebe os aspectos negativos de todo o grupo; Porta-voz - refere-se àquela pessoa do grupo que denuncia, que comunica os sentimentos, necessidades, pensamentos e ansiedades inconscientes do grupo; Radar - costuma ser assumido por aquela pessoa do grupo que capta, antes dos demais, os primeiros sinais de angústias e ansiedades do grupo; Instigador - Executa o papel de instigador, costuma fustigar intrigas que perturba o campo grupal; Sabotador - executado por pessoas invejosas e narcísicas, que procuram criar obstáculos e prejudicam o bom andamento do grupo. Para Pichon-Rivière (2005) o sabotador representa a resistência à mudança, característica esta que faz parte de qualquer processo psicoterápico, seja ele individual ou grupal; Apaziguador - conhecido como pacificador, é desempenhada por pessoas que apresentam dificuldades de lidar com situações tensas, ou de agressividade;

Líder – surge no grupo de forma espontânea e é seguido pelos demais membros. Procura resumir os sentimentos do grupo. Sua liderança pode ser positiva que motiva e constrói ou negativa em que prevalece o egoísmo e a desestruturação do grupo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O relato que se segue aborda uma ação psicossocial (projeto Núcleo de Ensino da Prograd-Assis) que orientou estudantes de um polo do Cursinho pré-vestibular da Unesp Assis para as adversidades que envolve a escolha de cursos universitários. O projeto foi desenvolvido desde 2018 com supervisão do Professor Antonio Carlos Barbosa da Silva, do departamento de Psicologia Social da Unesp-Assis e por uma estagiária bolsista do núcleo de ensino e por uma estagiária voluntária do Curso de Psicologia. Como procedimentos utilizou-se as técnicas do grupo operativo que através de intervenção grupal com um grupo com 12, entre 15 e 21 anos, alunos dos cursinhos pré-vestibular da Unesp Assis. A experiência reporta a cinco encontros de cem minutos, em formato de grupo operativo. Nas técnicas para dinamizar o grupo foram utilizados disparadores como o filme “Divergente” e dinâmicas autorais de Rodolfo Bohoslavsky (2015) em seu livro “Orientação Vocacional - a estratégia clínica”, com algumas adaptações ao contexto sociocultural observado no grupo. Houve, também, diversos debates em torno da tarefa escolha do curso superior. Os alunos do cursinho pré-vestibular analisaram questões sociais, econômicas e culturais que permeiam a escolha de um curso superior.

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DO TRABALHO

O objetivo principal do trabalho foi proporcionar um espaço de reflexão para trabalhar em grupo questões comuns de angústia que envolve a escolha do curso universitário.

Os objetivos específicos provocaram reflexões acerca da própria vida dos indivíduos participantes e suas escolhas, assim como o significado do trabalho na sociedade e a visão sobre cada profissão, rompendo com seus estereótipos; potencializar o sujeito para refletir acerca da própria alienação perante o sistema social e sua potência enquanto um agente transformador da realidade.

Os resultados (reflexões oriundas de debates) foram coletados e analisados a partir de duas etapas: a primeira pode ser descrita como a etapa de mapeamento e integração com o grupo (duração de dois encontros); e a segunda etapa de debates, na qual aplicamos alguns exercícios de dinâmicas para aprofundar discussões e reflexões.

Embora tenham sido disponibilizados apenas cinco encontros, pode-se afirmar que todos eles foram intensos e construídos conjuntamente entre estagiários e participantes, dando uma ideia de uma ação completa em OVP. O trabalho findou por ser de grande valia, balizou temáticas centrais como a ideia de vocação e o significado da escolha, as funções e os estereótipos irreais que nutrimos sobre cada profissão, bem como a problematização da supervalorização de alguns ofícios em detrimento de outros, e o autoconhecimento voltado para os interesses e valores pessoais.

Primeira Etapa

As estagiárias do núcleo de ensino (coordenadoras do grupo operativo), através da escuta e do questionamento provocaram reflexões relevantes para a vida desses indivíduos.

Os primeiros dois encontros serviram para estabelecer os primeiros contatos no qual todos os membros do grupo apresentaram suas demandas e perspectivas em relação ao trabalho. A intenção era mapear as demandas do grupo, que definiriam as diretrizes dos encontros seguintes e, conseqüentemente, do trabalho como um todo.

No primeiro encontro, utilizou-se no grupo um disparador para o debate a partir de um trecho do filme “Divergente”. Pode-se a partir dele debater sobre o conceito de vocação, o valor atribuído às pessoas a partir da perspectiva classificatória do vestibular e da profissão enquanto um rótulo definitivo e identitário do indivíduo. Foi levantada a proposta de realizar debates específicos sobre cada uma das áreas de conhecimento (humanas - exatas - biológicas) a partir do levantamento das profissões que os interessavam e uma partilha conjunta de informações pertinentes a cada um. As principais profissões eram relacionadas às áreas de medicina, engenharia e direito. Como já era esperado no Brasil há uma conotação em relação às essas áreas liberais com a possibilidade de enriquecimento. Tal questão já era apontada por Sérgio Buarque de Holanda (1995) no Livro Raízes do Brasil que mostra que essas profissões são valorizadas por darem a impressão de serem dignas da elite dominante e não serem controladas pelo Estado. São as chamadas profissões liberais.

Neste encontro, alguns membros (em torno de dois) pareceram sabotar o trabalho. Apesar de não se possível aprofundar no conceito do papel de sabotador do grupo, pois seriam necessários mais encontros para efetivar a análise, vale a pena apontar essas atitudes segregatórias. Os membros "sabotadores", não falavam com o grupo como um todo apenas cochichava com os colegas que estavam pertos e demonstravam extremo desinteresse, desviando os debates do grupo com piadas desconectadas com as temáticas trabalhadas. Esses participantes poderiam ser colocados como depositários das forças que se opõem a tarefa. Suas implicações indicavam a dificuldade para enfrentar a situação de mudança, de estabelecer este primeiro contato e aceitar a presença das coordenadoras diante das ansiedades depressivas e, principalmente, persecutórias. Ao serem questionados sobre o que acharam do encontro os membros do grupo demonstraram certa inibição e assumiram não ter gostado então as coordenadoras acolheram sua insatisfação dizendo "tudo bem, vocês podem ser divergentes aqui" aludindo ao título do filme que trabalhamos e estimulando a expressão das diferenças naquele espaço a partir da comunicação rompendo com a lógica sabotadora de distorção.

Os papéis que os sujeitos desempenham no grupo podem ser duradouros ou efêmeros. Nesse caso, quando questionados os sujeitos e não contra-atacados seus esquemas conceituais foram diluídos e no próximo encontro já não se poderia colocá-los como depositários, mas como participantes em busca da tarefa.

Assim, no segundo encontro, observou-se agora uma dificuldade dos alunos em participar ativamente diante de uma prática não prescritiva ou impositiva, pois, apesar de haver uma decisão coletiva da tarefa os alunos continuavam aguardando direcionamentos e diretrizes do que deveriam fazer. Logo, não cumpriram totalmente a tarefa que fora acordada: preparar previamente informações sobre as profissões desejadas para acrescentar na discussão do próximo encontro. Essa dificuldade poderia refletir a lógica autoritária e docilizadora que os alunos carregam devido a sua formação educativa, onde não cabe a eles ter voz ou poder de decisão. Com essa experiência pode-se perceber os medos básicos e a ansiedade perante a liberdade e a mudança, uma resistência por não se sentir instrumentalizado o suficiente para lidar com a nova proposta emergente.

Evidenciou-se que no primeiro encontro houve um acordo para cumprir a tarefa do grupo, entretanto ao perceber o boicote, o medo, a resistência e a desorientação, o grupo foi conduzido ao esclarecimento. O esclarecimento implicou em mostrar o comportamento rígido e estereotipado da submissão e/ou não responsabilização pela continuidade da

tarifa, que seria um obstáculo para que operassem em grupo. Diante deste panorama adotaram-se outras medidas para superar o boicote à tarefa e estabelecer vínculos com cada dos participantes do grupo a fim de que pudessem elaborar os medos básicos e estabelecessem comunicação e aprendizagem, além de fomentar surgimentos de lideranças positivas que poderiam dar cabo da tarefa.

Segunda Etapa

A partir do terceiro encontro, delimitamos uma nova etapa, na qual se decidiu aplicar dinâmicas diferentes, relacionadas ao cotidiano dos alunos, como disparadores para nortear as temáticas trabalhadas, sem restringir o espaço de escuta para os conteúdos que surgissem, e compreendendo cada uma delas como pequenas tarefas semanais que não exigiram tempo extra para serem executadas. Afinal muitos ali conciliavam trabalho e cursinho, ou escola e cursinho.

Segundo Heller (1977), toda vida cotidiana é espontânea, já que as ações se dão automaticamente, isto é, sem exigir reflexões; é hierárquica quanto à relevância atribuída a cada atividade; heterogênea quanto ao conteúdo. Nesse cenário de sociedade neoliberal:

O indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para seu eu particular. (PATTO, 1993, p. 125).

Dessa forma, com as dinâmicas, além de buscar atribuir sentidos ao grupo para que houvesse maior envolvimento, provocou-se nos participantes, a reflexão acerca da perspectiva alienante da cotidianidade dentro dos cursinhos, inserida na relação homem trabalho.

A primeira dinâmica adotada foi a “Técnica de frases para completar”, apresentada originalmente por Rodolfo Bohoslavsky (2015), em seu livro “Orientação Vocacional - a estratégia clínica”, com algumas adaptações que julgamos pertinentes. O objetivo dessa dinâmica era propulsionar uma reflexão acerca da própria vida e de realidades que fazem parte do mundo: conflitos, doenças, injustiças, pobreza etc. A partir da realização desta, foram desdobrados outros temas na conversa em que visões divergentes foram compartilhadas e os participantes passaram a se implicar mais com as discussões,

quebrando parcialmente com a divisão alunos-coordenadoras, implicitamente observada ali.

Com o quarto encontro houve uma maior integração grupal, conteúdos e demandas mais angustiantes e particulares foram emergindo. Através de outra dinâmica adaptada de Bohoslavsky, a “Técnica das atividades profissionais”, que consiste em uma lista de características de atividades profissionais para o participante refletir sobre suas preferências. Propôs-se um debate acerca dessas escolhas e, a partir dele, outros assuntos vieram à tona. Enquanto se debatia sobre um dos tópicos - a possibilidade de transformações de mundo -, várias ideias emergiram e, a partir disso, eles se sentiram confortáveis e seguros para compartilhar diversos sofrimentos.

O debate estendeu-se até questões acerca de suicídio e automutilação, da compreensão ética da escolha das responsabilidades, do debate filosófico em torno do individualismo e alteridade e, assim, relatos pessoais foram compartilhados naquele momento.

Neste encontro, observou-se a emergência da heterogeneidade de vivências e a necessidade para a quebra de estereótipos. Discursos que por ventura surgiam nos debates, como “pessoas se automutilam para chamar a atenção” ou “depressão é frescura”, deveriam ser ouvidos, contrapostos, discutidos e analisados, sem condenar as posturas dos adolescentes. Aqui se abriu para invocar a ciência e apresentar várias profissões, como a psicologia, sociologia, serviço social, antropologia, entre outras, que lidam com esses problemas. Dessa forma, além de contribuir para a desalienação dos alunos esse tipo de apresentação desabrochava neles o interesse para outras profissões.

Além disso, foi possível trabalhar contradições e a ideologia vigente individualista que permeia a sociedade contemporânea que, frequentemente, é apresentada como uma única possibilidade de um relacionamento realista. O pensamento coletivo é aqui descartado. Foi possível pensar o sujeito enquanto agente transformador histórico da realidade material e concreta, capaz de afetar o sistema e uns aos outros, sem esquecer o quanto a realidade material pode influenciar, estimular, afetar, e, sobretudo no contexto do vestibular, produzir sofrimento. Assim, foi apresentado um discurso contrário ao discurso pactuado ao Capital que pretende minar o caráter transformador da própria realidade em cada indivíduo deve ser pautado no conformismo.

