



Gabriela Dambrós
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
(Organizadoras)

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO

**Gabriela Dambrós
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
(Organizadoras)**

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO

**Gabriela Dambrós
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
(Organizadoras)**

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO

Ituiutaba, MG

2018



© Gabriela Dambrós, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad 2018.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguese.

Créditos da capa: recorte da obra “Povo Brasileiro”(Tarsila do Amaral)

Diagramação: Anderson Ferreira de Azevedo Filho.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigbin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55-34-3268.9168

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial da E-books Barlavento:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editora-chefe).

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Cláudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Múltiplos Olhares Sobre Educação; Gabriela Dambrós, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad (org). Ituiutaba: Barlavento, 2018, 249 p.

ISBN: 978-85-68066-74-4

1. Educação. **2.** Interdisciplinaridade **3.** Práticas Educativas.

I. DAMBRÓS, Gabriela. **II.** MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento.

SUMÁRIO

Apresentação

Gabriela Dambrós

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad..... 9

Inquietudes

Ana Maria de Oliveira Lopes,

Fabio Nolasco 13

A música como recurso didático nas aulas de Geografia

Bruna Brentano

Gustavo Argenta 21

Pensamento computacional na educação básica: possibilidades de jogos e atividades lúdicas

Ricardo Radaelli Meira

Tatiane de Souza Ritter..... 41

O uso das tecnologias Google na educação

Fernando de Fraga Brazeiro 65

Os jogos Indígenas e o currículo do ensino fundamental

Rosemeri Kohler de Carvalho

Hellen Cristina de Souza 87

Gênero e projetos de vida em contextos de privação de liberdade: uma reflexão a partir da fotografia

Priscila Klein da Silva,

Miriam Pires Corrêa de Lacerda 95

História da educação de surdos no Brasil: algumas aproximações	
<i>Laionel Mattos da Silva</i>	119
Disciplinarização dos corpos, poder e educação	
<i>Kátia Gomes da Silva Amaro,</i> <i>Maria Henriqueta dos Santos Gomes</i>	137
Mulheres, no plural e singulares: uma cartografia sobre questões de gênero em uma escola básica	
<i>Joana Adriana Nunes Martins,</i> <i>Douglas Casarotto de Oliveira</i>	158
Inclusão digital na agricultura familiar: atividades extensionistas da Uergs-Erechim	
<i>Zenicléia Angelita Deggerone,</i> <i>Eliziane Franceschi,</i> <i>Douglas Cenci,</i> <i>Silvia Santin Bordin,</i> <i>Saionara Eliane Salomoni,</i> <i>Roberto Serena Fontanelli</i>	197
Coletivo da terra: da escola do campo às universidades um percurso necessário	
<i>Marinalva Gomes,</i> <i>Werica Mirlen Duarte Silva,</i> <i>Míriam Elisabete Renner,</i> <i>Elianai Moreira de Carvalho Oliveira</i>	217
Sobre as organizadoras	241
Sobre os autores	242

APRESENTAÇÃO

Gabriela Dambrós

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

A presente obra resulta de um conjunto de relatos de experiências pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar e não escolar e reflexões sobre a utilização de tecnologias aplicadas à educação, por docentes da educação básica e do ensino superior. A sistematização dessas temáticas, bem como a sua publicidade ganham importância diante dos desafios postos pela educação na contemporaneidade.

Iniciamos o livro com o texto intitulado “Inquietudes” de autoria de Ana Maria de Oliveira Lopes e Fabio Nolasco. Os autores apresentam reflexões, denominadas por eles de delírios, onde provocam os leitores a pensar na sociedade e na educação. Entre realidades, reflexões e utopias, o texto apresenta-se instigante e desafiador.

O capítulo II “A música como recurso didático nas aulas de geografia” de autoria de Bruna Brentano e Gustavo Argenta, relata uma prática de ensino envolvendo a música como recurso didático para o ensino da regionalização brasileira, na disciplina de Geografia, em uma escola pública municipal do município de Arroio do Meio/RS no ano de 2018. A prática envolvendo esse recurso nos permitiu analisar o aprendizado dos educandos com uma diferente ferramenta pedagógica e os resultados provenientes da mesma.

No capítulo III, os autores Ricardo Radaelli Meira e Tatiane de Souza Ritter apresentam, no artigo denominado, “Pensamento computacional na educação básica: possibilidades de jogos e atividades lúdicas”, algumas possibilidades de jogos e atividades lúdicas, sendo estas computacionais e desplugados,

com a finalidade de incentivar o desenvolvimento do pensamento computacional em alunos na educação básica.

O texto que compõe o capítulo IV “O uso das tecnologias Google na educação” de autoria de Fernando de Fraga Brazeiro, evidencia as vantagens e principais aplicabilidades das mais variadas ferramentas Google no contexto educacional, tendo em vista que, em sua maioria, são de acesso gratuito, podendo assim serem adequados à realidade das escolas, tanto públicas, como privadas. Retrata também a necessidade de atualização constante por parte de professor, seja em adequar seus conteúdos às novas tecnologias, sejam em se adequar aos novos alunos que são nativos digitais.

Rosemeri Kohler de Carvalho e Hellen Cristina de Souza apresentam no capítulo V “Os jogos indígenas e o currículo do ensino fundamental” discussões que levaram a inclusão das atividades esportivas dos Paresí como conteúdo no componente curricular da Educação Física no contexto do projeto Intercâmbio Cultural com os Paresí realizado pela Escola Estadual Vereador Manoel Marinheiro em Tangará da Serra.

O capítulo VI “Gênero e projetos de vida em contextos de privação de liberdade: uma reflexão a partir da fotografia” de autoria de Priscila Klein da Silva e Miriam Pires Corrêa de Lacerda analisa uma das etapas metodológicas de pesquisa de mestrado em educação, que teve como objetivo principal conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. Utiliza a fotografia como instrumento metodológico para “capturar” os sonhos destas jovens, de modo a possibilitar que, ao mesmo tempo em que se reflete sobre projetos de vida viáveis, também promove aprendizagens significativas acerca da técnica de fotografar.

O capítulo VII intitulado “História da educação de surdos no Brasil: algumas aproximações”, de autoria de Laionel Mattos da Silva traz um panorama da Educação de surdos no Brasil, do Império do Brasil até o presente momento. De como se deu o início da política educacional, dos avanços e dificuldades da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua oficial do povo surdo e o funcionamento de uma Escola pública voltada para esta política educacional.

O capítulo VIII, de autoria de Kátia Gomes da Silva Amaro e Maria Henriqueta dos Santos Gomes, intitulado “Disciplinarização dos corpos, poder e educação”, busca pensar a constituição do corpo, e as relações de poder que incidem sobre o mesmo, de sorte que a escola no cenário moderno se apresenta como um mecanismo de imobilização do ser humano pelo ser humano através da comunicação que produz efeitos sobre quem as frequenta e sobre a sociedade escolarizada.

O capítulo IX intitulado “Mulheres, no plural e singulares: uma cartografia sobre questões de gênero em uma escola básica” de autoria de Joana Adriana Nunes Martins e Douglas Casarotto de Oliveira, trata de um ensaio cartográfico composto por narrativas constituídas tomando-se como base as experiências da pesquisadora como mulher, educadora e acadêmica do curso de psicologia, em uma escola de educação básica, na periferia da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo geral dar visibilidade e problematizar situações que emergem no cotidiano escolar sob perspectivas de gênero.

No penúltimo capítulo “Inclusão digital na agricultura familiar: atividades extensionistas da UERGS-Erechim”, os autores Zenicleia Angelita Deggerone, Eliziane Franceschi, Douglas Cenci, Silvia Santin Bordin, Saionara Eliane Salomoni e Roberto Serena Fontanelli, relatam um projeto de extensão que

buscou através da inclusão digital proporcionar aos agricultores familiares associados ao Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai (SUTRAF-AU) – Sede de Erechim, formação para a utilização das tecnologias de informação, orientadas para a comunicação e desenvolvimento das atividades no meio rural.

O último texto dessa coletânea intitulado “Coletivo da terra: da escola do campo às universidades um percurso necessário” de autoria de Marinalva Gomes, Werica Mirlen Duarte Silva, Míriam Elisabete Renner e Elianai Moreira de Carvalho Oliveira constitui um relato de experiência sobre as ações desenvolvidas pelo grupo de educadores e educadoras da escola do campo “Coletivo Da Terra”. Construir um espaço de discussão com os pares e integrar os conhecimentos adquiridos com as experiências vividas foi o que balizou a criação do grupo, que tem por objetivo contribuir para a consolidação de um espaço de diálogo das práticas educacionais que promovam o debate sobre modelos educacionais culturalmente pertinentes e socialmente justos realizadas nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Com essa organização, disponibilizamos um conjunto de reflexões, a partir de áreas do conhecimento distintas, bem como contextos educacionais diversos.

INQUIETUDES

Ana Maria de Oliveira Lopes

Fabio Nolasco

Era uma vez, numa tarde de verão, um casal de velhos professores aposentados, patriarcas de seu clã, conversavam olhando para o silencioso grupo familiar, onde cada membro jazia mergulhado em seu mundo digital. Entre olhares e expressões faciais de perplexidade e aflição, eis que emerge a preocupação do casal com as relações dos mais jovens com o mundo real. O diálogo progrediu e não demorou identificarem que grande parte da humanidade está com dificuldades de convivência; de sorrir; de observar o planeta e sua diversidade de ambientes social e natural; de entender os ciclos, especialmente os dos alimentos, da geração de sementes até seu consumo; de se encantar com o bem, o bom e o belo; de enxergar o outro; de aceitar o diferente; de participar de diálogos político-filosóficos; de identificar os sons-cheiros-matizes da casa e do entorno; de se comover com a velhice-doença-dormite...

Essas questões brotavam sobretudo de suas reminiscências, como de cartas recebidas na juventude, de flores e cenários observados, de frutos deliciosos, de eventos participados, de rituais vividos...

A prosa ia animadamente entre eles, mas de repente... raios, trovões e os ruídos de uma chuvarada suplantaram as palavras. Pararam absortos... As quatro gerações da família presentes se agitaram. Lentamente, cada um foi largando seu equipamento e todos passaram a contemplar assustados as manifestações da natureza. Os quitutes e sucos de frutas ainda permaneciam intocados sobre a mesa da varanda, mas a agitação dos elementos conseguiu tirar a todos de suas “bolhas” e trazê-

los à realidade. Sofregamente passaram à comilança, surgindo então uma trégua para entabular um animado diálogo familiar. Os velhos avós-professores provocaram os mais jovens numa conversa reflexiva. E assim ficaram, por horas, num aquecido debate.

Pouco a pouco, entretanto, cada um voltou ao seu infundável, instigante e individual mundo digital... e o silêncio voltou a reinar.

Quando os avós, tradicionais humanistas retomaram à conversa com alguns dos membros menos jovens, foi possível pontuarem as características gerais das matrizes paradigmáticas em conflito dentro do clã.

Seriam estes conflitos frutos de uma sociedade em que escasseia, mas preocupações com o bem, o bom e o belo; com os direitos das outras formas de vida; com a natureza ou ambiente natural; com os direitos dos excluídos; com a ética para além da “legalidade”?

Enfim, seriam frutos da expansão do paradigma neoliberal no seio das nações?

E o século XXI mal começava.

Os avós ficaram angustiados.

De onde, nos processos educativos da sua família, vieram os princípios e valores conflitantes? Quanto teria sido sua responsabilidade? Teriam vindo da família, da escola, da sociedade local, da igreja, da mídia?

Após prolongado e tenso debate, chegaram a um consenso: a educação não precisa de uma simples “reforma”, mas sim de “revolução”. De uma mudança que chegue às raízes, que seja tão provocante, tão magnética e tão desafiadora quanto à corrida digital, quanto ao universo imponderável da semiótica computacional.

Passaram então, por outro lado, a se questionar:

Como pode, adultos que não receberam uma educação humanizante, inclusiva, afetiva... proporcioná-la aos mais jovens?

Como pode, professores que não dominam conceitos e nem receberam uma formação humanizante, inclusiva, afetiva... proporcioná-la aos jovens?

Como pode, os mais velhos, mais amadurecidos, com alguma formação humanista, revoltarem-se ou cobrarem dos jovens, posturas mais humanizantes, inclusivas, afetivas?

Como pode, uma comunidade educativa (escolar, familiar...) mergulhada no paradigma neoliberal, julgar as gerações mais jovens por viverem alienada e acriticamente, sob valores que estão levando o planeta ao esgotamento e talvez, está civilização à sua extinção?

Quem ou quais seriam os responsáveis para fazer a quebra do paradigma vigente e instaurar um paradigma emergente mais responsável?

Quando poderá ocorrer um “ponto de mutação” que consiga superar esta matriz paradigmática excludente e irresponsável?

Como mudar os valores, os padrões de comportamento/consumo e a cultura, se não começar pela educação das crianças?

Em que cenário poderia isso ocorrer?

Ocorrerá “naturalmente”?

Poderia a “ciência & tecnologia convencional”, dar conta de revolucionar sozinha, seus próprios valores neoliberais?

Poderiam as universidades públicas engendrarem cursos inclusivos, humanizantes e não-neoliberais, na formação de professores?

Os “delírios” dos mais experientes ou os sonhos dos jovens poderiam inspirar a academia, a família e os grupos sociais a repensarem e transmutarem suas práticas educativas?

Após este turbilhão de reflexões, os avós resolveram proclamar seus delírios como um legado ou, no mínimo, como provocação às novas gerações de educadores (pais, professores...).

Como todos sabem, à velhice e aos poetas é permitido...delirar.

DELÍRIO 01:

A deficiente participação em atividades triviais domésticas quando criança, afeta o processo educativo de convivência e autonomia?

DELÍRIO 02:

A precoce imersão num mundo em rede-virtual, associada ao deficiente estímulo às crianças, para percepção dos ambientes e cenários domésticos, poderão levar à alienação, solidão e superficialidade e até a processos sócio patogênicos na vida do adulto?

DELÍRIO 03:

Como a comunidade educativa pode levar a criança a desenvolver o sentimento de pertencimento (família, cultura, lugar...)? Este sentimento seria importante para sua cidadania e humanização?

DELÍRIO 04:

A falta de participação da criança no sonhar, no planejar, no executar e no avaliar atividades cotidianas, terá impactos nas suas convivências da vida adulta?

DELÍRIO 05:

A transparência e a participação da criança na administração de recursos e atividades domésticas, pode desenvolver jovens e adultos mais resilientes?

DELÍRIO 06:

As formas com as quais o grupo educativo convive com as diferenças, podem desenvolver crianças, jovens e adultos menos discriminatórios-preconceituosos e mais solidários-equitativos?

DELÍRIO 07:

O quanto a práxis sócio-política do grupo familiar, à vista das crianças, contribui no desenvolvimento de práticas de cidadania, engajamento e responsabilidade nos futuros adultos?

DELÍRIO 08:

A participação dos idosos na vida lúdica-artística-dionisíaca das crianças, pode auxiliar no processo educativo e no desenvolvimento de adultos mais plenos e criativos?

DELÍRIO 09:

A participação das crianças nas manifestações de afetividade e espiritualidade do grupo familiar, pode contribuir na formação emocional do futuro adulto?

DELÍRIO 10:

A psicosfera do ambiente familiar, com exemplos de companheirismo, receptividade, cumplicidade e coparticipação, ajudaria na formação das crianças, levando a se tornarem adultos leais, fraternos, solidários?

DELÍRIO 11:

Quais as consequências na educação das crianças, dos exemplos dados pelos mais velhos, como na busca incessante de

muitos, em “parecerem” fisicamente mais jovens do que realente são?

DELÍRIO 12:

Seria um estímulo positivo para a autoestima e para a educação das crianças, se os adultos reconhecessem não só a coragem-versatilidade-capacidade dos jovens no uso de aparatos tecnológicos, mas também seu papel de instrutor e até de solucionadores práticos de problemas nesta área?

DELÍRIO 13:

Faria falta na vida adulta, a participação na fase infantil, da convivência com a natureza e com ambientes rurais, quando é maior sua capacidade desconhecer e memorizar a diversidade, beleza, singularidade e importância de plantas, animais e ofertas das paisagens?

DELÍRIO 14:

Como pode pais/professores, que pouco dominam os significados de conceitos da filosofia, psicologia, sociologia, antropologia e campos afins, poder desenvolver um razoável autoconhecimento, poder identificar características-habilidades-potencialidades humanas e poder proporcionar às crianças uma educação que tenha mais “sentido” e que nos leve à uma civilização da cultura da paz?

DELÍRIO 15:

É possível educamos as crianças naquilo em que não somos educados?

Ademais, ruge o clássico e geral delírio, que não se pode calar: “Afinal, quem veio primeiro, o ovo ou a galinha”?

Diante do fracasso das religiões neste intento, dos humanistas do século 20, qual geração assumirá no 21, o papel de protagonista nesta revolução dos processos educativos?

Qual geração terá coragem de dar o salto para gestar e instaurar um outro mundo, movido pela utopia humanizante, mesmo que taxada de “impossível”?

Teria nossa civilização desacreditado ou abandonado as utopias como motor da evolução sócio-política da educação?

Como mudar o mundo sem que cada um se disponha a evoluir, a partir de sua interioridade?

Poderá a humanidade instaurar esta revolução na educação, mantendo a fé inabalável e irrestrita no “mercado”?

Como poderemos contribuir nesta revolução educacional, se cada um não reconhecer, quebrar e transmutar os seus velhos e carcomidos paradigmas, matriz dos processos decisórios que colocam o planeta e civilizações em risco?