No último encontro, utilizou-se a dinâmica “Técnica da Nave de Noé”, que consiste em um exercício de imaginação: com a destruição do planeta Terra, haveria a

necessidade de uma construção de um novo mundo. Caberia aos sobreviventes do novo mundo decidir quais profissionais seriam selecionados para a composição inicial dessa construção. Essa técnica permitiu debater sobre a importância das profissões para manter uma sociedade. Foi possível explicitar os conflitos ideológicos e as argumentações dos participantes em relação às profissões. Questionaram-se as argumentações, mostrando que as profissões existem para manter ideologias vinculadas ao sistema vigente. Neste encontro, percebeu-se que a postura dos participantes mudará com o decorrer do tempo, a partir da confiança e do interesse no trabalho e nas coordenadoras.

Ao final deste último encontro, também foi aplicado um feedback anônimo por escrito, cujo intuito foi compreender as impressões de cada participante, bem como as possíveis melhorias e críticas construtivas. Portanto, foi solicitado que cada um escrevesse um elogio, uma crítica e um comentário. A crítica foi praticamente unânime: o curto tempo de duração do projeto em cinco encontros. Os participantes relataram que, com as dinâmicas, conseguiram refletir acerca de questões sobre a própria vida de uma maneira inédita. Puderam também dialogar entre si e encontraram ali, nos encontros, um espaço de escuta em que puderam falar sobre assuntos delicados.

As críticas entraram em consonância com o que se examinou acerca do vínculo no grupo. Os participantes pontuaram que, inicialmente, houve algum estranhamento e desinteresse por parte deles. A partir do momento em que identificaram e atribuíram sentido aos encontros, a relação do grupo mudou. Caso se houvesse mais tempo muita potência poderia emergir dali.

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Pode-se concluir que os alunos tiveram uma maior compreensão de como é uma vida universitária e quais são os elementos sociais, culturais, econômicos e emocionais que envolvem a entrada em uma universidade.

A utilização de filmes contemporâneos para debater questões relacionadas a orientação vocacional e profissional foram extremamente pertinentes. Filmes infanto-juvenis como os da série *Divergente* ilustram ao jovem como se dá o processo de escolha.

Apesar de esses filmes mostrarem que no processo de escolha há uma influência da sociedade ao impor quais profissões devem ser valorizadas, ainda há na mentalidade

dos brasileiros um resquício da cultura patriarcal, conservadora que valoriza profissões liberais que não necessitam, necessariamente, se submeter ao sistema patronal. Assim, medicina, direito e engenharia continuam, desde o início do século XX as profissões mais desejadas.

Outra questão que vem à tona é sobre a dificuldade da participação dos jovens nas tarefas propostas. Pode-se inferir que os estudantes, talvez por serem representantes de classes baixas ignoradas pela sociedade, sentem inibidos, recuados e calados diante dos coordenadores e das atividades, já que esses elementos representam aparatos da classe média. Tem-se a impressão que esses sujeitos são educados para serem subservientes e alienados. Romper com essa conduta é um dos grandes obstáculos que um trabalho crítico em OVP enfrenta.

Talvez isso ocorra porque a sociedade se tornou uma reprodutora de ações pragmáticas que apenas impele os sujeitos a viver o cotidiano sem refletir. As ações cotidianas não transformam a sociedade, elas reproduzem o sistema vigente e o mantém.

Quando a OVP resgata atividades não cotidianas, relacionadas ao questionamento do mundo em sua estrutura política, filosófica, estética, moral e científica, faz o sujeito questionar também sua escolha profissional e seu lugar no mundo. Além disso, com essa postura a OVP abre o olhar do sujeito para outras profissões. Vários membros do grupo mostraram interesse pelas áreas de psicologia e sociologia ao fim do trabalho quando perceberam que essas poderiam responder a várias demandas que surgiram no grupo.

Com a consciência de que a sociedade é injusta, já que mantém vários privilégios para a elite, cabe ao sujeito da consciência lutar para transformá-la. Dessa forma, o trabalho em OVP contribuiu para colocar os sujeitos no caminho da busca pela transformação social.

Também foram trabalhados os anseios que circundam a ideia de entrar em um curso superior para alunos que praticamente depende de seus próprios recursos. Aqui vale a pena apontar a dificuldade em estabelecer um discurso instituinte diante de um instituído que aponta a educação superior enquanto aparato ideológico da classe média. Assim, questões que fazem parte do universo estudantil universitário, como permanência estudantil, mudança de cidade, políticas públicas de educação, separação da família e criação de círculos sociais em um novo contexto também foram ressignificados. Estudar fora de sua cidade envolve maiores responsabilidades, condições financeiras, estrutura ética e emocional, respeito pela diferença etc.

De um modo geral, as atividades não cotidianas de objetivações para-si (que servem para repensar a postura do sujeito diante da sociedade) desenvolvidas no grupo serviram para fortalecer ações questionadoras e reflexivas, provocaram carecimentos nos sujeitos e apontaram possíveis alternativas para além das atividades reprodutivas, comodistas, programáticas e viciosas que um cursinho costuma oferecer. Nesta construção de novas formas de se relacionar com o conhecimento estabelecido, para além de uma ação cotidiana voltada para a aprendizagem reprodutiva (exigência dos cursinhos pré-vestibulares), promoveu-se uma prática interventiva comprometida com a potência transformadora das relações sociais do espaço educativo.

REFERÊNCIAS

BOCK, S. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, S. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 12. ed. Tradução José Maria Veleije Bojart. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

CASTILHO, A. **A dinâmica do trabalho de grupo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leyla, 2017.

YALOM, I. D.; YALOM, M. L. **Psicoterapia de grupo**: teoria e prática. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

O ALEMÃO, IMIGRAÇÃO, INTERCULTURALIDADE, HISTÓRIA EM SÃO JOSÉ DAS LARANJEIRAS

Alceu João Gregory

Campus de Assis, FCL/Unesp
a.gregory@unesp.br

Rafael Porto Alegre

Campus de Assis, FCL/Unesp
portoalegrerafael@gmail.com

INTRODUÇÃO

A história de São José das Laranjeiras deve ser estudada dentro do contexto da colonização, imigração alemã no Brasil. O projeto “Ensino de Alemão na Escola Coronel Azarias Ribeiro” teve como foco principal não o ensino da língua, mas o uso de uma língua estrangeira, partindo de canções, para tratar de aspectos interculturais na formação identitária dessa comunidade. Nesse sentido, foi necessária uma introdução de conceitos básicos para falar de interculturalidade. A obra de Michael Hofmann (2006) serviu como fundamento para essa abordagem.

Essa obra situa-se no campo da literatura intercultural e faz uma reflexão sobre o embate de culturas durante a colonização europeia e suas consequências no período pós-colonial. A literatura intercultural tem por função refletir sobre estes processos e leva em conta sobretudo dois pontos: a) Se o “estranho” deve ser respeitado e aceito, então não pode ser apreendido nas mesmas categorias do que nos é próprio; b) Se queremos analisar adequadamente constelações interculturais do presente, então não podemos esquecer que a cultura europeia e norte-americana juntamente com outras nações industrializadas ainda exercem domínio político e econômico como herança do colonialismo, o que torna inviável uma relação equilibrada entre as diferentes culturas.

Numa análise da ideia de uma compreensão do estranho, críticos de uma hermenêutica universal argumentam de que ela se fundamenta na convicção de que determinados princípios da cultura europeia, marcados pelo iluminismo e humanismo, conservam valor universal e apontam aqui para uma carência de reflexão sobre o estranho do estranho e sobre os crimes cometidos em nome do iluminismo e humanismo.

É dentro deste plano teórico que se articulou o trabalho realizado na Escola Coronel Azarias Ribeiro, situada na colônia de imigração alemã, mais conhecida como Colônia Rio-grandense. De acordo com Silva (2010), ela foi fundada em 1922 por famílias de imigrantes da Alemanha, da Suíça e da Áustria e também por outros grupos familiares que moravam no Brasil há anos em lugares como Rio Grande do Sul, Paraná e outras regiões do estado de São Paulo, em sua maioria filhos de imigrantes nascidos em solo brasileiro. Seus fundadores principais foram Michel Lamb, primeiro imigrante a chegar à região, que atraiu muitos outros ao local, e a Empresa Colonizadora Otto Isernhagen e Co. que fora a responsável pela imigração das famílias alemãs, vindas diretamente do continente europeu para a colônia.

A religião e a educação foram muito importantes no processo de formação de colônias alemãs no Brasil, tanto que “uma das primeiras coisas que os imigrantes alemães faziam ao se instalarem num lugar era construir uma igreja e uma escola” (SILVA, 2010, p. 82). No caso de São José das Laranjeiras, houve a fundação de uma igreja luterana, na qual o pastor Heinrich Wredel celebrava o culto exclusivamente em alemão. Paralelamente, houve a fundação de uma igreja católica assistida pelo padre Carlo Dietz de Maracaí. A escola localizava-se nas redondezas da igreja católica e teve como primeira professora Maria Ribeiro. Tanto a religião quanto a escola continuam desempenhando um papel importante na preservação da cultura e memória da região. A escola pública é a única instituição de ensino da vila, porém tem excelente estrutura, com tempo integral de ensino e número reduzido de alunos nas salas de aula. Muitos deles se locomovem dos arredores da cidade (do sítio) para a escola por meio de transporte público oferecido pelo município; no seu espaço, a escola disponibiliza sala de leitura, sala de informática, sala de dança; oferece diversas oficinas durante a tarde (oficina de violão, de arte, de dança etc.). A relação entre os funcionários e os alunos é muito próxima e respeitosa. A escola mantém seus portões abertos, o ambiente é bem arejado e harmonioso.

O sobrenome dos responsáveis pela educação no passado, de um lado, a religiosa, Wredel, Dietz, de ascendência alemã, e, de outro, a escolar, Ribeiro, de origem portuguesa, tornou-se o ponto de partida para a reflexão sobre os aspectos da cultura e interculturalidade local. A primeira pesquisa dos alunos consistiu em fazer um levantamento dos sobrenomes na vila e redondezas. Ao final, esses nomes foram

colocados pelos próprios alunos aleatoriamente na lousa. Em seguida o professor pediu para que organizassem essa lista de acordo com a ascendência familiar.

Essa pesquisa inicial motivou outras relacionadas aos sobrenomes, uma delas voltada para o aspecto histórico. Por exemplo, o da família Ribeiro, já que a primeira professora do local tinha esse sobrenome e a escola, na qual eles estudam, o preserva até hoje. Assim também foi conduzida uma pesquisa sobre a história do pastor Wredel e da igreja luterana e a história do padre Dietz e da igreja católica.

O que chamou a atenção nessas pesquisas foi a ausência de nomes indígenas na comunidade atual bem como a falta de qualquer nome no local relacionado à memória deles. Isso motivou uma reflexão importante sobre aspectos da formação de identidade levada a cabo durante milhares de anos na humanidade, na qual prevaleceu a memória do dominador em detrimento senão no total aniquilamento da memória dos vencidos. Se no passado essa imposição se dava pelo uso da força militar, hoje o mecanismo desse aniquilamento ocorre dentro dos padrões de um mundo globalizado, que tem por força motriz o mercado:

O que ao longo do tempo tem ficado para trás, é a importância das singularidades diante de um mundo globalizado. A conservação dos valores culturais milenares e desconhecidos aos tempos modernos de uma cultura de massa. A herança colonial, de povos europeus até então instituídos como os mais sábios, ricos e importantes, fora massificada, divulgada e mundialmente propagada. Até hoje encontramos rescaldos dessas concepções de superioridade, de primeiro mundo versus terceiro mundo. Do nacionalismo exacerbado de valorização caucasiana, não-judia ante os miscigenados e pardos ciganos ou os imigrantes colonos. Uma herança antecessora e precursora da americanização do século XX. (BARBOZA, 2017, p. 5)

No caso de São José das Laranjeiras, estamos lidando com “imigrantes colonos”, que, em relação ao índio, faziam parte de uma cultura predominante, mas que hoje constituem uma minoria, ameaçada pelo processo de globalização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão em torno do tema da interculturalidade e de textos que trazem perspectivas interculturais e as reforçam é influenciada de modo decisivo pelo desenvolvimento de uma literatura e de uma ciência das culturas pós-colonial, que se

desenvolveu sobretudo no espaço anglo-americano nas décadas de 80 e 90 do século XX. Segundo Hofmann (2006, p. 55):

Uma razão importante para o desenvolvimento dessa linha de pesquisa é a compreensão de que a maioria dos processos de migração e a partir deles os encontros interculturais do mundo globalizado de nossos dias não é compreensível se não se levar em conta que se trata de interações entre gerações pertencentes e descendentes de povos outrora colonizados e de colonizadores.¹

É preciso por um lado conscientizar de que embora o processo da descolonização tenha terminado, por outro há várias formas de neocolonialismo vigentes, o que leva ao fato de que os antigos colonizadores ainda hoje exerçam domínio político e econômico, e que, por outro lado, os habitantes das metrópoles como outrora nas colônias vivem numa situação, que se caracteriza por novas formas de misturas entre pretensos conceitos e unidades culturais inflexíveis. De acordo com Zimmermann (1989), o mundo pós-colonial se caracteriza por uma identidade híbrida. Ele é uma mistura entre as tendências divergentes de uma única cultura e uma mistura entre as diversas tendências de diferentes culturas.

Os textos teóricos selecionados para a nossa pesquisa se adequaram de modo particular para a reflexão sobre a importância da interculturalidade. Outrossim, textos de canções são construções estéticas que escapam de uma linguagem referencial do cotidiano e tornam-se uma instância privilegiada para construções onde o estranho se revela nas mais diversas facetas. A partir dos textos teóricos sobre interculturalidade, conseguimos trabalhar com o aprendizado de um idioma estrangeiro, não apenas exercitando vocabulário, estruturas gramaticais, fonética etc., mas também despertando o interesse dos alunos para a reflexão em torno do que se considera estranho e chamar a atenção para a diferença, pois o diferente é o que nos causa estranheza. “O estranho nos leva para além de nós mesmos e aí pode funcionar como complemento, como parte de nós mesmos no outro. Nessa relação se estabelece a interculturalidade e se evidencia a sua importância na formação de identidades híbridas.” (SOUZA, 2002, p. 265)

Falar de interculturalidade, de construção de identidade, mesmo em pequenas vilas, significa então pensar também a ausência completa de nomes que remetem à

¹ Os textos de Hoffmann e Zimmermann ainda não se encontram traduzidos para o português. As traduções aqui encontradas são nossas.

cultura que ocupava aquele espaço antes da cultura atual. Aqui os alunos foram confrontados com a perspectiva do dominador e levados a fazer uma pesquisa sobre a história da ocupação das terras do centro-oeste paulista, especificamente, de São José das Laranjeiras, intermediada pelo alemão Michel Lamb e pela Empresa Colonizadora Otto Isernhagen. O embasamento teórico para esta questão foi encontrado na “análise da proposta da interculturalidade como espaço dialógico entre grupos e indivíduos culturalmente diferenciados” (PERUZZO, 2016, p. 3).

METODOLOGIA

A realização das aulas apoiou-se em regra num processo ativo e dinâmico, baseado no trabalho em grupos para que os alunos pudessem se ajudar mutuamente na aprendizagem. Nessa perspectiva, o conceito de grupo adquire um valor central. Rompeu-se com a postura tradicional de aula frontal, onde o professor se apresenta como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor dos mesmos. Os alunos interagem entre si e desenvolviam as atividades em conjunto através de dinâmicas diversas como jogos, diálogos e encenações. A disposição das mesas dos alunos foi alterada. As tradicionais fileiras foram desfeitas e as mesas colocadas, às vezes, de modo a formar um círculo, às vezes, de modo a formar grupos. O modo de disposição das mesas interfere diretamente no ambiente da sala de aula. Nos nossos encontros, priorizamos uma formação que facilitava a interação entre os alunos. Neste viés, Ende, Grotjahn e Mohr (2012, p. 29) refletem sobre o conceito de interação na prática do ensino/aprendizado:

Encontros voltados para a interação, entre outras coisas, significa que os alunos devem ser estimulados à cooperação mútua dentro de um contexto social por meio de atividades diferenciadas. O que quer dizer que aprendem a compreender outras pessoas e a se fazer compreender. São capazes de expressar opiniões próprias e de reagir às interlocuções de outros. (Tradução nossa).²

² Interaktionsorientierung heißt u.a., dass die Lernenden im Unterricht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren. Das heißt, sie lernen andere zu verstehen und sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Sie können eigene Auffassungen ausdrücken und auf andere eingehen.

Por meio de atividades diferenciadas, tentamos realizar a construção do princípio de cooperação entre os alunos. O professor atuava neste contexto como mediador, na proposição de questões e atividades, na avaliação das pesquisas e no desenvolvimento das dinâmicas e jogos.

Vamos tomar aqui a música *nicht nichts* da banda alemã AnnenMayKantereit, como modelo para explicar o modo como usamos as canções e como, a partir delas, encaminhamos as pesquisas e reflexões para alcançar os nossos objetivos. A estrutura dos encontros tendo por base canções da língua alemã seguia em regra o seguinte modelo.

1. Desenvolvimento de associograma. Antes de ouvir a música, desenvolvia-se um associograma no caderno ou na lousa, dependendo do contexto da música. No caso de *Nicht nichts*, em se tratando de um sucesso da música popular alemã contemporânea, no qual o eu lírico canta o que restou de seu caso de amor, optamos pela palavra *Liebe* (amor) e os alunos tiveram cinco minutos para escrever em silêncio em seu caderno vocábulos relacionados ao tema. Normalmente, colocava-se uma música de fundo para criar um ambiente mais apropriado. Em seguida, os alunos liam as palavras e o professor colocava na lousa a palavra correspondente em alemão.

2. O próximo passo consistia em ouvir a canção. Enquanto a ouviam, os alunos tentavam captar o máximo de palavras/frases da letra e as escreviam no caderno.

3. No passo seguinte, eles recebiam o texto com lacunas e ouviam a música mais uma vez e procuravam preencher essas lacunas.

Nicht Nichts
AnnenMayKantereit

Ich lieg' seit tagen in meinem _____ und hab' nichts zu tun
Und nach dem aufstehn' fang' ich an mich auszuruhen
Und ich überlege oft, ob ich dir _____
Und ärger' mich, weil ich immer liegen bleibe

Jetzt _____ mir soviel, was mir wegen dir gefiel
Ich schrei zu haus' gegen die wand
Und _____ stumm in mich hinein

Und manchmal denk' ich
Und manchmal denk' ich
Ich müsste wieder mit dir _____ sein

Nicht nichts ohne dich
Aber _____, viel weniger für mich
Nicht nichts ohne dich
Aber _____, viel weniger für mich

Und dann höre ich mir die _____ meiner freunde an
Weil ja jeder was dazu sagen kann
Aber eigentlich will ich das alles gar nicht hörn'
Weil mich diese ratschläge störn'

Und jetzt fehlt mir so viel, was mir wegen dir gefiel
Ich schrei zu haus' gegen die wand
Und draußen stumm in mich hinein

Und manchmal denk' ich
Und manchmal denk' ich
Ich müsste _____ mit dir zusammen sein

Nicht nichts ohne dich
_____ weniger, viel weniger für mich
Nicht nichts ohne dich
Aber weniger, viel weniger für mich

Nicht nichts ohne dich
Aber weniger für _____
Nicht nichts ohne dich
Aber weniger, viel weniger für mich
Nicht nichts ohne dich
Aber weniger, viel weniger für mich
Nicht nichts ohne _____
Aber weniger

Und da liege ich wieder in meinem bett und hab' nichts zu tun
Und du _____ mir
Dass du nichts mehr von mir hörn' willst
Und dann denk' ich
Ich hab dir nie alles _____
Aber immerhin nicht nichts

4. Num próximo passo, normalmente fazia-se um trabalho de pronúncia das palavras para em seguida ouvir e cantar junto.

5. Depois de ouvir e cantar a música, fazia-se normalmente uma atividade em grupos que podia ser uma tradução, uma gravação, uma dramatização, a criação de uma coreografia, uma reflexão em torno da problemática etc.

6. A última fase consistia sempre numa atividade que iniciava na classe e se estendia extraclasse com o objetivo de estimular o diálogo e a pesquisa em torno da história da imigração e da formação da vila e da construção identitária da comunidade a que pertencem. No caso da música *nicht nichts*, os alunos receberam um questionário introduzindo uma conversa com os pais e avós sobre a temática do amor, visando uma pesquisa de canções dos antepassados trazidos para a comunidade local pelos imigrantes alemães. Esta atividade começou na classe, onde cada grupo orientado pelo professor devia formular no mínimo dez questões a serem usadas nos diálogos com os pais e avós. Ao final de cada encontro, os grupos apresentavam a lista de perguntas formuladas e o professor a complementava na lousa, de modo que a temática da imigração alemã, da interculturalidade e da história da vila fosse contemplada. No caso da música *nicht nichts*, a lista para a entrevista com os pais/avós ficou assim:

- a. Você conhece alguma música alemã da atualidade?
- b. Você aprendeu alguma música em alemão na escola/igreja? Qual?
- c. Qual era o nome de sua professora? Do pastor? Do padre?
- d. Quando a igreja/escola foi construída?
- e. Como eram as aulas?
- f. Você tinha namorada/o na escola?
- g. Como você conheceu o seu amor?
- h. Você teve muitos namorados/namoradas?
- i. Como você se divertia?
- j. Você nasceu aqui?
- l. De onde vieram os seus antepassados? Como/quando vieram? etc.
- m. Como conseguiram essas terras?
- n. Quem morou aqui antes?

Essas pesquisas exerciam o papel de estimular o diálogo entre os alunos e seus parentes para introduzir nos encontros seguintes reflexões em torno dos conceitos da interculturalidade. Uma das falhas do projeto está em não ter arquivado os resultados desses diálogos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em função da distância de quinze dias entre um encontro e outro, grande parte da pesquisa foi realizada a partir da preparação de entrevistas dos alunos com os pais, avós e membros da comunidade de modo geral numa tentativa de coleta de dados de uma

memória ainda viva. O encontro seguinte iniciava-se normalmente com a apresentação dos resultados das entrevistas e das pesquisas, quando então o professor complementava as informações a partir de dados bibliográficos sobre o assunto e encaminhava uma reflexão em torno dos conceitos básicos de interculturalidade como “o estranho”, “identidade híbrida”, “terceiro espaço”, “o diferente” (HOFMANN, 2006, p. 13). Nessas ocasiões, tornava-se propício usar recursos como multimídia, vídeos, pequenos cartões, cartazes e também a lousa.

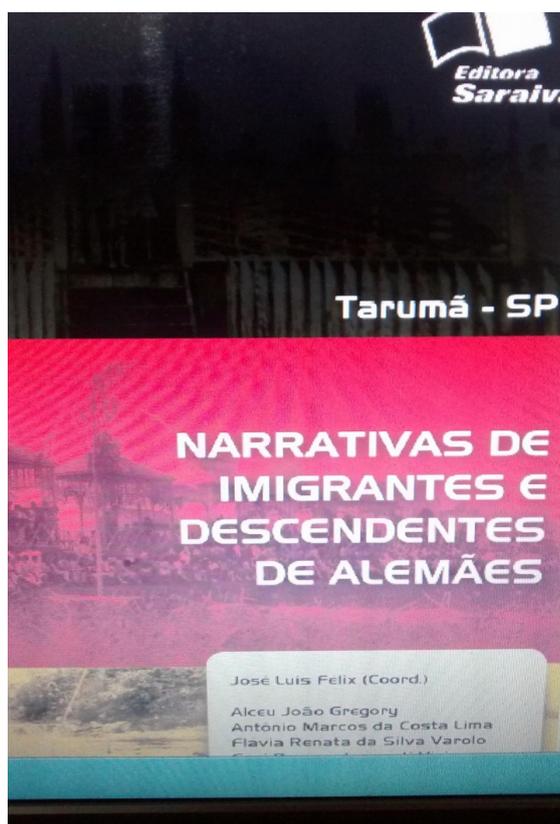
As entrevistas com os familiares e membros da comunidade e as reflexões em sala de aula em torno da temática da imigração, da interculturalidade, da formação de identidade ao longo dos encontros tiveram como resultado final a produção de um texto individual que foi apresentado no último encontro.