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

Eduardo Galeano citando Fernando Birri

Chapada dos Guimarães, MT, Fevereiro de 2018.

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

*Bruna Brentano
Gustavo Argenta*

Introdução

Ser professor para alunos contemporâneos não é tarefa simples. As crianças crescem em um mundo globalizado em que diversos dispositivos tecnológicos as acompanham a partir de seus primeiros meses de vida. Quando chegam a educação infantil, são inseridas em um espaço de descobertas e curiosidades. Ao longo dos anos escolares vão se desenvolvendo e aprendendo, sempre cercadas de informações e tecnologias. Quando chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, já adolescentes, passam a ter disciplinas separadas, que têm a finalidade de torná-los cidadãos conscientes, e como seu crescimento é rodeado de tecnologias, a escola deve estar preparada para trabalhar com esses alunos.

Nesse contexto, a Geografia se torna uma disciplina essencial no currículo dos educandos, levando-os a conhecer, pensar e questionar o espaço em que vivem. A Geografia é uma disciplina da área humana, o que torna seus estudos voltados a textos, livros, interpretação, entre outros, sendo algumas vezes, a disciplina menos preferida entre alguns alunos. Porém, nesse mundo globalizado e com tantas tecnologias a nossa volta, necessitamos aproveitá-las ao nosso benefício. Computadores, projetores, filmes, acabam por ser tecnologias utilizadas ao longo das práticas educativas, que facilitam o ensino e a aprendizagem dos alunos. Uma ferramenta pouco utilizada nas escolas é a música.

Neste capítulo é descrito uma experiência realizada em uma escola pública no município de Arroio do Meio, Rio Grande do Sul, em que foi utilizada a música como um recurso didático para o ensino e aprendizagem das regiões brasileiras na disciplina de Geografia em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

A música está presente no nosso cotidiano e pode ser significativa quando utilizada nas práticas educativas em sala de aula. Ressaltamos que a regionalização do Brasil é estudada pela Geografia e é sentida pelos alunos como um conteúdo distante, que não faz parte de sua realidade. A música nessa perspectiva, traz aos educandos a proximidade com o estudo das regiões brasileiras e manifesta as culturas existentes em nosso país. Assim, esse capítulo apresenta uma proposta de prática de ensino através das músicas, com o propósito de contribuir para o ensino da Geografia e das demais disciplinas curriculares.

Essa prática mostrou-se positiva para o ensino de Geografia e para o estudo das regiões brasileiras. Alguns aperfeiçoamentos são necessários para que o professor possa aproveitar melhor o recurso didático, porém os alunos mostraram-se satisfeitos com a metodologia da aula e conseguimos perceber o aprendizado decorrente do uso da música, o que é o principal motivo da utilização de novos recursos didáticos.

O Ensino da Geografia

A ciência geográfica, inserida na área das ciências humanas, preocupa-se em estudar a superfície terrestre e as relações do homem com a natureza. É de extrema importância que ela seja trabalhada desde a educação infantil nas escolas, visto que assim o aluno futuramente conseguirá se orientar no espaço, transformar-se-á em um cidadão consciente de suas

ações no mundo e terá um entendimento sobre a diversidade do planeta nas questões políticas, econômicas, físicas e sociais. Na educação infantil e nas séries iniciais as crianças ainda possuem um encantamento pela escola, e é nessa fase que o professor deve motivar seus alunos e despertar interesse pelo estudo.

Na educação infantil e nas séries iniciais a Geografia é ensinada por um professor pedagogo, que além da Geografia, leciona as demais disciplinas do currículo escolar. Com o passar dos anos a Geografia é inserida como disciplina curricular, dentre outras demais e passa a ser trabalhada por um professor formando na área. Nesses dois momentos importantes para o ensino-aprendizagem o professor ter um papel importante na formação dos alunos, sendo que cabe a ele mostrar aos educandos uma forma diferenciada de observar o mundo em que vivem. Sendo assim, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 262) ressaltam que “O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações”.

Ensinar Geografia pode, em alguns momentos, não ser uma ciência de fácil compreensão aos educandos. Acreditamos que é importante o professor criar elos com a realidade em que as escolas e as comunidades estão inseridas. Pode parecer corriqueiro ao professor quando um conteúdo novo é explicado, mas para os educandos pode ser difícil, e os mesmos acabam por não conseguir entender algo que pode ser compreendido facilmente se fossem utilizados exemplos do seu dia a dia. Desse modo, é primordial propiciar condições para que os alunos desenvolvam habilidades e competências pautadas na capacidade de observar, descrever, registrar e avaliar fatos e

fenômenos que vão além do espaço visível. De acordo com Castellar e Vilhena (2012, p. 7):

Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser local ou global.

A cultura é uma temática relevante estudada pela Geografia, e torna-se um dos focos de análise deste capítulo. O estudo da cultura contempla as experiências humanas contínuas, que se modificam com o passar do tempo. A cultura está em todo o lugar e deve ser trazida para a Geografia como um assunto que trate da realidade dos alunos, destacando a identidade cultural das pessoas e dos lugares, para num próximo momento inserir o que não está a seu alcance diário. Logo, Castellar e Vilhena (2012, p. 9) falam ainda que “A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos”. Como exemplos citamos a cultura gaúcha, que permeia as tradições, como o chimarrão diário que muitas famílias cultivam, ou o tradicional churrasco unindo as famílias no domingo. A partir de uma leitura da cultura em que os educandos estão vinculados é que eles estarão prontos para se aprofundarem em outras diversas culturas presentes em nosso país e no mundo.

Os Diferentes Recursos Didáticos

O processo de ensino-aprendizagem pode ser atrativo aos olhos dos alunos, porém algumas vezes torna-se monótono. O professor deve intercalar aulas tradicionais, com a exposição de conteúdos e aulas mais dinâmicas. Deve fazer um planejamento e utilizar-se das inúmeras ferramentas disponíveis na escola para o uso em sala de aula. Além de auxiliar no aprendizado dos educandos, essas ferramentas tornam as aulas diferenciadas e permitem acrescentar mais do que uma aula somente expositiva e conteudista.

Pensando nas diferentes realidades familiares, sociais e nas dificuldades de aprendizagem dos educandos, o professor precisa compreender que os alunos não aprendem da mesma forma, percebendo cada aluno como um ser único e que aprende de modo diferente. Mais uma razão para se utilizar recursos diferenciados. Para apresentar um novo assunto aos educandos, precisamos ser criativos para provocar seu interesse. É preciso motivá-los diariamente, evidenciando a importância do estudo e dos conteúdos em suas vidas e para seu futuro.

Quando se trabalha exclusivamente com aulas expositivas, os alunos cansam. É necessário ensinar com diferentes metodologias no decorrer do ano letivo e tornar as aulas mais lúdicas, podendo ser o laboratório de informática, filmes e/ou vídeos, mapas impressos ou digitais, jogos, aulas expositivas, rádio, música, entre outros recursos que são disponíveis na escola, mas que precisam ser planejados e aplicados, de modo a aproximar os alunos aos conteúdos curriculares.

Malysz (2007, p. 24) afirma que: “É possível ultrapassar o mito da Geografia descritiva e trabalhar com uma Geografia analítica e interpretativa na formação do cidadão crítico”, ressaltamos que a Geografia não é mais tratada apenas como

memorização dos conteúdos, em que o aluno devia saber os países e as capitais na ponta da língua. Isso está ultrapassado. O aluno deve conhecer a realidade que o cerca e saber, de modo crítico, posicionar-se diante de determinados fatos sociais. Ressaltamos ainda que para um aluno poder formar um pensamento crítico, o professor deve despertar nele a apreciação pela Geografia. É para essa razão que são utilizadas novas ferramentas de ensino.

Para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, essas ferramentas na Geografia, algumas vezes, se resumem a pesquisas na internet, assistir filmes, vídeos ou documentários, ler revistas e jornais e outros recursos repetitivos. Na escola também há outros recursos didáticos, porém são pouco explorados. Paulo Freire já dizia que não há docência sem discência, nesse contexto o professor deve se reinventar e planejar suas aulas afim de torná-las atrativas à compreensão dos educandos, não apenas transferindo seu conhecimento, mas dando oportunidade para que o aluno procure o conhecimento, sendo o professor um mediador.

O uso das tecnologias como laboratório de informática e projetor de vídeo podem ser ferramentas interessantes ao ensino. Tornam as aulas dinâmicas e despertam o interesse dos alunos para a disciplina. Os recursos tecnológicos podem melhorar a compreensão dos conteúdos se comparado à métodos da educação tradicional, em que há dificuldade de abstração. Sobre isso, os PCN's (1998, p. 141-142) afirmam que:

As tecnologias da comunicação permitem que os alunos tenham acesso a informações por meio de textos e imagens (fundamentais para conhecer o espaço geográfico, as diferentes paisagens e as transformações no decorrer do tempo), e também problematizar algumas relações com diferentes sistemas e representações

espaciais, formas de organização social, noções de distâncias e pontos de referências, processos de transformações, papel das ações humanas nas transformações do espaço, etc., que favorecem a aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos.

A música também é uma ferramenta de ensino pertinente ao uso nas aulas de Geografia. É um instrumento ao educador, pois ao mesmo tempo que faz com que o aluno aprenda de forma lúdica, difunde ideias em suas letras. Rodrigues e Lopes (2015, p. 257) ressaltam que: “A inserção deste elemento como recurso didático torna possível que as aulas sejam ministradas de forma mais lúdica e prazerosa para os discentes, sobretudo pela possibilidade de novas práticas de ensino”.

A Música como Recurso Didático para o Ensino da Geografia

A música é um recurso didático explorado na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que é pouco explorado nos anos finais. Está inserida no cotidiano dos alunos, seja nos celulares, nas ruas ou em suas casas. Deixando de restringir as aulas somente a exposição dos conteúdos e ao livro didático, a música deveria ser mais valorizada e utilizada para explorar os conteúdos curriculares.

Ao utilizar a música nos anos finais no Ensino Fundamental, a Geografia enfoca às letras, estilos e melodias. Essa prática de ensino favorece aos alunos, já que propicia a eles uma assimilação maior dos conteúdos referentes à Geografia. Rodrigues e Lopes (2015, p.254), sobre a importância e a utilização da música nas aulas de Geografia citam que:

[...] o trabalho que traz a música como principal linguagem permite ao professor de Geografia estabelecer interfaces com diferentes disciplinas, como História, Língua Portuguesa, Literatura e Artes, dentre outras, enriquecendo as experiências no desenvolvimento de novos saberes. Em um país de dimensões continentais, há muitos ritmos e gêneros musicais que expressam, regionalmente, as influências dos povos que constituíram a nação brasileira. A música, ao mesmo tempo em que reflete a diversidade cultural de um povo, permite um aprofundamento na compreensão de suas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e territoriais.

Ao inserir a música nas práticas educativas das aulas de Geografia, o professor não estimula apenas a interpretação em sua disciplina. Ao analisar as letras das músicas as quais se trabalhou, o educando passa a desenvolver uma habilidade de atento ao que lê e faz uma associação ao que está em seu redor. Com isso, pode apresentar uma melhora no entendimento em outras disciplinas, como História e Língua Portuguesa, por exemplo.

Utilizando a Música em Sala de Aula como Recurso Didático

A prática de ensino de Geografia com a música foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Caetano em Arroio do Meio, Rio Grande do Sul, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018. Foram realizadas quatro aulas envolvendo duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, com o total de 43 alunos.

Inicialmente, pensou-se em realizar atividades em que os alunos ouvissem diferentes estações de rádio de cada estado do Brasil para analisar os sotaques, as gírias e as diferenças entre o português falado de cada estado. Levando em consideração a quantidade de áudios a serem ouvidos pelos alunos e a extensa análise que deveriam realizar, optou-se por reduzir a atividade por regiões, e ao invés de trabalhar com rádios, levar músicas características de cada região brasileira.

Anteriormente a inserção da música na sala de aula, trabalhou-se os conceitos de regionalização com os alunos, explicando a regionalização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os estados que compõe cada região, a evolução administrativa e as razões dessa regionalização. Para a aula optou-se pelo método de ensino tradicional, em que o professor, com auxílio de um material de apoio, o livro didático, expôs aos alunos o conteúdo.

Na sequência foram escolhidos os estilos musicais. Para tanto pesquisou-se músicas por região, e para a escolha das músicas levou-se em consideração a letra de cada, excluindo possibilidades de haver algum tipo de preconceito ou termos pejorativos, em decorrência do público a qual se destinou a prática. Os estilos musicais escolhidos foram os representados no Quadro 1 e após a escolha de cada música como no Quadro 2.

Quadro 1 – Estilos musicais por regiões brasileiras.

Região	Estilos musicais
Centro-Oeste	Catira, Sertanejo e Siriri
Nordeste	Axé, Frevo e Maracatu
Norte	Carimbó e músicas indígenas
Sudeste	Bossa Nova, Funk, Pagode e Samba
Sul	Chote, Milonga, Rock e Vanera

Org.: ARGENTA, G.; BRENTANO, B. (2018).

Quadro 2 – Músicas escolhidas por estilo musical.

Região	Estilo Musical	Música
Centro-Oeste	Catira	O Meu Bem Falou - Vieira e Vieirinha
	Sertanejo	No Rancho Fundo - Chitãozinho e Xororó
	Siriri	Flor Ribeirinha
Nordeste	Axé	País Tropical - Ivete Sangalo
		Sorte Grande (Poeira) - Ivete Sangalo
	Frevo	Voltei, Recife - Alceu Valença
		Frevo da Saudade - Nelson Ferreira
Maracatu	Maracatu - Alceu Valença	
Norte	Carimbó	A Dança do Carimbó – Pinduca
		Pout Pourri de Carimbó - Banda Calypso
	Indígena	KWORO KANGO canto indígena da tribo KAYAPÓ

Sudeste	Bossa Nova	Garota De Ipanema - Tom Jobim
		Águas de Março - Elis Regina
	Pagode	Tá Vendendo Aquela Lua - Exaltasamba
		Buquê de Flores - Thiaguinho
	Samba	Não Deixe o Samba Morrer - Alcione
		Vou Festejar - Beth Carvalho
Funk	Sonhar - MC Gui	
Sul	Vanera	De Chão Batido - Os Serranos
	Milonga	Milonga Maragata - César Oliveira e Rogério Melo
	Chote	Chote Brasileiro - Os Serranos
	Rock	Amigo Punk – Ultramen

Org.: ARGENTA, G.; BRENTANO, B. (2018).

Como o tempo de cada período na escola é de uma hora e cada aula semanal tem dois períodos, optou-se por selecionar um número reduzido de estilos musicais, para realizar primeiramente um teste do recurso didático, considerando que um maior número de músicas, tornaria a prática extensa. Para a escolha dos estilos, elegemos as músicas mais conhecidas pelos alunos ou mesmo aquelas que os estudantes já tenham tido algum contato, para que fosse mais fácil realizarem uma ligação entre o estilo musical e as regiões.

Após as escolhas elaborou-se um material interativo pelo software Power Point, em que havia o mapa do Brasil disposto na primeira página (Figura 1). Os alunos deveriam clicar em cada região do Brasil para ser direcionado a uma nova página contendo as músicas de cada região (Figura 2). Inicialmente foi pensado nesse material para que os alunos pudessem navegar

individualmente com o uso de um computador, entretanto com a limitação da sala de informática, optou-se pelo auditório para a reprodução das músicas e da atividade.

Figura1: Primeira página: Mapa das Macrorregiões Brasileiras e as Músicas.



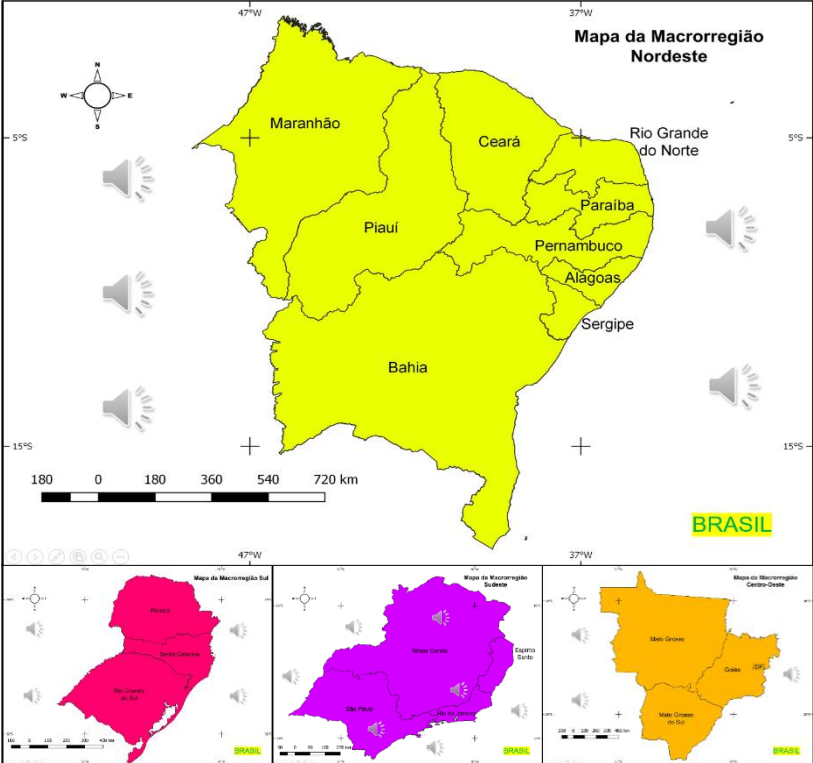
Org.: ARGENTA, G.; BRENTANO, B. (2018).