RESULTADOS DO TRABALHO

Os textos apresentados pelos alunos foram muito diversos quanto à qualidade e profundidade, em função das diferentes classes envolvidas no projeto. Os alunos do sexto, sétimo e oitavo anos não conseguiram apresentar uma reflexão mais aprofundada sobre o tema da interculturalidade. Já alguns textos do ensino médio trouxeram uma relação interessante entre a história da imigração de seus antepassados, o encontro com o estranho, as interações culturais e os aspectos de uma identidade híbrida que se manifestam na comunidade local.

No dia do sarau os alunos demonstraram um certo nervosismo, e ansiedade, mas ao final conseguiram apresentar sem grandes dificuldades a música nicht nichts bem como um pequeno texto, acompanhado de fotos, que ilustrava a história da imigração e a formação da comunidade local. A recepção de modo geral foi muito boa. Alguns pais até perguntaram sobre a possibilidade de matricularem seus filhos na matéria de alemão. Esclareceu-se então a eles que este curso de caráter facultativo foi oferecido somente para os alunos dos anos já citados e para quem pudesse vir no período da tarde.

Em parte, o resultado dessas pesquisas e reflexões encontra-se registrado, embora não de modo direto, num livro a ser lançado em breve sobre a imigração alemã na região do centro-oeste paulista, especificamente em Tarumã, município bem próximo da vila de São José das Laranjeiras (Fotografia 1).

Figura 1 - Fotografia Livro sobre a imigração alemã

Fonte: Elaborada pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A impossibilidade de ministrar as aulas no período da manhã, quando todos os alunos estavam na escola, reduziu em muito o número de participantes do projeto, pois 60% deles moram na zona rural e dependiam do transporte público fornecido pela prefeitura no período da manhã, desse modo não podiam participar à tarde. Outro problema foi a redução da verba para o transporte do estagiário de Assis para São José das Laranjeiras, o que diminuiu significativamente o número de encontros. A redução de dois bolsistas para um também refletiu negativamente no desenvolvimento do projeto. Nos anos anteriores, havia um diálogo entre dois bolsistas para o planejamento das aulas e atenção redobrada nas atividades e observação dos alunos.

O projeto “Ensino de Alemão na Escola Coronel Azarias Ribeiro”, em seus quatro anos de existência, apresentou algumas mudanças importantes em seu percurso. A mais marcante foi a mudança para uma aula-projeto com uma proposta de aprendizado de

língua estrangeira abrangendo aspectos históricos e interculturais estruturada em canções, bem diferente em relação aos dois primeiros anos, quando o foco estava num projeto mais específico para o aprendizado do idioma alemão.

Acreditamos ter contribuído com este trabalho, por meio do ensino/aprendizagem da língua alemã, na formação humana e linguística dos alunos bem como no desenvolvimento de uma reflexão incipiente no que tange aos conceitos básicos de interculturalidade, numa tentativa de criar consciência sobre a singularidade da vila, da cultura local e da memória da região.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, I. V.; LAMAR, A. R. Interculturalidade: construção de um pensamento pós-abissal. **Pensamiento Actual**, San Pedro, v. 17, n. 28, p. 46-53, 2017.

ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; MOHR, I. **Lehrwerke, text und medien**. Berlin: Langenscheidt: Goethe Institut, 2012.

HOFMANN, M. **Interkulturelle literaturwissenschaft**: eine einföhrung. Paderborn: UTB, 2006.

HOFMANN, M. Literatur und kulturelle differenz: problemkonstellationen in geschichte und gegenwart. **Weimarer Beiträge**, Berlin, v. 47, n. 3, p. 387-402, 2001.

NICHT NICHTS: canção. Produção da banda alemã AnnenMayKantereit. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FiY2wMIHV9Y>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PERUZZO, P. P. Direitos humanos, povos indígenas e interculturalidade. **Revista Videre**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 11-25, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/5594>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SILVA, F. R. **A educação alemã na colônia riograndense**: 1922-1938 (Maracá/Cruzália-SP). 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SOUSA, C. H. M. R. Desencontros no encontro de culturas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC: MEDIAÇÕES, 8., 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ZIMMERMANN, Peter. **Interkulturelle Germanistik. Dialog der kulturen auf Deutsch?** Rowohlt: Frankfurt am Main, 1989.

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudete de Sousa Nogueira
Campus de Araraquara, FCLar/Unesp
claudete.nogueira@unesp.br

Maria Fernanda Luiz
Secretaria de Educação de Campinas-SPi
mfernanda.neab@gmail.com

Solange Bonifácio
Universidade Federal de São Carlos
sol.bnfc@gmail.com

INTRODUÇÃO

As atividades apresentadas neste texto integraram o projeto do núcleo de ensino intitulado “Processo de ensino aprendizagem na Educação das Relações étnico-raciais: planejamento e recursos didáticos “, que teve como objetivo incentivar a observação e inserção de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.

Considera-se que, experienciar práticas pedagógicas voltadas a temática das relações étnico-raciais no processo de formação inicial docente é bastante relevante na medida em que permite ao futuro docente compreender a complexidade das interações ocorridas no âmbito escolar, além de proporcionar a interação e crescimento de todos os envolvidos.

Levando-se em conta tal proposta e visando ampliar a parceria universidade escola, percebeu-se a possibilidade de envolver bolsistas do núcleo de ensino, alunas do curso de graduação em Pedagogia em atividades de inserção nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do mapeamento de práticas inovadoras e bem-sucedidas na perspectiva intercultural.

Nesta perspectiva intercultural, questiona-se uma educação que tem como única referência o pensamento de origem europeu e permite reflexões e ações a partir de outros pensamentos que valorize os demais grupos sociais, o que dá abertura ao pensamento africano, de forma a possibilitar o enegrecer do espaço escolar.

Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade sejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária (SILVA, 2010, p.41).

Nesse processo, se faz necessário repensar o contexto atual da escola e das metodologias adotadas neste espaço. O uso das diferentes expressões artísticas (canto, dança, teatro), dos jogos e brincadeiras, da leitura, do reconto de histórias, de situações de comunicação oral sobre temas ligados ao combate ao racismo podem ser estratégias desenvolvidas em salas de aula para um trabalho numa perspectiva de reconhecimento e valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira.

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de coisificação dos povos africanos (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 56).

Pensando na escola brasileira como um espaço onde vivenciam situações que favorecem a discriminação racial e tendo isso enquanto dado constatado no ambiente escolar faz se necessário pensar em ações de enfrentamento ao racismo que visem à valorização da História e cultura africana como também a discussão da contribuição desse povo para Cultura Brasileira reconhecendo e respeitando a diversidade do povo brasileiro.

Desta forma, a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior é responsável pela construção de práticas, projetos e iniciativas que sejam eficazes no combate ao racismo e que possibilite a superação das desigualdades raciais e de gênero. Considerando a relevância desta temática no processo de formação inicial docente, assim como a ampliação da parceria universidade escola, entendemos que a participação das alunas graduandas do Curso de Pedagogia na intervenção “*Mulheres negras e suas histórias*” foi bastante relevante como uma das etapas do projeto proposto para o núcleo de ensino.

A intervenção “*Mulheres negras e suas histórias*” foi realizada inicialmente com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola pública estadual durante o ano de 2016, envolvendo cerca de 63 crianças. Na intervenção buscou-se possibilitar a

reflexão sobre ser mulher e negra para além dos exemplos familiares e da escola em que as crianças tinham como referência três professoras negras que se autodeclaravam e que buscavam trazer em suas práticas pedagógicas a problemática do racismo, assim sendo foram convidadas 5 mulheres negras araraquarenses com diferentes vivências para participarem da intervenção narrando suas histórias.

Assim, apresentamos neste texto a atividade de intervenção intitulada “*Mulheres Negras e suas Histórias*” que teve como objetivo trazer para o espaço de sala de aula a pauta que envolve as dificuldades vivenciadas pelas mulheres negras e possibilitar a efetivação da Lei 10.639/03.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais enfatizam que pensar as propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 implica em “estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques.” Entende-se que ensinar e aprender num contexto de diversidade instigam conhecer e refletir sobre as relações estabelecidas entre os diferentes grupos ao longo de sua história.

Nesse contexto, a organização das diretrizes surge com a perspectiva de desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira tendo como princípios norteadores a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento da identidade e de direitos e o incentivo a ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Para que isso se efetivasse, foram propostas um conjunto de ações voltadas a

[...] divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que educassem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10)

Como nos destacam Gomes e Jesus (2013, p. 105)

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura

epistemológica curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural.

E é nesse diálogo que se embasa o projeto aqui apresentado, que compreende a perspectiva intercultural como “um caminho para desvelar os processos de descolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas.” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 165)

A proposta de atividades envolvendo alunos bolsistas do curso de graduação em Pedagogia, Professores e alunos dos anos iniciais da Educação básica tem como perspectiva teórica uma concepção de interculturalismo que propõe no âmbito educativo ir além de uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Buscou-se investigar e contribuir na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação de relações étnico raciais positivas, empenhadas na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, africanos e indígenas.

METODOLOGIA

É preciso refletir acerca do papel da escola e de suas contribuições para o ensino da História e Cultura do povo negro de forma a contribuir para a construção de uma identidade positiva de crianças negras(os) e, concomitantemente proporcionar que as crianças não negras(os) tenham ampliado os seus conhecimentos possibilitando que todas(os) reconheçam e valorizem a História e Cultura africana e afro-brasileira.

Sendo assim, compreende-se que a escola é um espaço que pode contribuir para uma mudança de um paradigma eurocêntrico presente em nossa sociedade e a prática pedagógica um instrumento importante na luta antirracista. Dessa forma, a partir das reflexões realizadas junto aos professores, percebe-se que os projetos comumente desenvolvidos nos anos iniciais ensino fundamental proporcionam uma possibilidade de intervenção que favorece a inserção da temática referente à história e cultura do povo negro.

É importante salientar que a realização de projetos são possibilidades de inserção da temática, no entanto percebe-se o quanto é fundamental que as escolas também, por meio do Projeto Político Pedagógico e do envolvimento mais participativo da equipe

gestora, avancem em propostas mais coletivas e de abrangência curricular sobre a questão.

Todavia, por meio das atividades desenvolvidas no decorrer dos projetos realizados junto de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental são diversas as aprendizagens. Nesse sentido, a intervenção “*Mulheres Negras e suas Histórias*” para além e trazer para o espaço de sala de aula a pauta que envolve as dificuldades vivenciadas pelas mulheres negras e possibilitar a efetivação da Lei 10.639/03 contribuiu também para a sistematização e ampliação da aprendizagem em relação à leitura, produção oral e escrita, análise e reflexão linguística de um relato.

O diálogo foi um procedimento de grande relevância no decorrer da intervenção, uma vez que este se constitui em uma oportunidade de desenvolvimento da oralidade e concomitante de aproximação entre as pessoas, neste caso: as(os) educandas(os) participantes da intervenção; Licenciandos bolsistas; professores da Educação básica e a comunidade. Destaca-se o fato de que nessa relação entre as(os) estudantes junto das mulheres, as quais foram colaboradoras do projeto, foi possível trabalhar numa perspectiva de compreensão do pensamento das(os) outras(os) e de compartilhamento de experiências para que assim fossem ampliadas as possibilidades de aprendizagem das pessoas envolvidas nesse processo educativo.

Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos, optou-se por uma metodologia pautada na oralidade incluindo diferentes situações de comunicação oral (roda de conversa, roda de curiosidade, roda de observação de fotos de mulheres negras) para trazer às crianças informações no que se refere a situação da mulher e especificamente da mulher negra.

Foi elaborado junto das(os) educandas(os), um roteiro para entrevista a qual foi realizada com 5 mulheres negras da cidade de Araraquara, considerando que estas representam diferentes tons de pele e possuem diferentes profissões.

O Quadro a seguir apresenta as etapas das atividades distribuídas em 5 reuniões e as respectivas participantes:

Quadro 1 – Etapas da atividade

Encontros	Participantes colaboradoras	Cargo e Profissão
1º	Alessandra de Cássia Laurindo	Coordenadora Executiva de Promoção da Igualdade Racial)
2º	Nayara da Costa	Advogada e integrante da Comissão da Verdade da Escravidão da cidade de Araraquara
3º	Roseli Gustavo	Educadora física e Jogadora de Basquete
4º	Valquíria Tenório	Pesquisadora e professora Dra. no IFSP-Matão
5º	Thainara Faria	Estudante de direito e candidata a vereadora

Fonte: Elaborado pelos autores

Cabe destacar que cada uma dessas mulheres esteve presente na escola, tendo cada uma participado de uma roda de conversa na qual falaram de suas vivências enquanto mulheres negras e foram entrevistadas inicialmente pelas (os) estudantes. Após conhecerem as histórias de cada uma dessas mulheres, coletivamente, as crianças com apoio da professora realizavam, em seus cadernos, uma produção oral com destino escrito na qual faziam um relato contando a história dessas mulheres.

Cada relato produzido foi revisado coletivamente em dois momentos diferentes. No primeiro momento com foco nos aspectos discursivos e no segundo momento com foco nos aspectos notacionais. Posteriormente, as crianças tiveram a possibilidade de lerem em suas casas junto de seus responsáveis a história dessas mulheres.

Atendendo ao pedido das crianças, os textos produzidos e revisados foram digitados e as crianças escolheram as fotos das visitas dessas mulheres que pudessem melhor ilustrar as rodas realizadas junto delas. Após isso, as crianças envolvidas na intervenção, colaram as folhas impressas após a digitação em folhas coloridas, organizaram as fotos selecionadas e montaram um livro para que essas histórias pudessem ser contadas à outras turmas.

Para finalização da intervenção percebe-se a importância do envolvimento das mães, pais e responsáveis, o que ocorreu em uma reunião de encerramento do ano letivo com a presença das 5 mulheres negras participantes do projeto. Na referida reunião, participaram cerca de 29 mães e 1 pai, que se mostraram bastante tocados pela proposta, deixando registrada suas impressões durante a roda de conversa.

Na reunião de encerramento, com duração de 2 horas, inicialmente foi apresentado um vídeo com imagens de como se deu a intervenção e após esse momento abriu-se

espaço para que as crianças se manifestassem acerca de sua participação no projeto e posteriormente, juntas(os) de suas(seus) responsáveis tiveram a oportunidade de tomar um chá da tarde junto das nossas convidadas e fazerem a leitura de trechos dos relatos com a trajetória de cada uma dessas mulheres.

Por fim, realizaram a avaliação da intervenção e também suas autoavaliações. Neste momento, foram entregues o certificado de participação na intervenção citada.

RESULTADOS DO TRABALHO

Através da intervenção “*Mulheres Negras e suas Histórias*”, as crianças envolvidas tiveram avanços na produção escrita de um relato como também na leitura, outro aspecto na aprendizagem das crianças foi o desenvolvimento da oralidade. Assim, foi possível atingir as expectativas de aprendizagem do ano no qual foi realizada essa intervenção (2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental) além de contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03 em que foi oportunizada à cada criança um olhar sobre ser mulher e negra na sociedade brasileira.

Portanto, a presente intervenção se fez importante porque as crianças demonstraram interesse e curiosidade acerca da problemática trabalhada o que ocasionou à essas crianças como também de suas mães, pais e responsáveis reflexões acerca de seus papéis na sociedade. Foi possível perceber o quanto a discussão de raça e gênero foi importante na formação da identidade dessas crianças.

“Eu tava conversando com a minha mãe sobre a História da Alessandra. A minha mãe também trabalha numa empresa. Ela trabalha muito e é tudo bem difícil, mas sabe se Alessandra trabalhou numa empresa e hoje é o que ela é. Minha mãe pode ser o que ela quiser e eu também. As pessoas acham que o negro só pode ser uma coisa né! Mas eu vou ser diferente!”(Y)

“Eu fiquei pensando sobre como é difícil ser mulher. Ser mulher negra é ainda mais!A gente pode ajudar a acabar com isso quando a gente crescer,né prof!”(H1)

“Tem coisas que é importante a gente conversar agora pra quando a gente for adulto fazer diferente. Né prof? Porque tem gente que acha que a mulher branca pode mais e o homem branco pode mais. Isso não pode ser assim!”(S)

“Eu conversei com a minha mãe. Ela achou legal essa atividade que tamos fazendo. Disse que vai me ajudar a pensar e ser diferente quando for mais velho. Mas eu acho que já tá me ajudando. Não sabia dessas coisas e

agora sei! Sou negro e minha mãe é também. Ea é uma mulher negra e sua história é importante” (H2)

Percebe-se que o falar com as crianças sobre o continente africano ocasionou reflexão e mudanças nas(os) participantes da intervenção, uma vez que o conhecimento sobre as dificuldades vivenciadas pelas mulheres negras trouxe mudanças de atitudes.

“A minha mãe é negra e eu já vi ela chorar porque falaram algo disso pra ela. Eu nunca defendi, mas vou defender e não vou fazer igual”(K)

O conhecimento, pois, da história e cultura africana e afro-brasileira para além da reflexão trouxe contribuições para o reconhecimento e valorização de africanas(os) e descendentes.

“A África tem coisa boa e coisa ruim. A gente só vê na TV coisa ruim, a gente não sabe que o negro também é inteligente. Agora eu sei disso. Preciso falar mais para meus amigos. Na minha casa tenho falado, sabia professora? A África tem conhecimento, não é professora?” (E2)

Aprender sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira oportunizou às crianças gostarem de ser como são e contribuiu para a construção identitária de muitas crianças como também proporcionou reflexão acerca do pertencimento.

“Sabe professora, eu acho que eu sou negra. Porque se eu sou parda eu sou negra. Minha mãe falou que eu sou parda porque meu pai é negro e ela é branca. Mas do jeito que você explicou tudo isso. Eu sou negra! É isso eu sou negra, não é?”(S)

“Agora eu sei o que sou. Antes eu não gostava muito, mas hoje aprendi com a professora Sol e com você que a História do povo negro tem coisas boas. Todo mundo em casa é assim como eu.”(H2)

Para as(os) crianças participantes dessa intervenção, a oportunidade de conversar umas(uns) com as(os) outras(os) acerca da existência do racismo fez com que houvesse para além da aproximação dessa problemática que envolve as dificuldades das relações étnico-raciais entre negras(os) e não negras(os) a possibilidade de reflexão acerca disso.

“Importante conversar sobre isso. Mas eu acho que todo mundo é igual!”(E3).

“Não é isso Duda. Não é todo mundo igual porque se fosse não ia ter acontecido o que aconteceu comigo na creche. Teve uma menina que não

quis dançar comigo e eu sei bem o porque[o estudante falou olhando para a sua pele” (H2).

“Se a gente se olhar não somos todos iguais. Mas todos nós devemos ser tratados iguais, não é professora? Mas tem muita gente que não gosta de gente negra e trata diferente por causa da cor da pele. Não gosto disso, fico triste!” (Y).

A partir da aprendizagem das diferentes manifestações da cultura negra (dança, música), as crianças veem nessas manifestações um instrumento para construção do respeito, reconhecimento e valorização da História e Cultura do povo negro.

“Aprender o coco é aprender sobre o negro,né professora! A cor da pele do negro tem história e tem arte. E a gente precisa falar sobre isso com as pessoas e aprender mais sobre isso aqui na escola. Mas não falamos né. As pessoas fazem diferença e não gostam dessa cultura” (Y)

“Aprender o coco foi legal porque aprendi sobre o povo negro!” (G)

Necessário destacar que por meio desta intervenção vivenciamos importantes contribuições para a reeducação das relações étnico-raciais no espaço escolar e conseqüentemente, em nossa sociedade uma vez que foi possível também alcançar mães, pais e responsáveis além das crianças de um 2º ano de nossa escola. Salientamos, entretanto, que nesse processo de se educar e reeducar para as relações étnico-raciais, as(os) participantes foram construindo novos olhares acerca das(os) mulheres, negras(os) e assim adotaram postura de combate ao machismo e ao racismo.

“Hoje eu respeito gente negra, professora! E sei que a mulher negra é ainda mais maltratada. Converso isso na minha casa!”(H1)

“Na creche eu sofri muito por causa da minha pele. Hoje eu sei o que fazer. Gosto de mim. Acho minha mãe linda e sei que ela sofreu muito. Numa brincadeira um menino da minha rua disse que não ia jogar comigo. Não joguei, mas falei que ele tava errado! As pessoas escondem que não gostam da gente,né professora!” (H2)

“Esse projeto foi importante. Eu agradeço por meu filho ter aprendido sobre isso porque aprendemos com ele e pensamos muito sobre o que estava sendo ensinado”(Pai da criança E2)

“Adorei conhecer essas mulheres. Meu marido é negro, eu sou branca e às vezes não sei lidar com isso com o meu filho. Obrigada,viu!”(Mãe da criança K)

A presença dessas mulheres negras no espaço escolar mobilizou interações e conhecimentos que não se restringiram a turma do segundo ano, visto que ultrapassou os limites da sala de aula com a participação dos familiares das(os) educandas(os) e abrangeu uma turma de 1º ano que dedicou-se a estudar um livro de sobre uma menina negra e dramatizá-lo como recepção e acolhimento para essas mulheres negras. Para além de leitura do livro quiseram saber sobre história de vida da autora.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, cabe destacar que o espaço escolar exerce papel preponderante na construção de significados a respeito da História e Cultura dos diferentes grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira e no combate ao racismo vivenciado pelas(os) negras(os).

Muitos trabalhos evidenciam ser na escola o primeiro contato que muitas crianças têm com a discriminação racial, a discriminação religiosa; como, por exemplo, a diferença de tratamento por ter a pele escura, ou, por ser candomelecionista, entre outras diferenças.

O trabalho com a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar ainda demanda ações para fortalecer os processos de implementação estrutural, ou seja, os aspectos referentes a coletividade como investimentos em formação continuada, recursos didáticos, gestão participativa e questões curriculares nas especificidades da Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Contudo as ações como a intervenção aqui apresentada são indícios de que as mudanças são possíveis. Em uma pesquisa de abrangência nacional os pesquisadores apresentaram um panorama da implementação da Lei nas redes públicas de ensino e segundo eles

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

A pesquisa mencionada auxilia na compreensão dos limites que a nossa intervenção teve, contudo *“Mulheres Negras e suas Histórias”* colabora para que outras(os) educadoras(es) repensem suas práticas, talvez inspirem-se em novas

abordagens sobre a temática e compartilhem suas experiências para que seja possível intensificar o movimento de quebra de silêncio sobre gênero, racismo e desigualdades no contexto escolar e ampliar o debate enquanto política educacional.

“Mulheres Negras e suas Histórias” também evidencia algumas potencialidades pedagógicas que as narrativas podem favorecer para educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Oliveira e outros (2014, p. 155).

Materiais com potencialidades pedagógicas são aqueles que geram aprendizagens, que permitem a conexão da experiência vivida, no dia-a-dia, com aquela que o material explicita, são aqueles que mostram possibilidades de multiplicar ações positivas de humanidade, de pertencimento étnico-racial, de luta por mudanças de realidade social adversa, de respeito e orgulho de gênero e orientação sexual, de respeito às gerações mais antigas e mais novas, de respeito e valorização a diferentes formas de religiosidade, às manifestações culturais de diferentes raízes étnico-raciais, à história de todos os povos que contribuíram e contribuem para a construção da nação e de toda a humanidade.

No caso da intervenção apresentada neste artigo, as narrativas das mulheres negras, foram consideradas potencialidades nos anos iniciais do ensino fundamental pois, além das características citadas por Oliveira (2014), a intervenção contemplou aprendizagens de escrita e leitura que formam um dos eixos principais nessa etapa de ensino.

Esperamos que as(os) professoras(es) estejam engajados nessa luta contra o racismo, de forma que mudem suas práticas pedagógicas buscando reconhecer a participação efetiva dos povos africanos na formação de nossa nação potencializando a efetivação das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais. Acreditamos que, embora a escola seja reconhecida como um espaço de reprodução dos interesses e da cultura das classes hegemônicas, ela também é um espaço de confronto de forças, de mudanças. (LUIZ, 2013, p. 41)

Destaca-se, por fim, que as experiências vividas pelas estudantes graduandas em pedagogia, pelas crianças, pelas professoras, pelas famílias e pelas mulheres negras se conectaram fortalecendo aprendizagens que inseriu naquele contexto escolar uma perspectiva antirracista.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan.-mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 23 abr. 2017.