Com uso de projetor de vídeo e caixas de som, foi exposta a atividade para os alunos. Iniciando pelo mapa do Brasil, os alunos passaram a selecionar as regiões desejadas e após as músicas. Em cada região, anteriormente à música, o professor realizou uma rápida explicação sobre os estados que compõem as regiões, lembrando o conteúdo anteriormente trabalhado em sala de aula sobre a regionalização brasileira.

Os alunos tiveram uma participação ativa na aula, já que foram os mesmos que selecionaram as regiões e as músicas a serem reproduzidas. Levando em conta a elaboração do material, pode-se comentar que nessa etapa a participação dos estudantes foi passiva, já que não tiveram a oportunidade de escolher outras músicas além daquelas que foram previamente estabelecidas. Assim mesmo, a participação ativa dos alunos na escolha para a reprodução já facilita seu aprendizado ao

conteúdo. Com a reprodução de cada música, os alunos deveriam escutá-las e associar as letras e os ritmos com a região que foi selecionado, criando conexão entre os estilos musicais e as regiões brasileiras.

Figura 2: Páginas secundárias: Mapas das regiões com as respectivas músicas.



Org.: ARGENTA, G.; BRENTANO, B. (2018).

Após a realização da atividade no auditório, os alunos elaboraram, em sala de aula, um relatório sobre a atividade que havia ocorrido. No relato os alunos contaram, em formas de textos, tópicos ou frases o que haviam escutado e qual o vínculo perceberam entre as músicas e as regiões, isto é, se havia algum instrumento ou algum som que simbolizava algum lugar em específico. Também descreveram as letras das músicas, detalhando sobre as formas que cada estilo se utiliza para expressar frases e sentimentos.

As Análises e Observações Decorrentes da Prática

No decorrer da atividade observamos alguns resultados do uso da música como recurso didático para tal conteúdo. Os alunos participaram veemente na aula, relatando se conheciam ou não as músicas e dependendo dos estilos musicais ou das obras selecionadas, cantavam e dançavam junto.

A participação dos alunos dessa forma, é fundamental para seu aprendizado, pois com o empenho dos educandos em aprender, o papel do professor na sala de aula é de orientar os alunos a chegar ao conhecimento ideal. Trazer novos recursos didáticos é uma forma do professor guiar o aluno e demonstrar o conhecimento que deve ser adquirido.

Realizando primeiramente uma análise através da percepção e da observação, afirmamos que o recurso didático teve aceitação pela maior parte dos alunos, já que grande quantidade dos educandos participou ativamente na aula. Outra análise realizada é através dos relatórios que os alunos elaboraram ao final da atividade.

Nos relatos, os alunos descreveram os ritmos que são encontrados em cada região do Brasil, os instrumentos utilizados, a forma com que o vocalista canta a música, as letras, os instrumentos e se conheciam ou não as músicas e os estilos.

Anteriormente o professor solicitou o relatório, mas não havia pedido que fossem inseridas tantas informações, apenas que deveriam elaborar um texto sobre a atividade realizada. Com tantas informações, surpreendemo-nos com os resultados, já que os alunos souberam analisar as músicas e elaborar um texto levando em consideração cada região.

Alguns alunos fizeram um texto corrido sobre as músicas reproduzidas e as regiões, outros escreveram sobre cada região detalhadamente. Julgou-se os resultados como positivo, já que os alunos conseguiram perceber a conexão existente entre as músicas e as regiões brasileiras. Sobre cada região foi retirado um trecho de diferentes alunos para elucidar como os mesmos relataram essa atividade com a música:

- Região Sul:

Aluno 1: As músicas falam sobre antigas histórias e sobre a cultura da dança. Com certeza quando ouço uma música da Região Sul imagino fandangos, campos, cavalos e, é claro, o chimarrão.

Aluno 2: Música gauchesca, gaúchos gostam muito de dançar, bem grossa a voz dos cantores, utilizam instrumentos como gaita, etc. Os músicos falam sobre a Região Sul, é uma música que eu não curto muito, mas é bem diferente das músicas de hoje em dia, não tem palavrões.

- Região Centro-Oeste:

Aluno 1: Essa música é provavelmente mais antiga, a letra da música é muito diferente das músicas gauchescas. Ela tem também uma batida muito mais forte.

Aluno 2: As músicas falam sobre antigas paixões, sobre histórias vividas com sofrimento, também fala sobre a paixão pela viola.

- Região Nordeste:

Aluno 1: As músicas da Região Nordeste falam sobre a alegria e gratidão que as pessoas têm de morar no Brasil. Com certeza são músicas bem animadas que caracterizam bem a região. Músicas que particularmente eu gosto bastante.

Aluno 2: Estilo Axé: saxofone, piano, guitarra, bateria. Estilo Frevo: saxofone, pandeiro e flauta.

- Região Sudeste:

Aluno 1: São músicas mais calmas o estilo Bossa Nova, fala sobre muitas coisas do passado. Funk fala sobre sonhos, sonhar e não desistir. Pagode é mais animado, fala sobre amor, danças. Samba é carnaval, é bem animada, é uma tradição para eles, todo ano eles comemoram o carnaval.

Aluno 2: Suas músicas são bem calmas, o seu estilo é Bossa Nova, seus instrumentos são o piano e o violão, sua voz é bem leve. Tem funk com xingamentos e tem funk com violão e sem xingamentos, tem pagode e sua voz é única.

- Região Norte:

Alunos 1: Estilo carimbo fala sobre que a gente dança sozinho. O estilo indígena fala sobre o amor da música.

Aluno 2: Fala sobre a pureza e o amor pela dança, são músicas animadas e bem interativas. Música indígenas também fazem parte da região Norte e falam sobre guerra, disputas e festas.

Alguns outros alunos preferiram escrever sobre a atividade sem dividir por regiões, citando o Brasil como um todo, isto é, dando significado principalmente a cultura brasileira do que a divisão das músicas por região. Um aluno que preferiu escrever um texto não mencionando todas as regiões e em alguns momentos escrevendo até por estados relatou que *“O Brasil tem culturas diferentes. No Rio Grande do Sul as músicas são mais calmas e falam mais da região, dos campos, gado, cavalo, chimarrão, mulher, festas no CTG, bailes e vestimentas. Já no Centro-Oeste é bem diferente, pois fala das pessoas e cantos de viola”*.

Através da observação na sala de aula e da análise dos relatórios elaborados pelos alunos, percebemos que os mesmos criaram relações entre a música e as regiões brasileiras, em alguns casos relacionando até com os estados. Essa análise nos mostra algumas das potencialidades da utilização de novos recursos didáticos em sala de aula, demonstrando que os alunos querem aprender, porém de maneiras diferentes.

Considerações Finais

A atividade com o uso da música em sala de aula se mostrou eficaz no objetivo de inserir novos recursos didáticos que despertem a atenção do aluno para o conteúdo ministrado da disciplina em questão. Os educandos realizaram bons trabalhos e ao final demonstraram conhecimento sobre o conteúdo e sobre as músicas trabalhadas.

Relacionar as músicas com determinadas regiões pode ser precipitado em alguns sentidos. Se levarmos em conta a origem do estilo musical, podemos trabalhar as músicas com a divisão, entretanto se a atividade visa mostrar as culturas do país através da música, tem que haver o cuidado na escolha, pois como citado até pelos alunos, muitas músicas ultrapassam as fronteiras

dos estados e das regiões, como é o caso dos estilos musicais funk, sertanejo, pagode, entre outros. Esses estilos são tocados em todas as regiões brasileiras e para realizar a atividade proposta, o professor tem que cuidar a letra de cada música para que realmente esteja se referindo as regiões desejadas.

Quando há a possibilidade de inserir diferentes recursos didáticos em sala de aula, o professor deve se esforçar para utilizá-lo, pois percebeu-se que utilizando a música, algo presente no cotidiano de todos os alunos, em sala de aula, já fez diferença, demonstrando maior interesse dos alunos pela disciplina. Quando o recurso utilizado é conhecido pelos educandos, os mesmos sentem-se confortáveis com o aprendizado, pois conhecem a forma pela qual estão aprendendo.

Por fim, estudar Geografia pode ser cansativo para os alunos, principalmente quando ensinamos somente através do método tradicional, aquele em que o aluno deve realizar cópia de textos do quadro, utilizar o livro didático e escutar a exposição dos conteúdos pelo professor. Por isso, é necessário renovar-se, adequando as atividades com a realidade dos alunos. Como professores de Geografia, confiamos que utilizar recursos didáticos diferentes mudam a forma pela qual ensinamos, e é nessa perspectiva que pensamos ser educadores cada vez melhores pensando no futuro de nossos alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, M. C.; GOMES, R. K. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em Revista: revista eletrônica da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília*, v. 13, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>>. Acesso em: 29. Abr. 2018.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

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

MALYSZ, S. T, Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y; PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (Orgs). *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 16-31.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A música na sala de aula – a música como recurso didático. *UNISANTA Humanitas: revista eletrônica da Universidade Santa Cecília, Santos*, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273>>. Acesso em: 29. Abr. 2018.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, A. de S. R.; LOPES, L. F. Brasil: música popular e regionalização – uma perspectiva de educação geográfica. *Instrumento: revista eletrônica de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 253-262, jul./dez., 2015. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2876>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES DE JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS

*Ricardo Radaelli Meira
Tatiane de Souza Ritter*

Introdução

Este artigo apresenta possibilidades de jogos e atividades lúdicas para a inclusão e desenvolvimento do Pensamento Computacional no Ensino Fundamental, utilizando atividades desplugadas e computacionais. O estudo e a escolha das ferramentas lúdicas e dos jogos visaram introduzir conceitos computacionais, estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento computacional dos alunos. Tendo como objetivo geral da pesquisa fornecer uma análise sobre as potenciais ferramentas a serem utilizadas na disseminação do pensamento computacional em alunos de ensino fundamental.

Os nativos digitais, ou também conhecidos como as crianças da atualidade, possuem uma grande facilidade em manusear e conviver com a tecnologia, mas esta dita facilidade não inclui o conhecimento sobre o seu funcionamento, desta forma, Resnick(2015) defende que é necessário se ter fluência nas novas tecnologias, saber codificar e entender o motivo pelo qual determinada ação ocorreu, dando a capacidade de programar, criar e desenvolver projetos, comunicando-se com as tecnologias emergentes e não apenas acessando redes sociais.

McCue (2016), cita a necessidade de ampliar as habilidades básicas de leitura e escrita e incluir a tecnologia:

Até as últimas décadas, a educação se concentrava em três habilidades, leitura, escrita e aritmética. Se as dominasse, você era considerado uma pessoa instruída,

mas agora a tecnologia mudou tudo. Em sua vida particular, na escola e no trabalho de seus pais, a tecnologia está em constante uso. E comunicar-se com a tecnologia exige uma nova habilidade, chamada de codificação, ou programação de computador. (MCCUE, 2016 p. 07).

Sendo assim, para tornar-se um indivíduo fluente nas tecnologias emergentes, exige-se a capacidade deste de compreender os motivos e razões que resultaram em determinada execução. Entende-se, portanto, que o ensino do pensamento computacional, bem como dos conceitos de programação, podem ter seu início na educação básica. Visto que os benefícios destes conhecimentos seriam aproveitados nas diversas áreas do conhecimento. Desta forma, justifica-se este estudo com a apresentação e seleção de ferramentas que auxiliem o incentivo e estimulem o desenvolvimento do Pensamento Computacional.

Muitas das atividades e jogos pesquisados apresentam conceitos do pensamento computacional para resolução de problemas cotidianos. Sendo proposto o uso de objetos e atividades para a introdução de regras, condicionais e variáveis, como as atividades da computação desplugada.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. Na seção 2 apresenta-se uma breve reflexão a respeito do Pensamento Computacional, na seção 3 são apresentadas as atividades e jogos pesquisados e na seção 4 têm-se as considerações finais.

Pensamento Computacional

A consciência de que a programação de computadores auxilia no pensar vem de meados da década de 60, quando Papert (1980) já mencionava sua importância para a construção

do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento. Nesta mesma época, dava-se início ao uso da linguagem de programação "Logo", criada por Papert em conjunto com Feurzeig, como ferramenta de apoio ao ensino. Esta linguagem de programação foi defendida por Papert (1980), como sendo uma ferramenta viável de utilização para a estimulação do que foi chamado de *Powerfull Ideas* e *Procedural Knowledge*. Com isto, Papert(1980) afirmou que a computação seria capaz de proporcionar uma maneira de articular o pensamento e, particularmente, a interação entre o pensar e a aprendizagem.

A introdução do termo “Pensamento Computacional”, ou *Computational Thinking*, ocorreu através de um artigo escrito por Jeannette Wing, em 2006, no qual constam as explicações e definições básicas sobre o que é o Pensamento Computacional. O pensamento computacional se baseia nos limites e no poder de processos de computação, sejam eles executados por um ser humano ou por uma máquina (WING, 2006).

Wing (2006) também define Pensamento Computacional como sendo uma representação de habilidades e atitudes, as quais não estão restritas aos cientistas da computação, mas são universalmente aplicáveis a qualquer área por qualquer pessoa. Assim, temos o pensamento computacional como referência a um conjunto de conceitos, habilidades e práticas da computação, os quais podem ser aplicados, tanto em atividades do cotidiano, como nas diversas áreas do conhecimento.

Além de construir vários exemplos de ligação entre ações do cotidiano e situações computacionais, Wing (2006) diz que o pensamento computacional não está vinculado unicamente com a capacidade de programar um computador, mas com a capacidade de pensar em vários níveis, identificando os principais pontos de cada um destes níveis. O autor ainda cita que o pensamento computacional não deve tentar fazer com que

as pessoas pensem da mesma forma que um computador, até porque, computadores são sem imaginação, não sendo capazes de identificar detalhes para os quais não foram previamente programados para serem identificados, desta forma, entende-se que o limite do pensamento de um computador é o limite da imaginação e conhecimento de seu programador.

Ao se questionar para quem ensinar o Pensamento Computacional, pesquisadores como Valente, Resnick, Brackman, Wing entre outros, defendem que o pensamento computacional deve ser ensinado nas escolas desde as séries iniciais da Educação Básica, independente da futura profissão que os alunos irão seguir. Isto não significa que estes autores não defendam o ensino do pensamento computacional para qualquer idade, justamente em contraponto, o maior consenso da comunidade científica acerca do tema pensamento computacional, é que este, deve ser ensinado para toda e qualquer pessoa, independente de idade ou profissão.

É inegável a transformação da relação dos indivíduos como sociedade e com suas profissões, fruto da presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Todas as profissões podem fazer uso e tirar proveitos das facilidades promovidas pela tecnologia, seja um economista verificando alterações no mercado mundial ou projetando e simulando cenários de acordo com suas ideias; ou um médico atualizando-se ou realizando procedimentos cirúrgicos com o auxílio de instrumentos computadorizados ou automatizados; um engenheiro civil ao verificar a resistência da edificação contra fatores simulados.

Percebe-se assim a importância, de que ocorra o trabalho e ensino dos conceitos da ciência da computação em propostas educacionais, visando a iniciação destes o quanto antes, para que crianças e adolescentes tenham a oportunidade de

desenvolver a visão do pensamento computacional. Reforçando, assim, a necessidade da revisão do ensino atual de *softwares* de escritório (editores de texto, planilhas eletrônicas etc.) e sua substituição por formas de ensino onde o foco seja o desenvolvimento do pensamento e suas formas de pensar.

A capacidade de criação e execução de um algoritmo pode ocorrer com ou sem o uso computacional, Nunes (2008) faz referência ao exemplo da resolução de cálculos matemáticos, os quais podem ser resolvidos por uma calculadora ou por uma pessoa, basta que ambos tenham os conhecimentos necessários e sejam capazes de interpretar todos os passos.

Resnick (2009) ainda afirma que a programação, assim como o pensamento computacional, auxilia na construção de habilidades como o raciocínio lógico, pensamento crítico, capacidade de reconhecer padrões e resolução de problemas, além de trazer benefícios para diversas matérias do currículo comum, como matemática e ciências, podendo também, ser utilizado em diversos problemas do cotidiano.

Para um bom desenvolvimento do pensamento computacional, não basta que o conteúdo seja apenas apresentado ao aluno, necessita de uma metodologia diferenciada, em que a interação e o uso de novas ferramentas sejam promovidos como forma integradora, com a finalidade de aumentar o interesse dos alunos, conforme citado em Silva et al (2016).

Reforçando este entendimento, Papert (1994) relaciona a ação de educar como o conjunto de ações e situações capazes de promover e garantir ao estudante, o interesse e a vontade de permanecer e desenvolver ações que subsidiem o processo de construção do conhecimento.

Junior (2014) traz à tona um dos pilares da teoria do construcionismo, reforçando a importância de que o aprendizado

deva ocorrer com atividades e ferramentas do interesse do estudante, já que com isto, adicionando com a possibilidade de compartilhar o resultado obtido, as chances de tornar o aprendizado por parte do estudante mais significativo aumentam consideravelmente.

Jogos e Atividades Lúdicas

A falta de motivação e desinteresse do estudante pode ser ultrapassada com a diversificação nos métodos de ensino, desta forma, o uso de atividades e jogos lúdicos, bem como uma linguagem atraente e a conexão do conteúdo com ações cotidianas podem auxiliar o educador a manter o interesse do aluno e com isto, construir o conteúdo de forma facilitada.

Fialho (2008) salienta que o uso de jogos educacionais promove momentos de ensino-aprendizagem ao apresentarem atividades que estimulam o prazer e captam a atenção, ao mesmo tempo em que incentivam a construção do conhecimento. Ainda, Huizinga (2000) questiona os motivos pelos quais um jogo de qualquer natureza é capaz de deter de tal forma a atenção e emoção do espectador, fazendo com que este vibre, grite e externe suas emoções.

Assim como o brincar é capaz de despertar no indivíduo uma série de sentimentos e sensações, a teoria construtivista de Piaget (1978) referência o sujeito como agente ativo no processo de aprendizagem, sendo que, segundo esta teoria, o desenvolvimento cognitivo ocorre devido às relações dos indivíduos com os objetos de conhecimento, sendo que esta interação deve promover alterações nas estruturas lógicas, em diferentes níveis e em crescente complexidade.

Pontos importantes sobre ações a serem tomadas por professores que desejam utilizar jogos em suas atividades são abordados em Haidt (2000), como proporcionar atividades

desafiadoras, onde se procure estimular a reflexão e a descoberta por parte dos estudantes, fazer uso de metodologias que privilegiem a estimulação do pensamento e a construção de esquemas mentais, fazer uso de materiais diversos que possibilitem o ver, o tocar e o manipular, fazer uso do jogo como elemento pedagógico, usufruindo-se do interesse natural que este desperta e disseminar a troca de ideias e argumentações, bem como a cooperação entre os estudantes.

Em consideração a isto, e embasando-se no relatório produzido pelo *National Research Council (USA National Research Council, 2011)*, em 2011, tem-se como atividades sugeridas para o desenvolvimento do Pensamento Computacional: a robótica, a produção de narrativas digitais, a programação e as atividades que não usam tecnologia, como a computação desplugada.

Desta forma, avaliaram-se atividades onde são trabalhados os conceitos do Pensamento Computacional, bem como ferramentas capazes de fazerem conexão com as bases do pensamento computacional, com e sem o uso do computador. Diversas foram estas atividades, desde o uso das próprias contidas no livro base sobre computação desplugada, *Computer Science Unplugged*, bem como outras desenvolvidas pela criatividade dos pesquisadores.

Jogos analógicos e Computação Desplugada

A utilização dos jogos contidos no livro intitulado *Computer Science Unplugged*, ou, Computação Desplugada, estão sendo utilizados por uma vasta quantidade de pesquisadores. Este livro foi desenvolvido por Bell, Witten e Fellows, no ano de 2011 e é baseado no ensino dos fundamentos da Ciência da Computação sem a utilização do computador.

Apesar do livro *Computer Science Unplugged* não contemplar todo o conteúdo da Ciência da Computação, seus jogos focam de forma específica alguns dos conceitos fundamentais. Os exemplos práticos contidos na Computação Desplugada, são para Silva et al. (2016), a chave principal para seu sucesso, pois aliam problemas computacionais e objetos encontrados no mundo real.

O primeiro jogo encontrado no livro Computação Desplugada visa trabalhar a representação binária, sendo que o seu desenvolvimento se dá através de um jogo de cartas, relacionando a carta virada com a face para baixo com o binário zero e a carta com face virada para cima com o binário um, tornando o conteúdo transmitido de fácil assimilação por parte do aluno. São trabalhados nesta atividade os conceitos de representação de dados computacionais, podendo representar qualquer número ou letra.

Os cartões binários utilizados são compostos de pontos, sendo iniciado o primeiro cartão da direita com um ponto e dobrando o número para o próximo cartão, à esquerda. Com uso destes cartões é possível à contagem numérica.

As atividades do referido livro, estão dispostas em três grandes conceitos, Representação de Dados, Algoritmos e Procedimentos. As atividades de representação de dados têm como foco as formas utilizadas pelos computadores na sua representação, tratando temas de armazenamento, coleta e representação de dados, já as atividades de algoritmos abordam métodos de ordenação e busca e as atividades de procedimentos apresentam avançados conceitos, como autômatos, grafos e linguagens de programação.

As atividades de Representação de Dados contidas no livro são:

–Números binários: Conforme já apresentado, esta atividade tem como objetivo à introdução dos conceitos de representação binária de dados, esta forma de representação, é a única linguagem entendida por um computador. Por mais que existam diversas formas e meios de se programar um computador, no final, tudo transforma-se em 0s e 1s, ou, com energia e sem energia, assim sendo, qualquer informação acaba tornando-se binária. O livro apresenta diversas formas de trabalho com esta representação binária, desde a conversão de letras e números ao sistema binário, até a forma de representação e impressão efetuada por máquinas de fax.

–Compressão de texto: Esta atividade busca a redução do tamanho de uma mensagem através da identificação de padrões, removendo as partes iguais existentes. O exemplo inicial dá-se com as palavras “aranha arranha”, onde é demonstrado que a seção “ranha” é repetida em ambas as palavras, podendo ser substituída por um caractere que passará a ter seu significado, assim podendo ser construída uma tabela de substituições e reduzir o tamanho de um texto.

–Detecção e Correção de Erros: Esta atividade aborda uma técnica amplamente utilizada em diversos ambientes, seja na computação ou fora dela, está presente nos dígitos verificadores, em cpfs, códigos ISBN, códigos de barra, entre muitos outros locais, bem como na transmissão de dados computacionais, visando sempre garantir a confiabilidade de que o que foi enviado será recebido corretamente. O livro traz um jogo onde cartas com cores em apenas um de seus lados, simulam a representação de dados, estas cartas são dispostas em forma de matriz quadrada, onde deve conter um número par de cartas com a face colorida para cima em todas as suas linhas e colunas, é então solicitado a um dos jogadores que não olhe a

carta que o outro irá virar, após isto, o primeiro jogador deverá encontrar a carta que foi virada.

–Teorias da Informação: Neste ponto, a atividade do livro tem como objetivo trabalhar a busca ou ordenação por um dado ou informação com a execução de poucas perguntas. Ao exemplo de escolher um número natural entre 1 e 100, pode-se encontra-lo com 7 palpites, apenas perguntando se o número escolhido é maior ou menor que a metade do universo de possibilidades. Isto em computação é associado à busca ou ordenação de dados, onde pode-se encontrar qualquer valor dentro de um universo previamente conhecido uma velocidade muito maior do que se comparada com uma busca sequencial. Apesar de tratar o assunto de busca de dados, ainda se refere à primeira parte do livro, associada ao tratamento dos dados.

Já a segunda parte refere-se às atividades de algoritmos, estas são:

–Algoritmos de Busca: A atividade referente a algoritmos de busca trabalha o jogo da batalha naval, onde se devem encontrar os navios do oponente. Os conceitos trabalhados são de busca linear, busca binária e busca por dispersão, ou *hashing*. Na busca binária, os navios devem estar ordenados de forma crescente. Esta atividade procura demonstrar as diferentes formas de busca realizadas pelo computador, já por sua vez, a busca linear, tem a necessidade de verificar todas as possibilidades existentes, sendo assim uma busca muito lenta e exaustiva, já na busca binária, pode-se utilizar o conceito do jogo anterior, onde busca-se o meio do universo de possibilidades e a partir disto, caminha-se para o lado da solução, caso menor ou maior que o meio. A busca por dispersão faz uso de uma chave de busca, o que se assemelha aos dígitos verificadores.

–Algoritmos de Ordenação: A ordenação de objetos agrupados por alguma característica em comum é o objetivo buscado por esta atividade. No caso utilizado, foram dispostos recipientes contendo água ou areia e solicitada a ordenação por peso, são apresentadas formas de seleção variadas, entre elas estão o teste unitário, lento e trabalhoso e o método chamado *QuickSort*, este método é comumente utilizado na ordenação de grandes listas de dados e tem início ao escolher-se um objeto de forma aleatória e fazendo sua pesagem, deste ponto de partida compara-se este item com outro aleatório, já realizando sua ordenação prévia, este procedimento é realizado repetidamente até que todos os elementos sejam avaliados e a ordenação seja concluída.

As demais atividades do livro não são relevantes ao objetivo deste trabalho, pois tratam conceitos de Computação mais avançados do que o nível visado por esta pesquisa, assim, não serão abordadas, pois não são compatíveis.

As organizações Code.Org e Programaê disponibilizam uma série de atividades desplugadas com alto valor estimulante para diversos públicos, estas atividades estão disponíveis nas respectivas plataformas das organizações com documentação textual e também em vídeo. Dentre estas atividades, destaca-se o trabalho nos pilares do pensamento computacional.

A atividade Construindo o Frankstein foi encontrada no portal Programaê e é composta por quatro personagens do tipo monstro, sendo estes divididos em características, tipos de olhos, tipos de cabeça, tipos de orelhas, tipos de narizes e tipos de bocas, sendo que cada monstro possui sua característica própria. O jogo desenvolve-se com a escolha das características de um personagem por parte dos alunos, com a finalidade de construir um monstro completo. Como finalização os alunos devem escrever as características do monstro construído para

que os demais reconstruam o respectivo monstro com as informações dadas.

Esta atividade trabalha vários conceitos do Pensamento Computacional, além de exigir do aluno o reconhecimento das características, além disto, pode-se ser ajustada para atender ao público sem domínio da escrita, sendo que o passo de desenvolvimento de algoritmo pode ser completamente reproduzido de forma oral.

Outra atividade fornecida pelas organizações citadas trabalha com a leitura e a escrita, na atividade de construção de histórias o aluno é incentivado a identificar os padrões existentes em 3 histórias semelhantes e remover os pontos diferentes, assim podendo substituí-los por outros objetos ou atores, sempre criando um algoritmo que permita a construção da história independentemente do ator ou objeto escolhido para ela.

Esta atividade consiste em utilizar os conceitos do Pensamento Computacional para a resolução de tarefas cotidianas, o principal conceito utilizado é o conceito de Algoritmos, uma vez que a atividade exige uma descrição da sequência de passos necessários para a atingir os objetivos, como é o caso do exemplo pesquisado, onde foi utilizado o processo de semear, os alunos foram apresentados a todos os passos e componentes básicos necessários e auxiliados a executar a tarefa de semear a terra em um pote e rega-la, após isto, inicia-se a utilização do conceito de algoritmos, onde é solicitada a construção de um passo a passo, devendo-se reproduzir a sequência necessária para a tarefa.

Esta tarefa pode ser continuada e incrementada sugerindo a resolução de outros problemas, como a troca de uma lâmpada, ou a troca de um pneu, além de apresentar novas situações, exigindo-se do aluno um pensamento sobre o cenário solicitado,

força que este repense as ferramentas necessárias, como a capacidade de alcançar o teto para a troca da lâmpada. Também se têm as possibilidades de aumento de dificuldade ao inserir condicionais e testes, ao exemplo de, tem-se lâmpada nova? É a lâmpada que queimou ou há falta de energia elétrica?

A associação com outras matérias é comum durante as atividades da Code.Org, como é visto no exemplo da atividade de introdução do pensamento computacional, onde é solicitado aos alunos que façam a soma de todos os números existentes entre 1 e 200, de forma mental não ultrapassando a marca de 30 segundos.

Os alunos se surpreendem com o pedido e mal conseguem assimilar ou desenvolver alguma forma de raciocínio para a descoberta do resultado, após o tempo limite, o professor da atividade demonstra que a soma do primeiro número, um, com o último número, duzentos, do segundo número com o penúltimo número, do terceiro número com o antepenúltimo número e assim por diante, sempre resultará em duzentos e um (201), assim os alunos decompõem o problema e reconhecem o padrão existente entre eles, em sequência, multiplica-se o número de vezes que ocorrerá 201, ou seja, a metade do universo inicial de números, ficando com o problema da resolução de 201×100 , sendo fácil para os alunos atingirem o objetivo inicial.

Robô Burro

A atividade denominada Robô Burro, foi encontrada em Ortiz e Raabe (2016), esta atividade consiste no professor se fazer passar por um robô com capacidades de interpretação de comandos limitada, simulando assim o entendimento de um computador. Os alunos participantes darão então comandos para que o robô atinja o seu objetivo, este objetivo pode ser, por exemplo, a chegada a determinado lugar ou alcançar

determinado objeto, os alunos podem fazer uso comandos válidos para o robô, estes comandos devem limitados e completos, ao exemplo de que vá até a porta não deve ser atendido, devendo ser substituído por, ande um passo. Após a ambientação com a experiência, os alunos devem atingir o objetivo da atividade, além de serem capazes de associar e vincular as necessidades de instruções com ações diárias.

Torre de Hanói

O jogo Torre de Hanói traz a possibilidade de promover a compreensão da necessidade de executar uma estratégia para a resolução do problema enfrentado. A referida ferramenta tem como regra, a movimentação unitária de peças, nunca deixando uma peça maior acima de uma menor, fazendo uso das três hastes o usuário deverá transportar todas as peças de uma haste para outra no menor número de movimentos possível. A solução perfeita respeita a regra matemática de $2^n - 1$, sendo n o número de discos em uso.

Nota-se a capacidade do jogo Torre de Hanói, de exigir uma visão geral e um pensamento lógico por parte do jogador, uma vez que, caso não faça um estudo prévio do efeito de sua jogada, acabará ele utilizando-se do método de tentativa e erro, chegando muitas vezes a uma conclusão aceitável, porém não esperada, ou seja, fazendo uso de um maior número de movimentos do que o necessário pela perfeita solução.

Blocos Lógicos

Outra atividade não computacional pesquisada foi a ferramenta chamada Blocos Lógicos, esta ferramenta consiste de uma série de peças compostas e divididas por características físicas como espessura, tamanho, forma geométrica e coloração, sendo elas quadrados, retângulos, triângulos e círculos, grandes

e pequenos, finos e grossos, amarelos, azuis e vermelhos. Esta atividade tem grande utilidade para o progresso do raciocínio lógico e combinatório, assim como do pensamento computacional, podendo ser utilizada de forma a introduzir todos os conceitos dos pilares do pensamento computacional, bem como a identificação e exclusão de características, estabelecimento de relações, sequências lógicas, uso de condicionais, entre outras.

De acordo com Teixeira (2013), o raciocínio combinatório não é natural ao ser humano, porém ao ser exercitado, melhora significativamente a resolução de problemas de contagem além de permitir a seleção, partição ou colocação de objetos, pessoas, números ou letras, de forma que quando combinados adequadamente, resultem em ações significativas. Sua representação pode ser utilizada em diferentes linguagens, de forma verbal, matemática, gráfica ou por meio de tabelas, com a finalidade de produzir, expressar ou comunicar ideias, interpretando intenções e situações.

Jogos e Atividades Digitais e o Ensino de Programação

Os jogos digitais vêm sendo explorados como forma e ferramenta auxiliar no ensino de diversos conhecimentos. Hays (2005) reforça argumentando que um jogo desenvolvido com a finalidade educacional tem objetivos, regras e restrições bem específicas e está focado no contexto a ser ensinado. Neste sentido, entende-se que nem todos os jogos podem ser utilizados com finalidade educacional, uma vez que um jogo desenvolvido para o entretenimento poderá trazer benefícios cognitivos de forma reduzida para o usuário.

Scaico (2012) cita que já é comum o uso de jogos digitais para o ensino de programação, porém que estes jogos devem obedecer a alguns parâmetros e estabelecer uma conexão entre a dimensão pedagógica e as suas características lúdicas, caso contrário, corre o risco de tornar-se apenas um mecanismo de entretenimento.

Entende-se assim, que ao proporcionar ao aluno, a interação deste com o conteúdo em forma de ferramentas e objetos e a possibilidade de alteração de cenários e ambientes, bem como movimentos e atuações sobre os personagens e objetos, irá torna-lo um agente ativo para que possa entender as consequências e resultados de suas ações, bem como refletir sobre elas.

Mesmo que não fazendo uso de programação ou não atingindo de forma direta os conceitos do pensamento computacional, muitos jogos de raciocínio lógico podem ser utilizados neste estudo. O portal Racha Cuca, disponível em: <https://rachacuca.com.br>, contém uma grande variedade de atividades valiosas para o desenvolvimento de um raciocínio lógico, o que pode auxiliar o pensamento computacional, as atividades de maior destaque por seu possível vínculo com este trabalho são o Robox, Cubo Vermelho e Teste do Einstein.

Robox

No jogo Robox, disponível em: <https://rachacuca.com.br/raciocinio/robox/>, o objetivo é posicionar as caixas sobre um ponto determinado, o jogo transcorre dentro de um espaço de movimentação limitada, com obstáculos e possíveis bloqueios conforme sejam dispostas as caixas, tendo um robô como personagem principal, este robô deve posicionar-se próximo das caixas para que sua movimentação ocorra, sendo ele responsável por empurrá-las, conta também com vários níveis, onde faz necessário que o usuário pense previamente nas consequências de determinada movimentação, pois caso as caixas encostem-se às laterais, não serão possíveis de serem removidas, uma vez que o robô não conseguirá se posicionar entre a parede e a caixa.

Cubo Vermelho

O jogo do Cubo Vermelho, disponível em: <https://rachacuca.com.br/jogos/cubo-vermelho/>, consiste em movimentar um cubo sobre uma plataforma, tendo como objetivo fazer passagem em cada um dos pontos pré-definidos, esta atividade obriga o usuário a pensar antecipadamente nos movimentos a serem executados, pois, uma vez sobre o local, este deixará de existir, não sendo possível retornar sobre ele. Caso o usuário movimente-se sobre um local inexistente, este perderá o jogo. Esta atividade também conta com diversos níveis de dificuldade.