LUIZ, M. F. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada de professoras(es). 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, E. R.; TÚBERO, R.; NOGUEIRA, S. G. Relações étnico-raciais educação e pertencimento. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v. 1, p. 143-166.

ROCHA, R. M. C.; TRINDADE, A. L. Ensino fundamental. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade**: orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, D.F.: SEDAD, 2006.

SILVA, P. B. G. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DO NÚCLEO AGRÁRIO TERRA E RAIZ

Raquel Santos Sant'Ana
Campus de Franca, FCHS/Unesp
raquel.santana@unesp.br

Sofia Rodrigues Cruz
Campus de Franca, FCHS/Unesp
sofia.cruz@unesp.br

Yanka Maria Lima Godinho
Campus de Franca, FCHS/Unesp
yanka.lima@unesp.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a apresentar as atividades e resultados do projeto desenvolvido pelo Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA), uma extensão comunicativa e popular, durante todo o ano letivo de 2018. O Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA) é um grupo interdisciplinar que atua há mais de 20 anos desenvolvendo ações educativas e culturais em assentamentos e acampamentos rurais nas regiões de Franca e Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. O grupo é constituído por cerca de 30 integrantes dos quatro cursos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp Franca, além de duas professoras do departamento de serviço social da instituição. O projeto apresentado por este artigo acredita na efetivação de uma educação que contemple os sujeitos do campo e os movimentos sociais, sendo a escola impulsionadora dessas mudanças, contribuindo com a construção e o fortalecimento da identidade camponesa. Para isso, nesse projeto houve a assessoria de um pedagogo, mestrando do Curso de Sustentabilidade da Universidade Federal de São Paulo, assim como, de dois assistentes sociais.

O fato da escola estar localizada dentro de um assentamento rural coloca a necessidade de debater as especificidades da questão agrária que se expressam no cotidiano educativo das crianças, visando contribuir para a formação de uma identidade rural mais fortalecida e positiva; busca-se ainda trabalhar uma concepção ampliada de educação ambiental de modo a agregar e possibilitar o compartilhamento dos princípios da agroecologia com as crianças e destas com seus familiares.

Diversos estudos (CASTRO, 2013) demonstram a dificuldade do jovem rural de permanecer no campo e contribuem para isso diversos fatores: as dificuldades objetivas

de reprodução do pequeno produtor, a falta de perspectiva de vida incluindo aspectos culturais, educacionais e financeiros, dificuldades de acesso à internet, ausência de uma formação escolar ancorada em valores rurais; ou seja, uma combinação de elementos vão inviabilizando a permanência dos jovens em áreas rurais.

Considerando que essa escola onde foi desenvolvido o trabalho é rural, e contempla as séries do Ensino Fundamental I, é preciso se atentar ao seguinte artigo estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Seção I - Das Disposições Gerais - [...] 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Anteriormente, a educação rural tinha como propósito adequar os indivíduos do campo à perspectiva urbanocêntrica; se tratava apenas de uma educação *no* campo. Entretanto, é importante salientar que a educação *do* campo difere dessa educação rural. A Educação do Campo é um conceito pensado para processos educativos em espaços rurais, onde o ambiente e a realidade do sujeito são de fundamental importância para se pensar o mundo. E ainda que incluída na Lei de Diretrizes e Bases, muitas vezes a educação do campo não se concretiza na prática.

Nessa perspectiva, desde a sua formação, o Núcleo Agrário Terra e Raiz trabalha a construção e o respeito aos diversos saberes, utilizando-se dos referenciais teóricos da educação popular, elemento fundamental para a construção de saberes baseados nos princípios da agroecologia. No ano de 2017, o NATRA passou a organizar o Núcleo de Agroecologia da UNESP de Franca e assim, seus integrantes puderam se aproximar do debate sobre agroecologia e seus conceitos como campos de saber. O forte vínculo do grupo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e sua concepção de educação do campo foi um fator facilitador para se pensar um projeto que dialogasse com os movimentos sociais, sendo possível então refletir sobre a importância da adequação

do modelo escolar em conjunto com os próprios articuladores políticos da comunidade assentada.

O objetivo era, desde seu início, fortalecer a identidade rural das crianças do assentamento a partir da construção de saberes e vivências agroecológicas no âmbito escolar. Durante o processo, foi possível fomentar o debate sobre os movimentos sociais, a identidade sem-terra e campesina, a educação ambiental, os direitos humanos, gênero e etc., proporcionando uma construção conjunta acerca da agroecologia e da educação do campo, a partir das diferentes faixas etárias. Assim, conseqüentemente também foi possível fortalecer a extensão popular dentro da universidade e a relação com as escolas públicas, contribuindo com a formação dos estudantes numa perspectiva crítica e respaldada nos princípios da educação popular.

Portanto, foi com o propósito de estimular as diversas potencialidades e habilidades dos sujeitos envolvidos e se aproximar de uma educação que parta do lugar onde se vive e de sua realidade material, que o grupo de extensão buscou desenvolver oficinas que trabalhassem eixos fundamentais ao debate da agroecologia, preservação ambiental, movimentos sociais rurais, identidade campesina, direitos humanos e outros temas; com isto foi possível contemplar o objetivo principal proposto pelo projeto que era o fortalecimento da identidade camponesa das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A característica fundamental da instituição escolar que é base para o projeto é sua localização: o campo. Sendo uma escola rural, localizada num município de pequeno porte, é fundamental que os estudantes estejam aproximados dos princípios da Pedagogia da Terra, Educação do Campo e Educação Popular.

A Educação do Campo é um conceito que tem como objetivo a defesa ao direito de pensar o mundo a partir da realidade campesina, para além do modelo urbanocentrado, levando o vínculo identitário com o território para a formação cultural do sujeito.

A educação no campo ao longo da história foi marginalizada, reafirmando que o homem do campo é um sujeito atrasado, que majoritariamente por exercer um trabalho braçal não necessitaria de educação, afinal esta também vem acompanhada ao controle da elite, visto que quanto menos esses sujeitos do campo souberem, mais fácil será sua exploração. (SANTOS; VINHA, 2018, p. 6).

Esse modelo educacional permite que seja fomentado o pensamento crítico voltado para emancipação dos sujeitos e a proposta teórico-metodológica se aproxima muito da concepção de Educação Popular. A Educação Popular parte da horizontalidade e realidade vivida com métodos de ensino, buscando promover a criticidade e a reflexão do sujeito a respeito de si e de sua inserção na sociedade. Daí a necessidade de se desenvolver atividades por meio destes modelos educacionais que permitem a ampliação do direito à educação e a escolarização no campo e, com isto, realizar processos educacionais vinculados à realidade cultural e histórica dos sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar que a educação do campo difere da educação rural. Anteriormente, a educação em área rural era conhecida por “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do campo; apenas uma educação no campo, e não do campo. A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico, ela “possui tal denominação não só apenas por sua localização espacial e geográfica, mas também pela cultura que a população camponesa possui que a diferencia da cultura das pessoas que vivem no meio urbano” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1374). Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive - da terra em que pisa -, das atividades que realiza e das relações que estabelece, ou seja, a partir de sua realidade concreta. Segundo a lógica escolar tradicional, as populações do campo estariam sujeitas a pensar o mundo e sua própria inserção na realidade a partir da ótica urbana. Esse modo de pensar idealizado - que não tem base na materialidade - leva ao estranhamento de si, dificultando a construção da identidade camponesa, condição fundamental da formação cultural desses sujeitos (FERNANDES, 2002).

A Educação do Campo está prevista pela legislação, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 e o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Mesmo com a aderência estadual ao projeto de educação do campo, o município onde se situa a escola não realizou as adaptações necessárias para a transição do currículo. Seu conteúdo programático e atividades são baseadas no calendário urbano, mesmo sendo assegurado pela lei o direito de uma educação do campo em áreas rurais (BRASIL, 1996, Art. 28). Na lei é assegurado o direito de que a educação básica para a população rural e os sistemas de ensino sejam adequados e adaptados às peculiaridades da vida rural e da região, com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo

agrícola e às condições climáticas e à natureza do trabalho na zona rural. Já o PRONACAMPO procura assegurar a melhoria nas redes de ensino existentes no Estado São Paulo, incentivando a formação de professores, a produção de material didático específico, melhorias de infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades.

Por conta da ausência dos componentes teórico-metodológicos da educação do campo no currículo da escola, o grupo identificou a necessidade de desenvolver atividades que aproximassem as práticas pedagógicas da realidade rural e cultural das crianças do assentamento. Esta formação foi considerada um eixo fundamental para o reconhecimento da identidade e dos saberes camponeses, desmistificando a visão urbanocêntrica, que está diretamente ligada ao abandono dos assentados de seu espaço de vida.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva metodológica adotada no desenvolver das atividades foi elaborada com o propósito de trabalhar as diversas potencialidades e habilidades dos sujeitos envolvidos, visando formas de expressão criativa e artística para confeccionar e elaborar objetos, dinâmicas, discussões e outras atividades. As estratégias pedagógicas e recursos metodológicos utilizados foram adaptados de acordo com a série escolar dos sujeitos, ainda que a diferença etária não implicasse em alteração do tema trabalhado.

O NATRA, há 20 anos, trabalha com comunidades rurais utilizando os princípios da Educação Popular, baseada principalmente na teoria de Paulo Freire e, lógico, também foi esta a perspectiva utilizada no desenvolvimento desse projeto. A atuação na escola, desde 2016, foi baseada em oficinas educativas de construção crítica do conhecimento, sintonizadas com o pensamento de Freire, mas também com a perspectiva de Vygotsky.

Paulo Freire, assim como Lev Vygotsky (1991), possui uma perspectiva libertária de enxergar o mundo, valorizando assim o educando como sujeito e visando sua emancipação, com base na análise crítica da realidade. Vygotsky acreditava que as relações sociais concretas têm papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos seres.

Ainda que diferenciados, ambos os referenciais trabalham a partir da realidade concreta dos sujeitos, visando a transformação do instituído. Desse modo, foi por meio do

estímulo e fortalecimento da análise crítica das relações sociais concretas, que o grupo buscou construir as suas oficinas, estimulando assim a emancipação dos sujeitos acerca do mundo que os rodeia.

As atividades foram desenvolvidas a partir de círculos de cultura, que são uma

[...] proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação. (BRASIL, 2014, p. 75).

Se trata então da organização de grupos para debater assuntos temáticos que dizem respeito à realidade dos sujeitos envolvidos. As oficinas trabalharam grandes eixos fundamentais de interlocução com direitos humanos e os princípios da agroecologia:

1. *Identidade*: foi realizado o debate sobre questão agrária e o impacto da luta pela terra em nossa sociabilidade, evidenciando a importância dos Movimentos Sociais e buscando o fortalecimento da identidade sem-terra dos assentados e sem terrinha das crianças que crescem em meio à luta pela terra.

A questão da identidade faz parte da pedagogia do MST e “é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*”. A denominação trata da “afirmação de uma condição social” e histórica. “Isto fica ainda mais explícito no nome crianças Sem Terra ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado.” (MOVIMENTO SEM TERRA, 2001, p. 200).

2. *Gênero*: a partir dessa delimitação foi possível repensar os papéis de gênero no campo, reconhecendo e desconstruindo o machismo e patriarcado estruturados como relações hierárquicas de poder, focando em especial nas particularidades do meio rural.

3. *Agroecologia*: fundamental para a garantia dos Direitos Humanos, a partir desse recorte as discussões abordaram a sustentabilidade e ecologia global como meio para um planeta com melhores condições de permanência.

A agroecologia fundamenta-se na perspectiva de respeito à natureza, incentivando um equilíbrio entre os organismos. A proposta de Educação do Campo faz valorizar esses indivíduos que historicamente se encontram mais ligados à Terra. “Consideramos que abordagem de práticas agroecológicas no ambiente escolar podem facilitar esta

percepção uma vez que colocará o estudante em contato com uma certa escala dos diversos campos do saber geográfico.” (SILVA; SOUZA, 2017, p. 1).