Teste do Einstein

A atividade denominada Teste do Einstein está disponível em: <https://rachacuca.com.br/teste-de-einstein/> e conta com uma tabela com cinco colunas e cinco linhas, sendo cada coluna

representada por uma casa, bem como cada linha por uma cor, nacionalidade, bebida, cigarro e animal pertencente a sua casa. O jogo tem como objetivo preencher de forma correta todos os campos, fazendo uso de apenas 4 regras que informam que os dados como cor da casa, nacionalidade, bebida, cigarro e animal de estimação do morador não são repetidos. Algumas dicas são distribuídas, porém, de uma forma que faz com que todas sejam utilizadas, mas não forneçam a resolução do jogo, fazendo-se necessário um pensamento crítico sobre estas.

Hora do código e Code.Org

A organização Code.Org, que mantém a Hora do Código, disponibiliza atividades com diversas variações de níveis e objetivos, bem como a necessidade de recursos técnicos e conhecimentos prévios variados, todas as atividades da plataforma, contam com um auxílio programado e também como uma rotina a ser realizada inicialmente, também contam com diversos níveis e construção por blocos.

As atividades relacionadas aos personagens dos desenhos “Angry Birds” e “Frozen” iniciam-se do ponto mais básico, fazendo com o que o usuário mova ou vire o personagem, assim visualizando a execução dos códigos de forma facilitada e trabalhando os conceitos de condicionais conforme o avanço nos níveis da atividade.

A maioria das atividades da plataforma faz uso de programação por blocos de encaixe no estilo quebra cabeça, com a descrição da ação em cada bloco, assim necessitando o domínio da leitura por parte do aluno. Como a Code.Org também incentiva o desenvolvimento de crianças não alfabetizadas, disponibiliza na plataforma, atividades onde os blocos de programação são substituídos por figuras sequenciais

que apresentam por intermédio de desenhos o resultado produzido. A atividade “The Foos” é um exemplo disto.

O jogo The Foos, bem como seu ambiente e figuras de comandos, os quais não necessitam compreensão de letras, pois são representados com ilustrações do resultado produzido. Nesta atividade, a representação dos comandos é efetuada por meio de ilustração, do resultado do comando, bem como o número de passos necessários. A atividade, conta também com demonstrações e auxílio nos níveis iniciais, sendo que na medida em que avança, o usuário é desafiado com novos comandos e também com a remoção das ajudas, como o conhecimento prévio do número de comandos necessários para a resolução, bem como a introdução de variações dos comandos já conhecidos, como o sentido do movimento, se para a esquerda ou para a direita, ficando a cargo do usuário esta identificação e utilização correta.

As atividades apresentadas na plataforma utilizam regras como forma de regular e conduzir o usuário para desenvolver o conhecimento correto e desejado, fazem uso de comandos em diversos níveis, sendo alguns em forma de figuras e ilustrações e outros mais complexos como blocos de encaixe, no estilo quebra-cabeça, em que um encaixa no outro, formando uma sequência.

Scratch

O Scratch é uma linguagem de programação focada em desenvolver o pensamento criativo e o trabalho em conjunto, conta com uma comunidade de nível mundial onde é possível compartilhar mídias interativas desenvolvidas com o software, como histórias, jogos e animações. O Scratch foi projetado, desenvolvido e é mantido pelo grupo Lifelong Kindergarten no

MIT Media Lab., os dados podem ser consultados em: <https://scratch.mit.edu/parents/>

Resnick (2015) defende um modelo espiral para o ensino do estudante, sendo que este modelo fornece ao aluno a possibilidade de imaginar, criar, compartilhar e repetir as fases do projeto, permitindo que seja constantemente melhorado, este modelo de conhecimento em espiral.

Outro ponto benéfico ao uso do *software* Scratch, consiste em sua abrangência e diversidade de oportunidade de criação de conteúdo, uma vez que conta com muitos recursos e possibilidades, além de permitir a adição de personagens e ilustrações para o desenvolvimento de novos enredos e histórias, deixando aberto para que o usuário explore e desenvolva sua criatividade, sempre sendo orientado pela forma de programação de montar e encaixar comandos, não sendo necessário o conhecimento prévio de comandos e linhas de código escritas de forma exata, tornado possível assim, que crianças de diversas idades consigam desenvolver e compartilhar projetos.

Resnick (2015), coordenador do grupo desenvolvedor do Scratch, defende que o ensino deve ser focado na dinâmica de aprendizagem de crianças do jardim de infância, de forma que o aprendiz se focará em projetos que julgue importante. Desta forma, ao utilizar o *software* Scratch, Resnick (2015) sugere que cada aluno desenvolva o seu projeto individual e não seja limitado a executar apenas o que o professor deseja. Ainda é citado que o uso da comunidade é extremamente benéfico, pois pode conectar o aluno com outros indivíduos que tenham o mesmo interesse, fazendo com que a colaboração seja agradável para ambos, difundindo assim o trabalho colaborativo, além do pensamento computacional.

Considerações Finais

As diversas atividades e jogos aqui apresentados possuem grande capacidade de auxiliar o desenvolvimento do Pensamento Computacional, bem como do raciocínio lógico. Todas sendo capazes de fornecer ao professor formas diferentes de trabalho, visando sempre cativar e incentivar os alunos a participarem e se apropriarem do conteúdo trabalhado.

Um dos principais aspectos identificados nas atividades e jogos relatados é a capacidade de permitir uma manipulação variada, tornando o professor capaz de utilizar e avaliar estas ferramentas conforme necessitar, uma vez que este pode utilizar estas ferramentas para buscar determinados objetivos específicos ou dar ênfase a determinado conceito.

A busca por atividades e jogos desplugadas foi dada visando às necessidades físicas exigidas por estas e na capacidade comum das escolas em supri-las, desta forma, atividades que demandam espaço muito grande, ou um grande número de assistentes foram removidas desta revisão, assim como os requisitos computacionais foram levados em consideração, *softwares* que exigem um conhecimento prévio de conceitos não focados no Pensamento Computacional de alguma semântica ou necessitam de um poder computacional muito elevado também foram desconsiderados.

Vale ressaltar que ao se trabalhar com jogos e atividades lúdicas abre-se um campo para uma maior participação e envolvimento dos alunos. Dessa forma, a utilização das ferramentas apresentadas visa a fornecer ao professor uma série de possibilidades para abordar o pensamento computacional, dado a importância do desenvolvimento do mesmo, cabendo ao professor considerar qual delas pode ser um melhor caminho, levando em consideração a sua realidade e as temáticas que deseja abordar.

Referências

BELL, Tim, Witten, Ian H. e Fellows, Mike. Computer Science Unplugged., 2011. <http://csunplugged.org/wp-content/uploads/2014/12/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf> <acesso em 03 de Dezembro de 2016>.

FIALHO, Neusa N. Os Jogos Pedagógicos como Ferramenta de Ensino.http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf <acesso em 01 de Fevereiro de 2017>

HAIDT, R.C.C. Curso de Didática Geral. 7ª Ed. São Paulo, Ática, 2000.

HAYS, R. T. (2005). The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion (Technical Report No. 2005-004). Naval Air Warfare Center Training Systems Division, Orlando, FL.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 4ª Edição – Reimpressão, São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2000.

JUNIOR Valdir José Correa Uma experiência de uso do geogebra na identificação de padrões em trigonometria - Itajaí (SC) : Dissertação (Dissertação em Educação) - UNIVALI, 2014.

MCCUE, Camille. *Programação para Adolescentes*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

NUNES, Daltro. J. *Ciência da Computação na Educação Básica.*, 2008. <http://www.adufrgs.org.br/artigos/ciencia-da-computacao-na-educacao-basica/> <acesso em 20 de Dezembro de 2016>

ORTIZ, Júlia Bathke, Raabe, André. Pensamento Computacional na Educação de Jovens e Adultos: Lições Aprendidas – V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016, disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7034> <acesso em 20 de Dezembro de 2016>.

PAPERT, S. Education for the knowledge society: a Russia oriented perspective on technology and school. IITE Newsletter.1994. UNESCO, Nº 1, janeiro-março 2001.

PAPERT, S. *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books, 1980.

PIAGET, J. Fazer e Compreender. São Paulo, Editora Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

RESNICK, Mitchel. *Palestra no evento Transformar, A Educação está em Evolução*. 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=XC13g1ZjaEI> <acesso em 07 de Janeiro de 2017>.

RESNICK, Mitchel. et al. *Scratch: Programming for All. Communications of the ACM*, v. 52, p. 60-67, 2009.

SCAICO, P. D. ; HENRIQUE, M. S.; CUNHA, F. O. M.; ALENCAR, Y. M. Um Relato de Experiências de Estagiários da Licenciatura em Computação com o Ensino de Computação para Crianças. Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 10 n. 3, Dezembro, 2012.

SCRATCH. Disponível em <https://scratch.mit.edu>. Acesso em 15 de Setembro de 2016.

SILVA, Vladimir. Souza, Aryesha. e Moraes, Dyego. *Pensamento Computacional no Ensino de Computação em*

Escolas: Um relato de Experiências de Estágio em Licenciatura em Computação em Escolas Públicas. Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação 2016 http://ceur-ws.org/Vol-1667/CtrlE_2016_AC_paper_55.pdf <acesso em 5 de Janeiro de 2017>.

TEIXEIRA, Paulo J. M., Os Blocos Lógicos e o Desenvolvimento do Raciocínio Combinatório. XI ENEM 2013, http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1661_374_ID.pdf <acesso em 07 de Novembro de 2016>.

USA NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). Report of a Workshop of Pedagogical Aspects of Computational Thinking. Washington, D.C.: The National Academies Press. 2010. Disponível em: <https://www.nap.edu/catalog/13170/report-of-a-workshop-on-the-pedagogical-aspects-ofcomputational-thinking>. Acesso em: Outubro, 2016.

Wing, J. M. “*Computational thinking*”. In *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, 2006.

O USO DAS TECNOLOGIAS GOOGLE NA EDUCAÇÃO

Fernando de Fraga Brazeiro

Muito se discute sobre o uso de novas tecnologias na educação, seja como ferramenta didática, ou mesmo organizacional. Diante disso, é pertinente exemplificar certas aplicações do cotidiano, que podem ser introduzidas em uma realidade de sala de aula. Dentro deste contexto, apresento algumas das diversas funcionalidades que a Google oferece e como podem contribuir para uma dinâmica mais próxima da metodologia que se espera de um professor na atualidade, onde os alunos estão cada vez mais inseridos nas mídias digitais.

GOOGLE?

Primeiramente, o que é a Google?

A *Google Inc.*¹ é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. A Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro, principalmente, por meio da publicidade em seus conteúdos e no investimento em tecnologias inovadoras.

Hoje, com mais de 60 mil funcionários em 50 países diferentes, a Google desenvolve centenas de produtos que são usados por bilhões de pessoas em todo o mundo.

A ferramenta de pesquisas Google processa em média 40 mil pesquisas por segundo, resultando em 3,5 bilhões de buscas por dia e 1,2 trilhão de buscas do no ano em todo o mundo. O site já achou mais de 30 trilhões de URLs únicas e captura cerca de 20 bilhões de sites novos a cada dia — sendo que retira

¹ Mais do histórico da empresa ver em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>;

vários outros por inúmeros problemas, como infringir direitos autorais.

Acessando as Ferramentas

No momento que você realiza um pequeno cadastro para criar uma conta de e-mail, já pode usufruir de diversos aplicativos tanto para computadores, quanto para dispositivos móveis, através do sistema operacional *Android*, pertencente a Google.

A primeira ferramenta que temos acesso já no cadastro é o Gmail, que permite troca de e-mails (que são semelhantes às cartas, mas em um formato digital). Vinculado a eles podem-se utilizar ferramentas como o Google Drive, Google Docs., Google Forms, Agenda, contatos, encurtador de links, Blogger, Sites Google, Youtube, Google Maps, além de poder contar com outras ferramentas que não necessitam, propriamente, do vínculo com o Gmail, como o Google Sky, Google Earth e Scholar Google. A partir desta apresentação, existe a necessidade de conhecer essas ferramentas e analisar a melhor maneira de adequá-las à realidade dos alunos:

Pesquisa Google



Esta é a primeira ferramenta utilizada, instintivamente, pelos usuários da internet. A pesquisa Google, se bem utilizada,

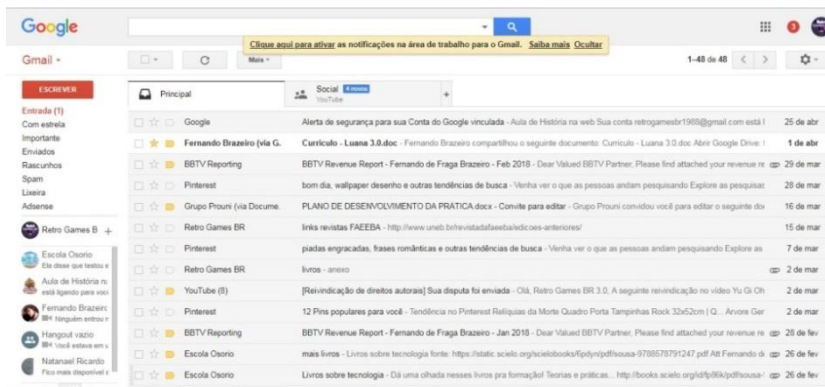
pode facilitar a pesquisa para trabalhos, ou mesmo a busca por informações rápidas a fim de tornar a aula mais completa. A pesquisa do Google busca em links, no corpo de sites e páginas o conteúdo pesquisado, podem ser utilizados filtros de pesquisa a fim de refinar e agilizar as buscas, como buscar diretamente por imagens, vídeos, notícias.

Atualmente esse é o principal “buscador” da internet, e por consequência, o principal recurso utilizado por alunos para realizar trabalhos de pesquisa. Portanto, seu uso deve ser orientado, pois dentro do conteúdo oferecido existem diversos sites com informações incorretas, mal-intencionadas, repletas de conteúdo ideológico, que podem tornar uma pesquisa apenas a reprodução do pensamento de um “autor anônimo”. É interessante, direcionar as pesquisas dos alunos a sites/blogs de conteúdo que contenham algum referencial e a autoria. Há diversos resultados de pesquisa com conteúdo que nem mesmo deixam disponível o autor do post ou do artigo. Por exemplo: podemos sugerir um tema de pesquisa histórica orientada, em que uma parte de grupo fica responsável pelo conceito, outra por personagens históricos, outra por imagens e uma busca por citações de autores ou ainda vídeos relacionados.

Entre as ferramentas da Google, existem, ainda, diversos recursos que se encontram “ocultos”. Entre eles destaco: a função calculadora, previsão do tempo, conversor de medidas entre outras funcionalidades que não ficam no portal do Google. No que tange a artigos acadêmicos, existe uma ferramenta de busca específica, dentro da pesquisa Google: O Google Acadêmico (*scholar Google*), que é uma ferramenta de pesquisa adequada às necessidades de quem necessita de fontes de pesquisa vindas de artigos científicos.

Utilizando o GMAIL

O Gmail é a primeira ferramenta que temos acesso após o cadastro na Google. Esta ferramenta nos permite trocar e-mails (*correio eletrônico*). Por meio dele é possível encaminhar para outro contato, ou grupo de contatos, textos, imagens, vídeos, links entre outros. Este recurso também permite o uso do *Hangout*, que funciona como um chat, com um determinado contato, além de oferecer suporte para vídeo chamadas. Esta ferramenta é interessante, pois a maioria dos alunos, atualmente, não usa e-mail como principal aplicativo para se comunicar informalmente, geralmente utilizam-se de aplicativos de mensagem instantânea, como o WhatsApp ou Messenger, assim o e-mail pode manter um caráter mais formal, adequado para tratar de assuntos referentes à disciplina.

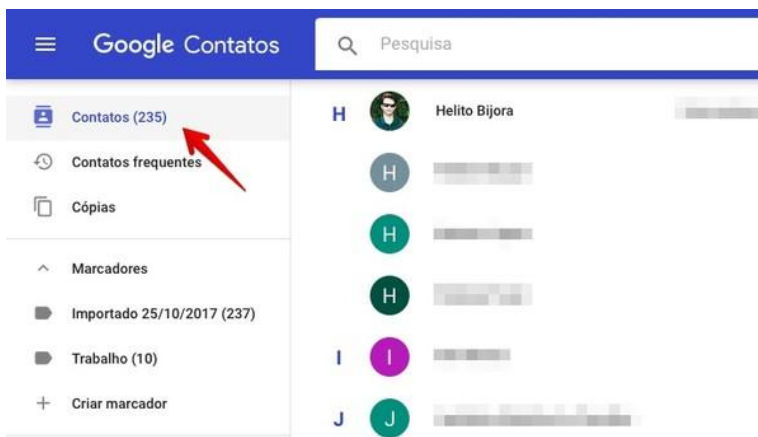


O Gmail, como ferramenta pedagógica pode ser utilizado mais como uma estratégia de organização e comunicação, distribuição de tarefas, além de possibilitar ao professor, tirar dúvidas de maneira rápida. Além de que outras aplicações

disponíveis, dentro e fora, do universo da Google, solicitam que um e-mail seja fornecido.

Acessando os contatos

A partir do Gmail, podemos acessar a funcionalidade de contatos da Google, que nos permite criar um pequeno registro de pessoas, como uma agenda telefônica, onde podemos dentro do cadastro inserir nome, data de nascimento, telefones, e-mails, links de sites, endereço, foto e anotações pertinentes desse contato que desejamos salvar.

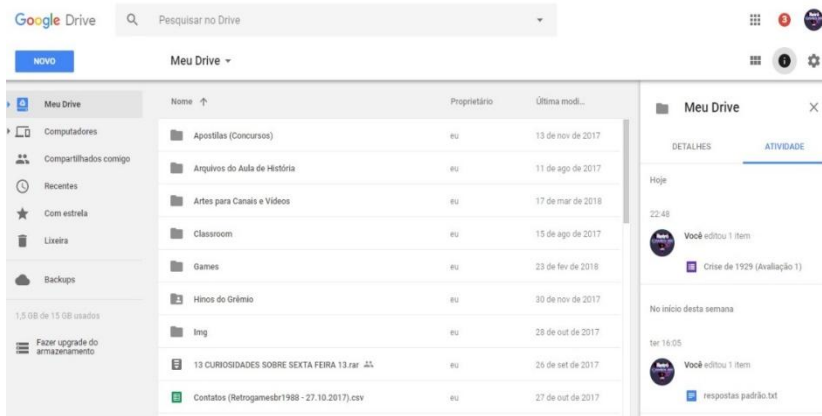


Este contato fica salvo, no momento que utilizamos o Gmail, se o mesmo possuir e-mail cadastrado, tornando mais fácil à busca do mesmo. Este recurso é interessante, também para quem usa plataformas mobile com o sistema operacional Android, pois oferece a possibilidade de sincronizar os contatos salvos nos contatos Google nos contatos do celular, agilizando assim buscas e garantido que contatos não serão perdidos em caso de defeito, perda ou roubo dos celulares.

No ambiente de sala de aula é interessante fazer o cadastro nos contatos dos alunos e, a partir deles, criar grupos de e-mails para facilitar a comunicação entre professor e alunos, além de utilizar esses dados para, até mesmo, controlar as datas de aniversários, demonstrando, assim o carinho que o professor tem pelos alunos.

Os contatos armazenados podem ser exportados para um arquivo e importados novamente em outra conta de e-mail, se por alguma ocasião, houver a necessidade de se criar mais um Gmail ou o atual será desativado, para evitar a perda desses contatos fazendo esse processo de exportar e importar evitasse um retrabalho e se mantém esse banco de dados.

Utilizando o GOOGLE DRIVE



A ferramenta Google Drive é um sistema de armazenamento na “nuvem”.² Uma vez devidamente conectado

² Conceitua-se nuvem como a possibilidade de acessar arquivos e executar diferentes tarefas pela internet, sem a necessidade de se armazenar diretamente no disco rígido qualquer arquivo que se tenha necessidade de acessar, pois pode ter acesso a diferentes serviços online para fazer o que

ao serviço online, é possível desfrutar suas ferramentas e salvar todo o trabalho que for feito para acessá-lo depois de qualquer lugar, até mesmo trabalhar simultâneo em um computador ou celular que utilize o sistema operacional Android, com o aplicativo do Google Drive instalado e acesso à internet.

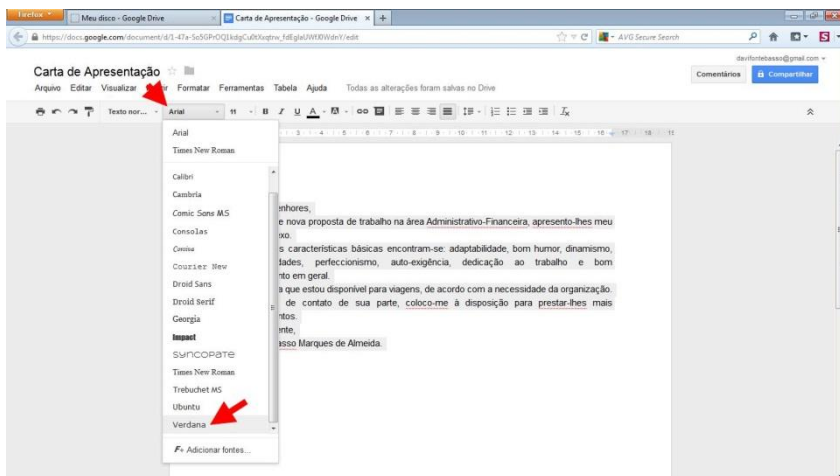
Por meio da utilização do Google drive é possível compartilhar arquivos, como livros, planilhas, textos, imagens, vídeos, questionários, fazendo, por exemplo, a opção de se trabalhar apenas com conteúdos digitais, podendo, paralelamente, trabalhar a *consciência ecológica*, pois haverá uma grande diminuição de papel impresso para trabalho em aula, e se, devidamente configurado, os arquivos disponibilizados, podem ser convertidos, automaticamente, para o formato do Google Docs., permitindo edição online e colaborativa.

O Google Drive pode ser aplicado em sala de aula, da seguinte maneira: o professor disponibiliza um arquivo (compartilhado) para os alunos acessarem de suas contas Google, através de seus Gmails, neste arquivo podem ser incluídos textos, links ou mesmo vídeos sobre os conteúdos discutidos, ou que serão tema das aulas, destacando pontos específicos de pesquisa e leitura e com a integração com o Google Docs. e o Google Forms, realiza uma atividade de perguntas e respostas on-line seja por meio do Drive, com visualização em tempo real das edições, seja no Forms, no formato de formulário ou mesmo um arquivo enviado por e-mail ao professor, para revisão e seguinte correção e feedback (positivo ou não).

precisa, já que os dados não se encontram em um computador ou pen drive específico, mas sim em uma rede.

A ferramenta GOOGLE DOCS

É a ferramenta Office da Google, similar aos mais conhecidos, fornecidos pela Microsoft, Word (editor de textos), Excel (planilhas eletrônicas) e Power Point (apresentação de Slides), o Google Docs. trabalha em sincronia com o Gmail e Google Drive, pois a partir deles é possível disponibilizar um link para edição on-line de algum arquivo na nuvem.



O Google Docs. nos apresenta diversas possibilidades de aplicação, como: manter uma planilha de sugestões dos alunos, planilhas de planejamento, melhorar o processo de escrita por meio de correção simultânea, criar apresentações de Slides, acompanhar, em tempo real, a edição de textos ou apresentações dos alunos, por meio do compartilhamento, fazer uma *Brainstorm* com a turma, tornando a aula mais interativa e dinâmica.

Ainda dentro do Docs., uma vez aberto o arquivo por algum usuário com acesso, se mais algum usuário acessá-lo poderá abrir uma conversa por chat na lateral do documento, o

que possibilita tirar dúvidas e enviar sugestões de maneira mais prática, sem comprometer o arquivo editado.

A ferramenta GOOGLE FORMS

É mais uma ferramenta Office da Google que permite a criação de formulários ou questionários online, que podem ser disponibilizados, a partir do Google Drive, e, de acordo com as configurações desejadas, pode-se limitar a resposta deste formulário a um por e-mail, evitando assim, que a mesma pessoa o preencha, o que em um ambiente de sala de aula garante a seriedade de uma avaliação.



Crise de 1929 (Avaliação 1)

PERGUNTAS RESPOSTAS

Crise de 1929

A Grande depressão econômica da década de 20!

Endereço de e-mail*

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Como a 1ª Guerra mundial colaborou com a economia dos E.U.A.?

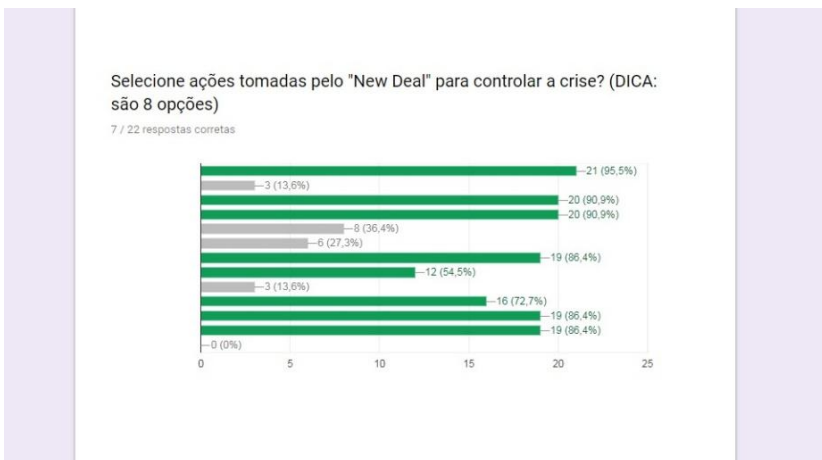
Matando os Nazistas

ENVIAR

É possível criar tarefas, perguntas de múltiplas escolhas, perguntas com várias alternativas corretas, ou ainda uma pergunta com resposta de texto curto e, a partir disso, criar uma prova que, ao finalizar já oferece um feedback ao aluno no momento que finaliza o formulário, possibilita o professor disponibilizar o gabarito, além de atribuir pontuação a cada pergunta, o que possibilita ao professor, se for de seu interesse, fazer uma tabulação da pontuação da prova com os conceitos trabalhados pela escola.

É um recurso para avaliações e até mesmo para lições de casa, mais uma vez enfatizando o impacto ambiental da não utilização de papel e que possibilita fazer uso de maneira eficiente do tempo que o aluno fica na internet, seja em frente ao celular, tablete ou computador.

No que tange ao professor, o Google Forms serve, além de ferramenta para a confecção de questionários (objetivos ou dissertativos), como uma ferramenta de análise de resultados, pois dentro da interface de autor do questionário, é possível visualizar o rendimento, aluno por aluno, ou mesmo gráficos com um apanhado geral de todas as respostas de uma determinada amostragem, averiguando assim, sem a necessidade de cálculos em separado, quais assuntos os alunos estão encontrando mais dificuldade e até, mesmo realizar pesquisas, como pesquisas de satisfação, dos próprios alunos para saber se as atividades estão tendo algum efeito positivo ou negativo sobre as suas experiências discentes.



Utilizando os sites GOOGLE

Os sites Google oferecem a possibilidade de criar uma página na internet que possui uma infinidade de utilidades, e na sala de aula, o foco é oferecer uma experiência intuitiva, por meio desta ferramenta, é possível editar páginas relacionadas, boletins informativos entre outros.

Disponibiliza uma interface leve, é possível inserir conteúdos escritos e criar tutorial, pois disponibiliza páginas com diversos links, possui um formato mais simples que o Blogger.

BLOGGER

É uma ferramenta de criação e edição de blogs. Inicialmente o Blog era tido como um diário on-line no qual seu responsável publica histórias, notícias, textos, ideias e imagens. Podendo liberar a participação de colaboradores que terão acesso para também publicar no blog. Na atualidade os Blogs são recursos para criação e divulgação de todo material ou conteúdo que o autor deseja disponibilizar na web.

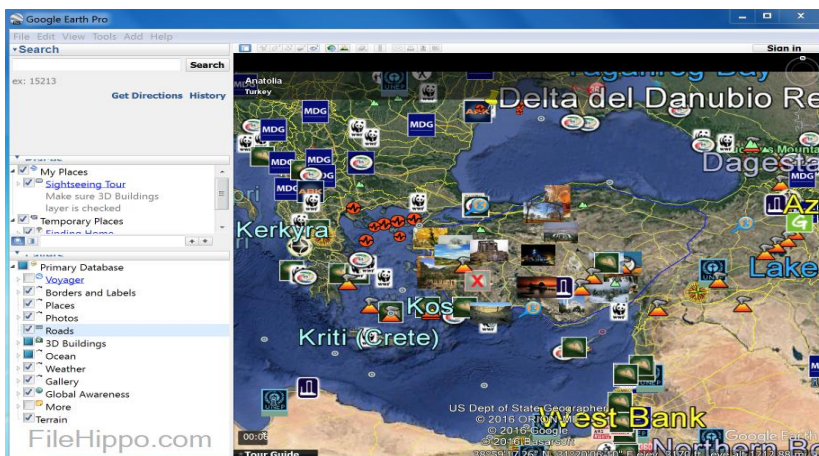


Na educação, os blogs têm sido utilizados para viabilizar que o professor disponibilize materiais, dicas de leitura e vídeos que podem ser utilizados nas aulas ou em atividades extraclasse. Além de estratégia pedagógica, podem ter a função de um portfólio, em que o aluno registra as atividades conforme o professor solicita; ou espaço de intercâmbio entre instituições geograficamente distantes, acerca de um tema em comum; e ainda, espaço de debate e integração. O Blog se usado em um formato menos informal pode servir como repositório de conteúdo, que o professor disponibiliza aos alunos, realizando assim outra forma de pesquisa orientada, além de poder autorizar aos alunos contribuir ao blog ou mesmo incentivar a criação de um por parte dos alunos, o que desperta um sentimento de autonomia e responsabilidade, pois é a partir de seu esforço, pesquisa e tempo dedicado ao blog, que o mesmo terá validade, seja como alguma atividade, seja para referenciar aos futuros alunos.

Um exemplo de blog como repositório é o auladehistorianaweb.blogspot.com, que fornece conteúdo da disciplina de História, separados em diversas categorias, com links, imagens e, principalmente, referências, onde poderão ser obtidos os conceitos, trabalhando, assim, a pesquisa com referencial.

GOOGLE EARTH

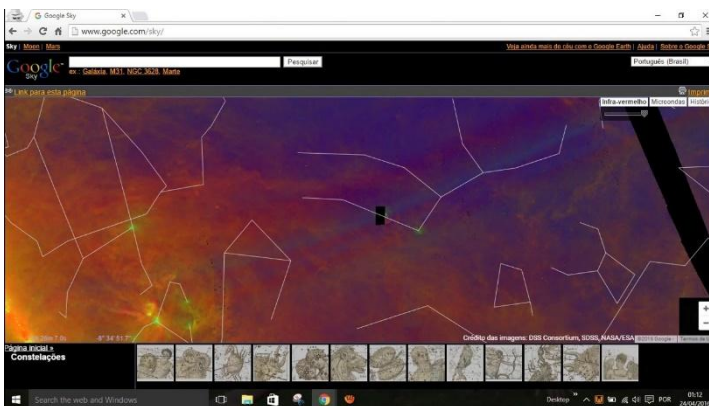
É mais uma ferramenta que permite que o usuário mostre qualquer ponto do mundo com clareza e precisão. Utilizando o mapa e um poderoso Zoom, é possível viajar, visitando, monumentos históricos e prédios importantes.



Em uma aula sobre os países europeus ou asiáticos, por exemplo, este recurso pode ser utilizado para visualizar o estado das principais construções da humanidade como o Coliseu, as pirâmides entre outras maravilhas do mundo. Portanto, é uma ferramenta que possibilita aos alunos acesso e contato virtual com diferentes lugares do mundo acessando monumentos, obras, museus, cidades e lugares importantes na história mundial.

GOOGLE SKY

Para que curte estrelas, a Google disponibiliza este aplicativo, que tem conteúdo um “mapa das estrelas”, a partir dele podemos contemplar e analisar estrelas, constelações e planetas, é uma ferramenta capaz de alcançar os alunos devido ser um tema não tradicional, astronomia, mas que desperta nos alunos um interesse pelo nosso vasto universo.



Explorando O GOOGLE MAPS

A ferramenta Google de mapeamento permite a visualização por satélite e, até mesmo, uma visão da rua, certo que um pouco desatualizada, mas nos mostra uma noção visual do local pretendido, da mesma maneira que o Google Earth nos permite vislumbrar diversas localidades pelo mundo. Muito utilizada no dia a dia, pode ser perfeitamente utilizada em um contexto didático. É ideal para trabalhar, por exemplo, as grandes civilizações, guerras, esclarecendo que conflitos que parecem em escala mundial, são, na realidade, bem concentrados em pontos isolados, mas com consequências de grande impacto.

GOOGLE GROUPS

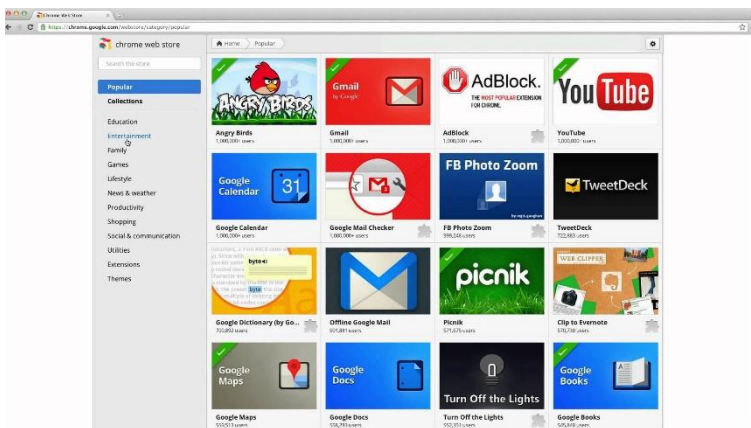
A ferramenta Google Groups é uma aplicação, dentro do Gmail, que permite a criação de uma “sala de discussão”, ou popularizado pelo termo “fórum”, permite aos membros vinculados, pelo Gmail, disponibilizar materiais e perguntas aos membros. A partir dele podemos trabalhar com as dúvidas,

exercícios, atividades para os alunos e professores trocarem experiências.

CHROME WEB STORE

O Chrome web store pode, em um primeiro momento, soar estranho citar este navegador como ferramenta que possa ser usada na educação, mas o *Chrome Web Store* (loja de aplicativos do Google Chrome), oferece diversos recursos que podem ser utilizados em sala de aula, sem necessidade de programas, apenas instalando uma extensão dentro do seu navegador.

Dentro da *Chrome Web Store* existe até mesmo uma seção apenas para ferramentas educacionais, apesar de a grande maioria das aplicações estarem em inglês, são de fácil instalação e uso, sendo, na maioria das vezes, intuitiva.



Entre as aplicações podemos citar mapas, jogos, quebra-cabeças, quizz, cruzadinhas, desenhos para colorir, dicionários, aplicativos matemáticos, aplicações sobre anatomia, agendas virtuais, planilhas eletrônicas, criador de apresentações,

desenvolvedores de gráficos, aplicativos de vocabulários, vídeo aulas, técnicas de digitação, noções de informática entre outros.