Além da realização das oficinas, as demais atividades desenvolvidas consistiram na preparação da equipe para as oficinas por meio da leitura e discussão de estudos das temáticas das oficinas; reuniões semanais com a equipe do NATRA e a coordenadora para organização das atividades; reuniões mensais com o assessor pedagógico e com os assessores temáticos para definição das técnicas e conteúdo das oficinas de acordo com a série escolar das crianças; preparo das oficinas; elaboração de relatório das aulas realizadas; avaliações e planejamentos mensais; participação em eventos para socialização da experiência e do conhecimento adquirido.

O início da execução do projeto consistiu em uma reunião de planejamento com a diretora da escola para construção de um cronograma em acordo com o calendário escolar. Na sequência a proposta foi apresentada e debatida com as professoras que ministram as aulas regulares. Foi fundamental para o grupo certo “acordo” com as diversas partes do corpo pedagógico escolar para que o projeto fosse bem recepcionado e seguisse sem impedimentos. Concomitantemente a essa articulação, o grupo se reuniu com assessores, um pedagógico e dois temáticos, para garantir aos responsáveis pelas oficinas uma formação adequada nos métodos e temas que seriam trabalhados. O assessor pedagógico contribuiu com os aspectos didáticos pedagógicos associados à educação ambiental, os temáticos foram dois assistentes sociais trouxeram a reflexão e estudo sobre educação do campo, tema com os quais ambos têm experiência de estudo e pesquisa. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as assessorias prosseguiram de acordo com as necessidades da equipe.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os recursos didáticos foram variados e consistiram primordialmente em “contação de histórias”, atividades de teatro, pintura, desenho, rodas de conversa, leitura, produção de textos e jogos, todos sempre associados aos saberes do meio rural e às experiências vivenciadas, para que fosse possível construção conjunta de conhecimento e reflexões críticas por meio de uma perspectiva horizontal e da vivência já adquirida pelas crianças. Todos esses recursos foram utilizados para desenvolver as oficinas, previamente

programadas com os assessores, que se basearam no eixo estruturante da questão da “identidade camponesa”, a partir dos princípios da agroecologia e educação ambiental.

Os temas trabalhados seguiram os eixos temáticos apresentados acima:

- 1) Oficinas sobre Identidade Campesina: I) boas vindas, identificação e reconhecimento dos sujeitos; II) movimentos sociais rurais; III) identidade campesina; IV) identidade “sem terrinha”; V) vida no assentamento
- 2) Oficinas sobre Gênero: I) o que é ser homem/mulher/menino/menina; II) “papel invertido”; III) preconceito e opressão de gênero e racial; IV) sem terrinha e gênero; V) reconhecimento e desconstrução dos papéis de gênero
- 3) Oficinas sobre Agroecologia e Educação Ambiental: I) introdução à agroecologia; II) educação ambiental; III) permacultura; IV) sustentabilidade; V) mulher e agroecologia.

RESULTADOS DO TRABALHO

O projeto desenvolvido alcançou resultados junto às crianças assentadas, aos extensionistas envolvidos e à comunidade rural e acadêmica. Houve o fortalecimento da relação da extensão universitária com a comunidade rural, reforçando seu compromisso e sua função de viabilizar o conhecimento acessado na universidade através da troca de saberes e da construção conjunta de novos conhecimentos.

Sob a perspectiva da educação ambiental e da agroecologia, as oficinas colaboraram na formação crítica e na construção e no fortalecimento da identidade das crianças sem-terra do Assentamento 17 de abril. Conseqüentemente, ocorreu o estímulo do debate acerca da questão agrária, da agroecologia, da educação do campo e da educação popular através dos estudos e das atividades propostas e realizadas pelos extensionistas, assim como o compartilhamento das experiências com a comunidade acadêmica por meio da realização de eventos ou publicação de trabalhos.

É imprescindível mencionar que a realização do projeto aprovado foi de imensurável importância para um campus constituído de cursos da área das humanidades, onde diversas vezes o debate da questão agrária não está presente. Desse modo, houve a inserção de uma perspectiva crítica e social, construída pelo caráter dialético e pedagógico do projeto, que auxiliou e possibilitou a quebra de padrões ao abordar as questões da agroecologia.

A partir da educação popular e das práticas educativas que valorizam as diferenças culturais, foram atingidos excelentes resultados. A semente de um pensamento crítico foi plantada através da relação entre a extensão universitária e o corpo discente e docente da escola do assentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto propôs então uma construção horizontal, baseada na Educação do Campo, de oficinas realizadas pelo grupo de extensão “Núcleo Agrário Terra e Raiz” na escola rural da região de Franca. As atividades foram desenvolvidas visando promover o fortalecimento da identidade e saberes do campo enquanto fatores que carregam marcas históricas de uma trajetória de luta e resistência na realidade brasileira.

Segundo as concepções teóricas da Educação Popular e da Educação do Campo, foram trabalhadas temáticas que se relacionam diretamente com a realidade camponesa, articuladas em três eixos principais: identidade, gênero e agroecologia. A partir dessas temáticas estruturantes, foram desenvolvidas atividades com salas de Ensino Fundamental I, trabalhando temas como: educação popular, identidade de gênero, realidade das mulheres do assentamento, reforma agrária, movimentos sociais, questão étnico-racial, etc. Múltiplos recursos foram utilizados, principalmente elementos lúdicos e criativos, a fim de promover reflexão crítica sobre os temas propostos.

De acordo com os objetivos propostos, de fortalecimento da identidade rural e sem-terra debatendo vivências e saberes, além da construção conjunta de saberes, podemos afirmar um retorno positivo da comunidade assentada e escolar em relação ao projeto, que aproximou os estudantes de debates extremamente pertinentes à realidade rural brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: Faperj, 2013.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo, identidades e políticas públicas**: por uma educação do campo. Brasília, DF: 2002. (Por uma Educação do Campo, 4).

MOVIMENTO SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação n. 9. *In*: MOVIMENTO SEM TERRA. **Dossiê MST Escola**: Documentos de Estudo 1990-2001. Caderno de Educação n. 13. Edição Especial. São Paulo: 2005. p. 199-232. (Publicado originalmente em 1999).

RODRIGUES, H. C.; BONFIM, H. C. A educação do campo e seus aspectos legais. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1373-1387.

SANTOS, P.; VINHA, J. F. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. *In*: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS, 8., 2018, Araraquara. **Anais...** Araraquara: Uniara, 2018.

SILVA, L. R.; SOUZA, T. L. Agroecologia no contexto escolar. **Revista Eletrônica História, Natureza e Espaço**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/niesbf/article/view/31975>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Eliana Marques Zanata

Universidade Estadual Paulista, FC, Bauru

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Políticas Públicas em Educação e Educação de Jovens e Adultos. Atua na área da pesquisa e da extensão universitária, principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação Inclusiva, Deficiências, Projeto Pedagógico e Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva, nas quais Orienta projetos de Pesquisa de Iniciação Científica e Mestrado, Projetos de ensino e projetos de extensão. É membro do grupo de estudos e pesquisas "A inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento".

<https://orcid.org/0000-0003-2345-1827>

Contato: eliana.zanata@unesp.br

Vitor Machado

Universidade Estadual Paulista, FC, Bauru

Possui graduação em Ciências Sociais pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Sociologia pela mesma Universidade (2000) e Doutorado em Educação pela UNICAMP (2008). Trabalhou na educação básica e no ensino superior, em diversas instituições públicas e privadas. Atualmente, é docente Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP /Campus de Bauru. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEDUC/CNPq). É coordenador do Fórum Municipal de Educação, do município de Bauru e membro titular da Comissão Inter Étnica Regional, pela UNESP, junto a Diretoria Regional de Ensino, também de Bauru. Tem experiência na área da Sociologia da Educação, com ênfase em Educação em Assentamentos Rurais, atuando principalmente nos seguintes temas: fundamentos da educação, educação do campo; juventude; juventude rural; educação e cultura; escola e ideologia; ensino de sociologia.

<https://orcid.org/0000-0003-3082-4310>

Contato: v.machado@unesp.br

SOBRE OS AUTORES

Alceu João Gregory

Possui doutorado em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo (2004). É Prof. Assistente Doutor da UNESP, campus de Assis e integrante do grupo de pesquisa RELLIBRA (Relações Linguísticas e Literárias Brasil-Alemanha), credenciado na USP e no CNPq, onde participa do projeto "Literatura Brasileira de expressão alemã". Possui graduação em Letras: Língua e Literatura Alemã, Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira, Língua Latina e Literatura Latina pela universidade de São Paulo. Tem licenciatura em Língua e Literatura Alemã, Língua e Literaturas Portuguesa e Brasileira, também pela mesma universidade. Linhas de pesquisa: Alfred Döblin e a teoria do romance moderno; Espaços Maravilhosos - Literatura e Religião em Diálogo; Diversidade cultural/Interculturalidade; Fundador do projeto NOSSA CASA: UM OUTRO MUNDO - Trata-se de um campo experimental que dialoga sobretudo com textos da literatura, da filosofia, da teologia, e de modo geral com os textos das mais diversas áreas, que têm como foco a construção de uma sociedade para além da violência de ser humano contra ser humano.

<https://orcid.org/0000-0002-5208-4897>

Contato: a.gregory@unesp.br

Alexandra Rosin Botan

Atua como psicóloga clínica (CRP 06/159252). Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP Campus de Assis. Desenvolveu pesquisa de iniciação científica em Psicologia do Desenvolvimento sobre gênero, sexualidade e feminismo, com o professor Dr. Leonardo Lemos de Souza (FAPESP/18/10589-5) e participou como integrante do Grupo de Pesquisa PsiCUqueer - Coletivos, Psicologias e Culturas Queer (Unesp, Assis).

<https://orcid.org/0000-0002-0747-8571>

Contato: ale.r.botan@gmail.com

Antonio Carlos Barbosa da Silva

Possui doutorado em Psicologia Ciência e Profissão (tese em Psicologia Comunitária) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2003), mestrado em Psicologia (Psicologia Escolar) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997) e graduação em Psicologia pela UNESP - Campus de Assis. Atualmente é professor (RDIDP) assistente doutor do departamento de Psicologia Social e Educacional da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Assis e vice-coordenador do Núcleo de Ensino da Unesp-Assis. Possui experiência na área de Psicologia Escolar, Social, Comunitária, Políticas Públicas de Educação Alimentar, Ética e Estética e Educação. Pesquisa os seguintes temas: psicologia social, psicologia escolar e cultura alimentar e educação e ética e estética na educação. Atualmente é membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade - certificado pela CNPq.

<https://orcid.org/0000-0003-2732-3574>

Contato: antonio.cb.silva@unesp.br

Alonso Bezerra de Carvalho

Graduado em Filosofia (1986), em Ciências Sociais (1992) e Mestrado em Educação (1997) pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Doutor em Filosofia da Educação (2002) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Livre-Docente (2013) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Em 2007 fez pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Atualmente é professor adjunto no Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Foi Professor Visitante na Universidade de Santiago do Chile (Chile - 2015), na Universidade de Cergy-Pontoise (França-2015) e na Universidade de Buenos Aires (2017). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, educação, amizade, modernidade, racionalização, decolonialidade, didática, formação de professores e filosofia e sociologia da educação.

<https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>

Contato: alonso.carvalho@unesp.br

Ana Maria Klein

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação (área temática psicologia e educação) pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Estadual Paulista, UNESP campus São José do Rio Preto e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós Graduação *Strictu Sensu*: Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Coordenadora do curso de Pedagogia. Presidente da Comissão de Direitos Humanos UNESP/São Jose do Rio Preto. Coordenadora do GT do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão NUPE/Rio Preto (2015-2019). Membro do Conselho Consultivo do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Consultora ONU/PNUD; UNESCO em Educação e Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Docente na USP - EACH (2005-2010). Consultora da UNESCO em programa de formação docente. Consultora do MEC no programa Ética&Cidadania e em Educação em Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, formação moral, ética e cidadania, metodologias ativas de aprendizagem.