GOO.GL

O goo.gl é uma ferramenta simples, porém, muito prática para divulgação de links e compartilhamentos, basicamente ele “encurta links”, mas como isso pode ser usado na sala de aula? Simples, por vezes encontramos e-books (livros digitais), links de textos, vídeos, imagens, álbuns nas redes sociais, mas os links são gigantescos, impossível de serem digitados, ou compartilhados por e-mail, pois muitas vezes são considerados spans (propagandas), então a melhor solução para isso é encurtá-lo.

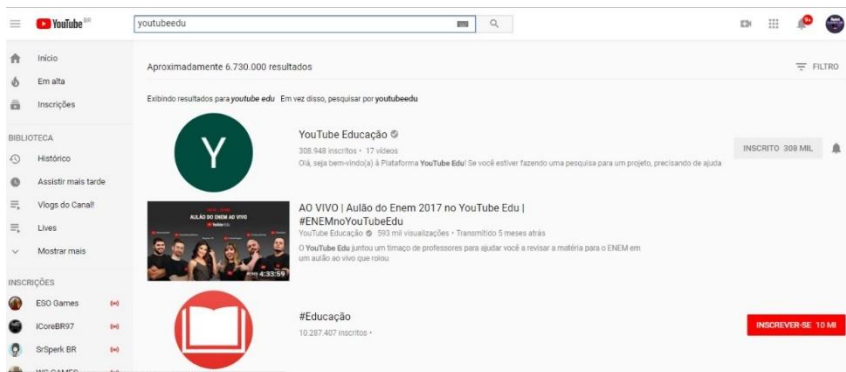
O [goog.gl](http://goo.gl) cria um “atalho” com poucos caracteres, por exemplo o link original assim: <https://www.youtube.com/channel/UCifJA8Bbu54reZhrMN3VzOw>, depois de encurtado fica assim: <https://goo.gl/egcc5Z>, assim, possibilitando ser copiado e digitado sem problemas.

Outro aspecto interessante é que, uma vez logado na sua conta Gmail, o link encurtado fica salvo, possibilitando acessá-lo novamente, caso, por infelicidade, perca as anotações do link encurtado ou mesmo o original, ou seja, funciona, também, como uma ferramenta de “backup” para esses links que deseja lembrar ou compartilhar.

YOUTUBE

O Youtube, atualmente, é o maior agregador de vídeos da internet, muitas pessoas criam conteúdo, dos mais diversos temas. O Youtube pode ser atrelado a outras redes sociais com seu conteúdo sendo compartilhado via blogs, e-mail, links, aplicativos de smartphones e outros, podendo ser exploradas

para meios de divulgação e informação para a dinâmica das relações sociais.



O Youtube, também oferece, via *Hangout*, vinculado ao Gmail, à possibilidade de fazer transmissões ao vivo, chamadas *Lives*, o que dentro do universo digital é uma ferramenta atrativa para participação dos alunos e demais pessoas que acessam o Youtube, podendo essa transmissão ser restrita ou pública, permitindo acesso a qualquer usuário.

Atualmente, a cada dia, são produzidos vídeos que somam a incrível marca de mais de 1000 anos em conteúdo, nesse sentido nota-se a grande facilidade e liberdade para criadores de conteúdo exporem suas ideias, pensamentos, brincadeiras e outras formas de entretenimento.

A escola, contemporaneamente, é um ambiente que concretiza-se diariamente na prática das relações sociais, seja entre alunos, professores, pais ou mesmo entre os funcionários.

Uma das maneiras de explorar essa ferramenta seria a criação de um canal no Youtube, por parte da turma, de um grupo, ou mesmo do próprio professor, em parceria com os alunos, com postagens regulares de vídeos, esses seria um acréscimo construtivo e pertinente a todos envolvidos nesse

ambiente, já que, mediariam informações dinâmicas e interativas entre os sujeitos propiciando um maior envolvimento.

O professor pode, também, disponibilizar vídeo em um canal com conteúdo ou mesmo atividade para realização à distância, tornando a lição de casa uma experiência digital e mais dinâmica e atraente aos olhos dos alunos.

Considerações Finais

Primeiramente, é importante ter em mente que esse tema não é engessado e imutável. Essas ferramentas tecnológicas oferecem recursos que podem, ou não, se adequar a diferentes realidades. A ideia é utilizar estas inúmeras ferramentas para tornar a sala de aula um ambiente mais atrativo e interessante aos alunos que vivem nesse mundo da internet. O professor, que se percebe como guia do aluno na construção do seu conhecimento, ao se apropriar dessas ferramentas tecnológicas, apresenta os conteúdos e conhecimentos da realidade e da humanidade de uma maneira mais estimulante e atrativa, com uso de recursos tecnológicos, e assim motiva os alunos para aprendizagens significativas.

Como exemplos do uso dessas ferramentas na prática, apresento, a seguir, as seguintes sugestões:

Em um primeiro momento, coletar ou, mesmo, criar contas de Gmail para cada aluno, ou se preferir para cada dupla ou grupo, mas e-mails individualizados são importantes para desenvolver a autonomia do aluno, e para que se possa dar atendimento individualizado, em caso de dúvidas.

Em seguida, adicionar esses e-mails nos contatos da conta do professor, ou conta separada apenas da turma, para melhor gerenciamento, após isso criar um grupo Google, com esses Gmails para tirar dúvidas e encaminhar atividades.

No momento que for propício, deixar textos e vídeos de conteúdos no Google Drive principal e compartilhar para os alunos, sempre bom lembra que nos *smartphones* que possuem o sistema operacional *Android*, é possível acessar todos os arquivos disponibilizados nos drives vinculados, assim poupando tempo e recursos, como folhas impressas, é pertinente ao usar esses recursos enaltecer o impacto ambiental positivo do não utilizarmos muito papel.

Uma vez disponibilizados os arquivos, dentro do Drive é possível criar e compartilhar um formulário com uma atividade de casa ou mesmo uma prova on-line, que permite um rápido feedback, pois é possível configurar para que o resultado ou pontuação seja disponibilizado ao concluir o teste, e assim o professor tem ao seu dispor as estatísticas da turma, podendo se concentrar nas principais dificuldades da turma.

Como atividade de pesquisa é interessante encaminhar os alunos ao site principal das pesquisas Google, mas também ao Google acadêmico (Scholar Google), pois oferecem referências mais confiáveis, e o trabalho pode ser dividido em uma parte escrita (documental) que pode ser publicada em um blog da turma, que servirá como base para turmas futuras e para as apresentações, com auxílio direto do professor, criar um canal de vídeos no Youtube, pois assim os alunos vão perdendo o receio de falar na frente de outras pessoas, pois o vídeo te permite errar, basta fazer a edição, e futuramente trabalhando a oratória dos alunos para que possam se apresentar ao vivo, seja na sala de aula, seja em *Lives* no próprio canal.

É interessante, se a escola possuir uma sala ou laboratório de informática funcionando, levar os alunos para lá e averiguar seus níveis de conhecimento no que diz respeito à informática, suas habilidades e para ter noção de que o que está sendo cobrado dos alunos é realmente possível de ser feito por eles.

Ainda como atividades recorrentes podemos sugerir são buscas de mapas históricos e uma comparação com suas condições atuais, que podem ser buscadas no Google Earth ou Maps, além de, a partir do próprio navegador Chrome, criação on-line de linhas do tempo interativas, que dentro de uma aula, apresentação ou vídeo, se tornam muito mais atrativas.

Lembrando que essas ferramentas não são de uso exclusivo para sala de aula, podendo ser adaptadas para a organização do próprio professor, para arquivar documentos, elaborar planilhas, apresentações, provas e atividades, controlar o rendimento dos alunos e diversificar suas aulas.

Cabe ao professor compreender a realidade da turma, com humildade e curiosidade, e assim aprender o que os alunos também têm para oferecer no quesito tecnologias, pois como nativos digitais que são, possuem diversas experiências e ideias que por vezes não passa na mente do professor. Em uma visão humanista da educação, o aluno como protagonista e o professor como guia, devem trabalhar juntos na construção de conhecimentos. As ferramentas Google, fornecem os subsídios e diferentes recursos, basta adequá-los a realidade e usufruir de cada ferramenta para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Referências

40 Formas de usar as Google Apps no Ensino. In: Edgar Costa. 2013. Disponível em: <<http://www.edgarcosta.net/recursos/40-formas-de-usar-as-google-apps-no-ensino>>.

BAZZANELLA, André. *Metodologia Científica*. Indaial: Uniasselvi. 2013.

AMOROSO, Danilo. *O que é computação em nuvens?* 2012. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

BRAZEIRO, Fernando de Fraga. *Divirta-se com alguns "TRUQUES" do Google*. 2016. Disponível em: <<http://blogdicaexpress.blogspot.com.br/2016/02/divirta-se-com-alguns-truques-do-google.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação, professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real*. Curitiba: Prottexto, 2003.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX, 2006.

Google. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Google>> Acesso em: 03 de maio de 2017.

SANTOS, Claudio. *7 melhores ferramentas do Google para educação*. 2015. Disponível em: <<http://www.santodigital.com.br/7-melhores-ferramentas-do-google-para-educacao/>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

PRENSKY, March. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. 2001.
Disponível em:
<http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

OS JOGOS INDÍGENAS E O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Rosemeri Kohler de Carvalho
Hellen Cristina de Souza*

Esta comunicação está relacionada aos desdobramentos da Lei 11.645/08 e trata da inclusão dos conteúdos produzidos e socializados milenarmente pelos Paresí como um conteúdo específico dos componentes curriculares do Ensino Fundamental. Apresenta a inclusão do Tirimore, um Jogo Paresí, como conteúdo no componente curricular da Educação Física para o último ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Vereador Manuel Marinheiro em Tangará da Serra MT.

No contexto da Escola Estadual Manuel Marinheiro as discussões sobre educação e diversidade que tomam o povo indígena Paresí como referência se dá no Projeto Intercâmbio Cultural desenvolvido no Ensino Fundamental e com atividades específicas para o último ano. As atividades relacionadas ao intercâmbio também se constituem um tema importante do planejamento anual do projeto de formação continuada que se dá no interior da escola com a participação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica CEFAPRO. No contexto deste projeto no ano de 2013 cerca de 100 estudantes matriculados nas escolas das aldeias participaram juntos do Desfile Cívico comemorativo do Aniversário da Cidade o que permite afirmar que a discussão que a escola está propondo toma formas e contextos mais amplos e pode ser uma evidência de que a materialização do que propõe a Lei 11.645/08 tem mais chances de se concretizar quando a inclusão na perspectiva disciplinar que a Lei orienta passa a ser afirmada como um projeto da escola. O papel da

reflexão sobre a diversidade da formação continuada também precisa superar a perspectiva de informação para uma perspectiva de análise lançando mão principalmente dos estudos e pesquisas que permitam aos profissionais da escola um olhar crítico sobre o projeto de educação escolar que eles materializam no cotidiano da escola.

Os Paresí são um povo indígena que vive na imensa chapada que divide as águas das bacias amazônica e platina. Atualmente eles estão distribuídos em seis municípios da região oeste de Mato Grosso. Em Tangará da Serra os Paresí vivem em cerca de 30 aldeias nas Terras Indígenas Paresí e Formoso. Internamente os Paresí se subdividem em cinco subgrupos distintos entre eles **os Waimare, Kozarini, Kaxiniti**. Em Tangará da Serra parte significativa da população é do sub grupo **Kozarini**. Os Paresí são falantes de uma da família **Aruak** como os demais povos Aruak ficaram conhecidos na literatura por serem bons agricultores, ceramistas e exímios artesãos de bolas coloridas de mangaba.

A visibilidade alcançada pelos Jogos Indígenas no Brasil promoveu o fantástico jogo de ‘futebol de cabeça’ dos Paresí em todo o cenário nacional. Os jogos indígenas se tornaram tema das pesquisas científicas sobre os quais recentemente se tem produzido uma extensa literatura. No contexto da implementação da Lei 11 645/08 que orienta a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos de todo o sistema educacional a discussão sobre os jogos indígenas pode contribuir para fortalecer a discussão sobre a inclusão nos componentes curriculares dos saberes e conhecimentos relacionados aos povos indígenas.

As atividades pedagógicas do projeto Intercâmbio Cultural com os Paresí, orientadas e realizadas pelos e estudantes indígenas e não indígenas puderam contribuir com um

importante espaço de reflexão e afirmação dos valores e da cultura dos Paresí. Do ponto de vista da inclusão no PPP da escola e no currículo escolar dos saberes produzidos e socializados milenarmente pelos Paresí, é possível afirmar que isto representou um avanço importante nos desafios que a escola enfrenta para alcançar os objetivos da Lei 11 645/08. Este relato embora se relacione com as demais atividades do projeto, faz um recorte bastante delimitado para tratar especificamente das atividades e das contribuições geradas e oportunizadas no componente curricular da Educação Física.

A discussão que relaciona educação física e diversidade cultural já aparecia no primeiro texto sobre as orientações sobre currículo e escola organizada por ciclos publicado pela SEDUC/MT 2000: Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos Tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer: “*A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais (p.139)*. No mesmo parágrafo a discussão já apontava uma concepção de currículo escolar ancorada não apenas no respeito e valorização da diversidade cultural e na inclusão e no acesso dos saberes produzidos e socializados pelos povos indígenas O texto é bastante explícito:

(...) as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais compõe um vasto patrimônio cultural e deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. O acesso a este conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais (...) e das pessoas que deles fazem parte (pág.139).

Esta discussão sobre currículo e diversidade baseada em uma perspectiva de aproximação e diálogo com os Paresí já havia tomado forma no ambiente escolar desde o ano de 2007. O tema foi um componente específico da discussão da sala do educador em 2011 e estimulados com a atual discussão sobre a Lei 11 645/08 o tema da inclusão de saberes indígenas no currículo escolar tomou forma e a professora de Educação Física, Rosemeri Kohler de Carvalho decidiu trabalhar com seus alunos do 3º ciclo, 3ª fase, três modalidades esportivas indígenas dos Paresí.

Como um conteúdo no componente curricular da Educação Física o projeto teve como objetivos: Criar espaços de socialização com os alunos sobre as modalidades esportivas desenvolvidas pelos índios Paresí da Aldeia do Formoso; Incluir como conteúdo do componente curricular Educação Física saberes produzidos e socializados pelos Paresí, povo indígena da região e contribuir com a atual discussão sobre a Lei 11 645/08 que trata da inclusão de saberes indígenas no currículo escolar e principalmente para atender as orientações curriculares da escola organizada por ciclos de formação humana que para a área específica de Linguagens propõe como um eixo articulador a formação sociocultural nas diferentes linguagens, no mesmo eixo um dos descritores é *'reconhecer a significância da Cultura Corporal de Movimento para a construção das diferentes identidades culturais'* (pág.52).

As atividades foram estruturadas a partir de diferentes fases: primeiramente os alunos foram em busca da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. De posse do material, dividiu-se em grupos de cinco a seis alunos, ficando os grupos com o material que tivesse mais afinidade para assim, exibirem num segundo momento seu trabalho, ao grande grupo, através de seminário. Para um melhor entendimento das modalidades os

grupos também deveriam apresentar uma maquete do trabalho a ser apresentado (maquete do jogo por eles escolhido).

As atividades escolhidas para serem estudadas foram:

➤ **Xikunahity**-futebol de cabeça, que é uma espécie de futebol, o chute só pode ser desferido usando a cabeça, ou melhor a bola deve ser cabeceada, são dois times, três atletas para cada lado, como se fosse uma quadra de voleibol, de terra batida e sem rede. Quando a bola é lançada, como se fosse a cobrança de um tiro de meta, os atletas ficam em pé para observar o destino da bola, quando ela bate no solo, eles tentam tocá-la, lançando-se ao chão. A bola só pode ser tocada com a cabeça. Ganhará o jogo quem conseguir tocar a bola, fazendo com que ela ultrapasse a linha de fundo. Essa modalidade é praticada exclusivamente por homens.

➤ **Tihimore** -O jogo é disputado com duas bolas de marmelo verde e o objetivo é tirar as espigas adversárias que se encontram sobre os paus. É jogado com dois ou quatro atletas de cada lado, não tem juiz, apenas uma pessoa de cada lado, que tem a função de verificar se houve toque e fazer a pontuação. Joga-se em um campo de 10 metros de comprimento por 1 metro de largura, nas duas extremidades são colocados os dois paus feitos de madeira fixada ao solo e que recebem espigas de milho. Praticado somente pelas mulheres (geralmente jovens e adolescentes) do povo Paresí. A prova é disputada entre famílias ou clãs. É realizada em festas e rituais de iniciação e quando as crianças recebem os nomes próprios. É semelhante ao jogo de boliche.

➤ **Kapo-kapo**– É o nome que os Paresí dão ao jogo de peteca, também conhecido como o jogo de peteca indígena. É um esporte tradicional, parece uma espécie de brincadeira e é praticado somente pelos homens da aldeia, que devem se colocar frente a frente, em círculo, os índios petequeiros tabelam

o objeto no centro da arena quem deixar a peteca cair no chão é submetido a uma penalidade, que pode ser aplicada tanto pelos que estão jogando como pelos que estão assistindo ao jogo.

Após terem sido apresentadas em seminário, a professora sugeriu que as atividades esportivas indígenas fossem colocadas na prática, e cada grupo deveria adaptá-las para que pudessem ser praticadas na escola com os outros alunos dos demais ciclos, e assim, os alunos tiveram um tempo para que isso ocorresse.