<http://orcid.org/0000-0002-0004-1908>

Contato: ana.klein@unesp.br

Carolina Terruggi Martinez

Psicóloga graduada pelo curso de Psicologia da Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e mestranda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Após a graduação, dedicou-se ao Projeto Ecoar de parceria da PUC-Campinas com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, atuando como psicóloga escolar na Educação Infantil. Atualmente, tem se dedicado às atividades de pesquisa na interface da psicologia com a educação, a política e a filosofia. Também têm atuado em acompanhamentos de equipes profissionais de instituições da saúde e educação.

<http://lattes.cnpq.br/2884685314916988>

Contato: carolinaterruggi@hotmail.com

Claudete de Sousa Nogueira

Possui Graduação em História pela Universidade de Sorocaba- UNISO (1990), Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP (2009).Atualmente é docente assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É Vice Coordenadora executiva do Núcleo Negro da Unesp para pesquisa e extensão (NUPE); Coordenadora do Grupo de pesquisa Educação das relações etnicorraciais (ERE) vinculado ao Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE).

<http://lattes.cnpq.br/1901736787798867>

Contato: claudete.nogueira@unesp.br

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Professora assistente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. É Doutora em Psicologia pelo programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia (USP), com estágio de doutorado sanduíche na Universidad Carlos III de Madrid. Possui graduação em psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2005). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia histórico cultural, teoria da atividade, atividade pedagógica, projeto político pedagógico, formação de professores e relação sentido e significado na constituição da consciência humana. É membro do GEPAPE (Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica - FEUSP) e do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de estudos e pesquisas em Psicologia escolar - IPUSP).

<https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>

Contato: flavia.asbahr@unesp.br

Gabriela Aparecida da Silva

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (2019) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus de São José do Rio Preto - SP. Em 2017 participou do "Grupo de Pesquisa Professores e Gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas", cadastrado no CNPq. No período de 20 de março a 22 de julho de 2017 realizou Estágio de Iniciação Científica I intitulado "Estudos sobre Formação de Professores para a Educação Infantil". Foi bolsista do Núcleo de Ensino da UNESP/IBILCE no projeto: "Justiça Restaurativa e conflitos no cotidiano escolar" (2017). Em 2018 foi monitora da disciplina de Educação em Direitos Humanos, com apoio financeiro do programa de Bolsas de Apoio Acadêmico e Extensão do Departamento de Educação da UNESP/IBILCE. Realizou Estágio de Iniciação Científica I intitulado "Assembleias na escola". Em 2019 defendeu o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "A roda de Conversa em uma creche universitária do interior paulista". Possui experiência em estágio profissional no CCI: Centro de Convivência Infantil "Bagunça Feliz" da UNESP/IBILCE (2018 - 2019).

<http://lattes.cnpq.br/8721769975630088>

Contato: silva.gabrielaap@gmail.com

Jéssica Naomi dos Santos Ferreira

Graduanda do curso de Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Câmpus de Presidente Prudente. Tem experiência na área de Educação Física.

<http://lattes.cnpq.br/2323034893255737>

Contato: jessicanaomisf@gmail.com

Karina Naomi Kageyama

Graduação em andamento no curso de Letras (japonês) pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Câmpus de Assis. Tem experiência na área de letras.

<http://lattes.cnpq.br/7669899935584473>

Contato: karina.kageyama@outlook.com

Larissa Rafaela Rodrigues Bueno

Graduanda em Licenciatura em Letras na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2016). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Literatura e Espanhol. Realizou intercâmbio pela AUGM, com bolsa integral da universidade de destino, na Universidad Nacional de Cuyo-UNCUYO, de agosto de 2019 à dezembro de 2019. Linha de pesquisa atual: O espaço nos livros latinoamericanos, constitutor ou subjugado.

<http://lattes.cnpq.br/3111432534422618>

Contato: lah_rrb@hotmail.com

Luiz Rogério Romero

Doutorado em Saúde Coletiva UNESP/Botucatu; Professor no Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar - PROEF em Rede Nacional; Mestre em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina de Botucatu/UNESP; Especialista em Atividade Física e Qualidade de vida pela Faculdade de Educação Física/UNICAMP; Licenciatura Plena em Educação Física pela FC/UNESP. Desde 2013 é Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista/UNESP - Câmpus de Presidente Prudente. Colaborador no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, FCT/UNESP, subprojeto Licenciatura em Educação Física FCT-UNESP; Professor Coordenador do Programa Residência Pedagógica Educação Física/FCT - UNESP-CAPES; Linhas de pesquisa: Saúde Coletiva; Formação de professores; Educação Física; Voleibol; Atividades Aquáticas.

<http://orcid.org/0000-0002-7456-0946>

Contato: luiz.romero@unesp.br

Maria Ednéia Martins Salandim

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, câmpus Bauru (2003), mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, câmpus Rio Claro (2007) e (2012), respectivamente. Membro participante do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Professora assistente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, ambos da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual

Paulista-UNESP, campus Bauru. Membro do CEP-FC - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências-Unesp. Tem experiência na área de Ensino de Ciências e Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: história oral, história da educação matemática e da formação de professores, análise de livros didáticos e educação rural.

<https://orcid.org/0000-0002-4866-9577>

Contato: maria.edneia@unesp.br

Maria Fernanda Luiz

Possui Licenciatura em Normal Superior pelo Centro Universitário de Araraquara-UNIARA (2003) e especialização em Psicopedagogia pela Universidade Metodista(2007). Foi professora na rede pública municipal e estadual na Cidade de Araraquara (2003-2017). Foi colaboradora na Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial do município de Araraquara, contribuindo na orientação de projetos de educação básica, no monitoramento das visitas infantis e com a organização de atividades de formação para professoras(es) voltados à temática étnico-racial (2009/2016). Professora Vencedora na categoria Professor-Ensino Fundamental I do 7º prêmio Educar para igualdade Racial e de Gênero pela realização do projeto "Brincando Conhecemos a África". Foi Coordenadora Executiva de Direitos Humanos do Município de Araraquara (2017/2019). Atualmente é Diretora Educacional na Prefeitura Municipal de Campinas, Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

<http://lattes.cnpq.br/3484454478374641>

Contato: mfernanda.neab@gmail.com

Marjorie Schmidt Davanzo

Graduada em Psicologia pela Unesp, campus de Bauru. Atuou de 2015 a 2017 no projeto de extensão "Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru" (PROGRAD-UNESP) e em 2016 e 2017 foi bolsista do projeto. Atualmente realizando Pós-Graduação Lato Sensu em Análise do Comportamento Aplicada.

<http://lattes.cnpq.br/31703>

Contato: ma_davanzo@yahoo.com.br

Mayra Marques da Silva Gualtieri

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de Marília, Mestre em Educação pela Unesp de Marília, com a pesquisa Uso de Álcool e Competência Moral em Universitários, sob orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Educação, Ensino e Psicologia do Desenvolvimento Humano e pesquisas sobre Psicologia Clínica, Psicologia do Trabalho, Psicologia do Desenvolvimento, Desenvolvimento Sócio- Moral, Psicopatologia, Psicopatologia Psicanalítica, Avaliação Psicológica e Processos Perceptuais e Cognitivos. Atua principalmente nos seguintes temas: pesquisa, educação, saúde mental, psicologia clínica, psicologia escolar, psicologia social, psicologia do trabalho, psicopatologia e psicanálise, avaliação psicológica, transtornos do desenvolvimento, desenvolvimento moral, ética, uso de drogas legais e ilegais, clínica psicanalítica de crianças, adolescentes e adultos e das relações familiares. Atualmente é servidora pública, cargo de psicóloga, lotada na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, junto à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Divisão de Saúde.

<https://orcid.org/0000-0002-0099-2834>

Contato: ayragualtieri@hotmail.com

Rafael Miranda Porto Alegre

Formado em Letras, 2014 (Português/Alemão) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Assis. Desenvolveu projeto de pesquisa FAPESP, 2012 e foi bolsista do Núcleo de Ensino pela UNESP Assis-SP em 2010-2011. Desenvolve pesquisas na área de Linguística e Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira. Interessa-se por práticas de ensino e aprendizagem de língua alemã e inglesa. Atua como docente na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e na rede de Atenção Psicossocial do município de Assis-SP .

<http://lattes.cnpq.br/8305456640159260>

Contato: portoalegrerafael@gmail.com

Raquel Santos Sant'Ana

Doutora e livre docente em Serviço Social, professora adjunta da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca- UNESP. Leciona Fundamentos teóricos metodológicos do serviço social para a graduação. Discute a relação entre: questão agrária e serviço social É uma das coordenadoras do Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA), grupo interdisciplinar de extensão universitária que atua junto aos movimentos sociais da região de Franca e Ribeirão Preto, SP e membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social de Marx e Serviço Social. É autora e organizadora de livros e capítulos de livros que tratam da questão agrária, e artigos sobre a temática da extensão universitária, movimentos sociais, agroindústria canaveieira, assistência social e serviço social.

<https://orcid.org/0000-0002-5128-8855>

Contato: raquel.santana@unesp.br

Selma Alves de Freitas Martin

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Universidade Estadual Paulista com pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores na área de Sexualidade e Educação Sexual na Escola. Possui graduação em Ciências pela Universidade do Oeste Paulista (1999), Pós graduação Latu-Sensu em Educação em Saúde Pública pela UNAERP de Ribeirão Preto (2000), Curso de Facilitador de Educação Permanente em Saúde (Carga horária: 290h) pela Fundação Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ e Pós Graduação Latu-Sensu em Neuropedagogia na Educação pelo Instituto Rhema Educação (2014). Funcionária Pública da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente desde 2003, atua na Equipe Técnica, no Setor de Ações Complementares à Educação- SACE da Secretaria Municipal de Educação-SEDUC como Educadora em Saúde Pública. Atualmente é uma das coordenadoras do Programa Saúde na Escola-PSE no município, instituído pelos Ministérios da Educação e da Saúde. O PSE tem como objetivo a prevenção às vulnerabilidades de crianças, adolescentes e jovens do município como: gravidez na adolescência, abuso e exploração sexual, violência de gênero, infecção por infecções sexualmente transmissíveis e Aids, uso indevido de drogas, homofobia, discriminação étnico racial, entre outros. Coordenadora geral do 1º ao 9º Seminário Municipal do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. Professora na Faculdade de Medicina da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE.

<http://lattes.cnpq.br/6926871082612228>

Contato: selmamartin@unoeste.br

Solange Bonifácio

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP e especialização em Sociologia da Infância pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi professora na rede pública municipal e estadual na Cidade de Araraquara (2005-2020). Brasil. Atualmente é Assistente Pedagógica Educacional da Prefeitura Municipal de Araraquara, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<http://lattes.cnpq.br/6520433300866884>

Contato: sol.bnfc@gmail.com

Sarah Santos Guandalini

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tem experiência nas áreas de Psicologia Clínica e Social, com ênfase em Clínica Crítica, Políticas Públicas e Psicologia Escolar atuando principalmente nos seguintes temas: Atendimento Psicoterápico precavido pelo Campo Freud-Lacan, Grupos Operativos e Saúde Mental. Atualmente realiza atendimentos clínicos individuais com adultos e adolescentes online e presencialmente em consultório particular. Além de atuar como Psicóloga no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil da prefeitura de Osasco.

<http://lattes.cnpq.br/1835332342797979>

Contato: sarahfernandesc@gmail.com

Sofia Rodrigues Cruz

Graduanda em Relações Internacionais pela Unesp Franca.

<http://lattes.cnpq.br/2100134806138889>

Contato: sofia.cruz@unesp.br

Tamiris Corrêa Luiz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru. Possui graduação em Licenciatura em Matemática também pela UNESP de Bauru (2019). É membro participante do GHOEM - Grupo História Oral e Educação Matemática (2017-atual).

<https://orcid.org/0000-0001-9769-363X>

Contato: tamiris.correa@unesp.br

Yanka Maria Lima Godinho

Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em História pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/Franca). É integrante do Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA), uma Extensão Universitária. Dentro dos projetos dessa extensão, foi bolsista do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação e atualmente é bolsista pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Realiza iniciação científica pelo PIBIC intitulada "A História Oral e sua contribuição para os estudos das trajetórias de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra" orientada pela Profa. Dra. Raquel Santos Santana.

<http://lattes.cnpq.br/7408869595694387>

Contato: yanka.lima@unesp.br