As atividades menos complexas foram praticadas em atividades coletivas, outras apenas foram apresentadas aos demais ciclos, para que tivessem conhecimento das modalidades que os Paresí praticavam.

Uma das atividades que mais empolgaram e entusiasmaram as crianças matriculadas nos anos iniciais foi a peteca **kapokapo**, pois além de brincarem também confeccionaram com palha de milho seca. Os alunos do 2º ciclo tiveram maior entusiasmo e praticaram o **tihimore**, que é mais estimulante e adequado a essa faixa etária.

No mesmo semestre finalizando o ano letivo, os alunos do final do Ensino Fundamental foram visitar a aldeia Formoso do povo Paresí e conheceram in loco os aspectos relevantes do trabalho de pesquisa e das atividades que haviam apresentado e jogado na escola. Foi muito gratificante, eles levaram as maquetes dos jogos, apresentaram e explicaram aos estudantes indígenas como haviam trabalhado e percebido os jogos Paresí. Os alunos da escola Estadual Manoel Marinheiro também organizaram uma gincana para este dia na aldeia com atividades recreativas, jogaram futebol e voleibol, apresentaram uma pequena peça teatral que alertava sobre os perigos da dengue.

Após as apresentações os alunos foram convidados juntamente com eles praticarem as atividades esportivas

estudadas na sala de aula. O passeio foi finalizado com muito êxito.

É possível afirmar que o projeto Intercâmbio Cultural com os Paresí contribuiu para fortalecer na escola espaços de aprendizagem que reconhecem e valorizam a diversidade étnica racial e fortaleceu a discussão sobre a Lei 11 645/08 na perspectiva de contribuir para romper à visão que apenas os jogos praticados dentro da escola podem se constituir como referência para as diversas formas de esporte e cultura brasileira. Mais do que isso o projeto apontou uma alternativa viável e exitosa de respeito e inclusão dos conteúdos produzidos e socializados milenarmente pelos Paresí como um conteúdo específico dos componentes curriculares.

Referências

BRASIL. *Lei 11.645* de 10 de Março de 2008.

SEDUC/MT. *Centro de Formação e Atualização do Professor*. Cuiabá, fevereiro de 1998.

_____. *Escola Ciclada do Mato Grosso: Novos Tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*: Cuiabá. 2000.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá, 2009.

_____. *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*. Cuiabá, 2010.

SOUZA, Hellen Cristina de e CABIXI, Daniel Matenho. 1995. *Escolas e Vivências: Um Memorial Paresí*. EdUFMT. Cuiabá.

GÊNERO E PROJETOS DE VIDA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA FOTOGRAFIA

*Priscila Klein da Silva
Miriam Pires Corrêa de Lacerda*

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação que deu origem a dissertação intitulada *Registros de um Sonho: Jovens Mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida* cujo objetivo foi conhecer os projetos de vida de jovens mulheres que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade.

A pesquisa teve como cenário o Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF). O CASEF é a única unidade feminina de cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade do Rio Grande do Sul.

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve caráter qualitativo (MELUCCI, 2005; BOGDAN & BIKLEN, 1994), ancorada na abordagem feminista (NOGUEIRA, 2001; TERRAGNI, 2005; PAIXÃO; EGGERT, 2011; DAVIS, 2016), utilizando pressupostos metodológicos da pesquisa participante (BRANDÃO, 1990; BORDA, 1990; DEMO, 1999). Para análise dos dados utilizamos a hermenêutica feminista (EGGERT, 1999; PAIXÃO; EGGERT, 2011; CASTRO, 2014). Esse rol metodológico possibilitou estabelecer uma relação horizontal com as participantes da pesquisa, o que favoreceu o estabelecimento de vínculos, o estreitamento da relação de confiança, além do compromisso em dar visibilidade as suas histórias, fora da contenção do CASEF.

Como recursos metodológicos fizemos uso de um curso de iniciação à fotografia, da escrita de diários sobre a produção das fotografias e da observação participante.

O *curso de iniciação a fotografia*, com duração de 30 horas, foi organizado em duas oficinas semanais com três horas de duração cada. Para a realização das mesmas, contamos com o apoio de um educador da rede pública do município de Alvorada, que apresentou as jovens a técnica e a linguagem fotográfica. A cada encontro, inicialmente, as jovens apropriavam-se dos recursos técnicos da arte da fotografia e em seguida, partiam para o momento prático: o registro fotográfico. Mas este registro não era aleatório. Ao registrar as imagens, as *gurias*³ precisavam relacioná-las com seus projetos de vida, compreendido, neste estudo, como uma relação entre o passado, presente e futuro.

Com intuito de fomentar ainda mais essa reflexão e complementando a mensagem transmitida através da fotografia, propusemos que cada jovem escrevesse em um diário, contando a história da imagem produzida.

Ao longo do curso, foram produzidas muitas fotografias. Algumas delas foram elencadas para a escrita dos diários, que geraram a exposição fotográfica “Registros de um Sonho”, apresentada na unidade feminina, o CASEF, e na sede da Fundação de Atendimento Socioeducativo.

Participaram deste curso 8 Jovens Mulheres, com idade entre 14 e 18 anos, oriundas de Porto Alegre, Região Metropolitana e interior do Rio Grande do Sul.

Realizar a pesquisa com Jovens Mulheres nos imbuí de um compromisso ético para além das convenções acadêmicas. Tanto a categoria Juventudes, quanto Gênero, carregam consigo a responsabilidade política do fazer junto, da escuta e da

³ Termo adotado no Rio Grande do Sul como sinônimo de menina.

implicação. Promover a aproximação das jovens com a fotografia e a autoria, foi a forma que encontramos para que a academia e a sociedade de maneira geral, escutem o que essas *gurias* têm a dizer.

Juventudes e Gênero: Retomando Conceitos

A construção social da categoria juventude se efetivou principalmente após a Segunda Grande Guerra, devido as grandes mudanças sociais e culturais que possibilitaram que as/os jovens se destacassem em razão de obterem uma cultura própria, com características e manifestações únicas. Antes, a juventude era somente percebida como uma fase de transição da infância para a vida adulta, caracterizada principalmente pelo viés dos conflitos, não sendo necessária uma atenção especial, já que, como estava associada a um período etário, logo seria “substituída” pela adultez.

Porém, entendida como um processo, logo se pôde compreender que a linearidade associada à juventude enquanto uma passagem para a vida adulta, marcada por rituais, não era uma regra. Ela variava conforme multifatores presentes no cotidiano destes sujeitos, que muitas vezes “desordenavam” os acontecimentos, descaracterizando a perspectiva linear proposta, ainda hoje, no campo científico.

As discussões em torno do termo juventude, atualmente, fazem parte de um rol acadêmico considerável, que o caracteriza como um processo que não é estanque, unívoco, homogêneo, ou definido somente através de um período etário. Para Dayrell (2003, p. 42):

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha

contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Desta forma, optamos por utilizar o termo Juventudes, no plural, a fim de reforçar a ideia de heterogeneidade que esta categoria incorpora, uma vez que quando se fala em juventudes, uma série de fatores são postos em questão, os quais não podem ser desconsiderados, como: quem são estas⁴ jovens? Onde vivem? Do que gostam? Quais são seus projetos de vida?

Nesta grande rede juvenil, composta por possibilidades, distintas e complementares, é imprescindível tratarmos da questão de gênero, mais especificamente do lugar que a juventude feminina tem ocupado neste complexo cenário, ainda predominantemente marcado por uma sociedade patriarcal e cada vez mais conservadora, a tal ponto de compreenderem a categoria gênero, enquanto uma ideologia, que não deve estar presente no cotidiano escolar⁵.

Porém, não há como negar que em todo o processo histórico, mulheres tenham sido caladas, devido ao lugar que supostamente ocupavam na sociedade. Digo supostamente, pois atualmente é sabido que muitas mulheres obtiveram lugares

⁴ A partir deste momento, passamos a referir sempre as jovens. Com tal providência demarco que, ao longo do texto, estarei me referindo somente às jovens mulheres e suas lutas políticas.

⁵ Em tempos como o atual, marcado por iniciativas como o PL N° 867, de 2015, que busca incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola se Partido”, por exemplo, que abrange como um dos princípios a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, é possível perceber o caráter conservador em muitas ações, e a escola é bastante visada neste sentido.

relevantes em momentos históricos, todavia não revelados nos escritos ao longo do tempo.

Àquelas que ousaram desafiar o patriarcado⁶, foram silenciadas de diversas formas, pois suas vozes traziam à tona questionamentos que colocavam em xeque os argumentos utilizados para preservar a dominação masculina. Era um risco que sacudia a sociedade patriarcal e que precisava ser eliminado.

E por que discutirmos juventudes e gênero? Para compreendermos o quão heterogênea é a categoria juventudes, que abrange, neste caso, uma subcategoria, de gênero e que também poderá subdividir-se, pois quando falamos em gênero, abre-se possibilidade para versarmos de homens, gays, transexuais, mulheres, etc. E quando digo mulher, não posso homogeneizar este termo, visto as multiplicidades de raça, classe e etnia implícitas nesta palavra.

Pode-se considerar como relações de gênero, uma categoria que pretende incluir em si mesma, um complexo conjunto de processos sociais. O gênero, como categoria analítica e como processo social, é relacional, isto é, as relações de gênero são processos complexos e instáveis constituídos por e através de partes inter-relacionadas e interdependentes, o que significa que cada parte não tem sentido de existir sem a outra parte. (NOGUEIRA, 2001, p. 241).

Neste sentido, e ainda conforme Davis (2016), a categoria gênero não pode ser analisada de forma isolada ou hierarquizada. Ela necessita ser vista de forma interseccional com outras categorias (classe e raça, por exemplo), de modo a

⁶ Em sua forma mais primária, o patriarcado apareceu como um estado arcaico. A unidade básica da organização do patriarcado é a família, que constantemente gera os valores e normas do patriarcado (MORAES, p.21, 2002).

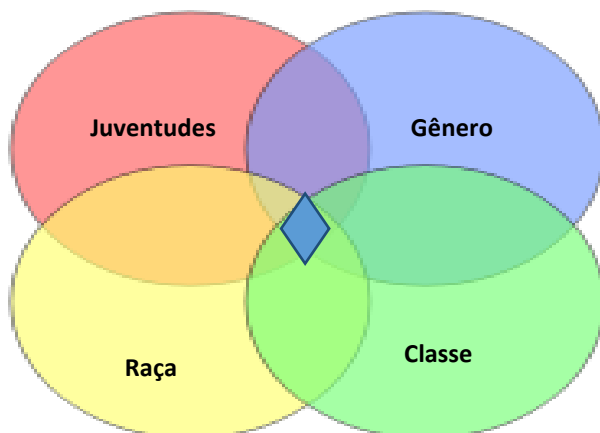
demonstrar que a combinação de opressões coloca grupos em maior situação de vulnerabilidade.

Quando nos aproximamos das categorias juventudes e gênero, percebemos algumas relações entre elas. Uma delas é o caráter político; outra é a ideia de pesquisar com; e ainda, percebemos uma semelhança entre o “s” utilizado para marcar a heterogeneidade das Juventudes e a interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe, abordadas por algumas autoras feministas, como Ângela Davis (2016).

Importante salientar que tanto o uso do termo juventude no plural, quanto a ideia de intersecção, presente nos estudos de gênero, não são utilizados por todos e todas que pesquisam temáticas vinculadas a estas categorias. Todavia, ao longo da trajetória acadêmica, fazemos escolhas teóricas que venham ao encontro de nossa visão de mundo.

Por isso, nos aproximamos destes dois eixos e para dar mais sentido a este estudo, procuramos relacioná-los, entendendo que é relevante para quem pesquisa as juventudes, compreender a função de sua escrita, no plural, nessa relação interseccional, a fim de perceber que inserida na heterogeneidade presente nas juventudes, existem aquelas, e dizemos aquelas porque são justamente as jovens mulheres, que em razão da combinação com outros fatores, são as mais vulnerabilizadas.

Figura 1 – Elaborada pelas autoras.



Se observarmos a figura anterior e analisarmos a intersecção entre juventudes, gênero, raça e classe, o ponto de encontro entre todas as categorias nos mostra que aquela mais vulnerável é a jovem mulher, negra e pertencente a classe trabalhadora.

Esse dado pode ser um balizador para os estudos sobre/com as juventudes, mesmo que esse não seja nosso público específico. Esta informação nos auxiliará a compreender as relações desiguais e a sua complexificação a cada nova combinação de fatores.

Foi com estas lentes que nos aproximamos das jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, e com essas lentes que analisamos suas produções acerca de seus projetos de vida. As jovens, neste sentido, acabam sendo duplamente penalizadas: por serem jovens e levarem com elas todos os estereótipos que a juventude carrega; e por serem mulheres, historicamente inferiorizadas, subalternizadas e santificadas e/ou satanizadas. Ou seja, rumar para caminhos distintos, daquilo que é das mulheres esperado,

pode ser um sinal de “desvio”, algo considerado anormal, apesar de nos dias de hoje tal concepção esteja amplamente debatida, principalmente nos meios acadêmicos. Porém e, apesar disto, permanece a lógica de que, conforme nos ensinou Foucault (2002) há que defender a sociedade desta classe de *sujeitas*⁷ onde alguma coisa não anda bem.

Projeto de Vida em Contextos de Privação de Liberdade

Uma das questões postas às juventudes está vinculada ao projeto de vida.

Existe um tensionamento social de que na juventude se inicie um processo de reflexão e organização, com vistas ao futuro.

Porém, geralmente o termo *projeto de vida* está vinculado somente a aspectos ligados à preparação para o mundo do trabalho. Então, exige-se que a/o jovem escolha uma profissão para toda a vida, faça cursos técnicos ou superiores. Muitas vezes, equivocadamente, outros fatores referentes à vida dos/as jovens ficam “de fora” da construção desses projetos.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1071-1072).

⁷ Quando utilizamos a expressão *sujeitas*, aproximo-a da visão freiriana de sujeitos da história, ou seja, homens e mulheres que fazem parte de um processo histórico, de uma comunidade, de determinada cultura e que precisam ter consciência disso (FREIRE, 1975).

Neste sentido, devemos atentar para a relação entre os projetos de vida e os contextos sociais onde as jovens estão inseridas. Como já foi referido, as juventudes são heterogêneas e marcadas por desigualdades. A construção de projetos de vida precisa estar em consonância com o que é possível e para isso, ela deve ser protagonizada pelas jovens e estas precisam ter consciência de sua realidade.

Quando o projeto de vida é elaborado sem levar estes aspectos em conta, é possível que, ao não obter êxito naquilo que planejou, a jovem se frustre e/ou seja culpabilizada pelo que não “deu certo”, causando o efeito contrário a que este projeto, a partir da definição defendida aqui, se propõe.

A partir dessa lógica, a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto. Tal concepção, apesar de não ser mais hegemônica, encontra-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e concepções (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1073).

Talvez o maior desafio quando pensamos na elaboração do projeto de vida juvenil, seja compreendermos a relação que as juventudes têm com o tempo e o futuro, visto as disparidades geracionais, na medida em que “o modo de conceber e viver o tempo não é um dado natural, muito menos metafísico, mas uma dimensão sociocultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072).

A partir das fotografias e diários que as jovens produziram ao longo da pesquisa, foi possível perceber uma relação entre a

memória, ou seja, aquilo que ocorreu ontem, e o futuro, aquilo que ainda não aconteceu. Essa relação configurou a construção dos seus projetos de vida.

Percebi a construção dos projetos de vidas das *gurias* de forma processual. De maneira geral, as jovens somente conseguiram refletir sobre o futuro, neste caso em estudo, a saída do CASEF, depois de terem elaborado situações ocorridas no passado. O início de seus registros era marcado pelo presente, pela privação de liberdade, por seus sentimentos em relação ao CASEF (Imagem 1). A memória era resgatada após esse primeiro momento (Imagem 2), onde eram contados recortes de suas histórias de vida, onde, conforme nossa observação, elas demonstraram maior sofrimento. O futuro (Imagem 3) foi o pedaço da vida menos explorado nas escritas das *gurias*, e em razão desta quase negação, suspeitamos que possa ter sido o momento mais doloroso do processo de autoria. Imagem 1 – Meu Refúgio (KAYLA, 2017)

Imagem 1 - Meu Refúgio (KAYLA, 2017)



“Dormitório 18, lá que eu choro, desabafo, é para lá que eu vou quando não me sinto bem, e quando me sinto bem. Muitas vezes, sem que ninguém veja e saiba, eu desconto minha raiva no meu travesseiro. Mordo, belisco, arranho, atiro longe. Mas também é no meu quarto que sorrio, falo sozinha, canto, danço, pulo, dou cambalhotas e descanso a mente e o corpo”. (KAYLA, 2017, diário 1)

Imagem 2 – Chama da Vida (AURORA, 2017)



“Minha chama está apagada e não é de hoje. Não vivo o melhor momento da minha vida, na verdade não sei se já tive um melhor momento [...]”. (AURORA, 2017, diário 2)

Imagem 3 – Meus Sonhos (PANDA, 2017)



“Tenho muitos sonhos para o meu futuro. Estudar, trabalhar, me formar. Pretendo ser professora de educação física [...]”. (PANDA, 2017, diário 3)

O fato de as jovens estarem em privação de liberdade é um fator que pode ter dificultado pensar sobre o futuro, devido à organização institucional, que evita tratar de temáticas sobre “a vida lá fora”, suspendendo um dos momentos da construção do projeto de vida. Todavia, podemos estender essa dificuldade para “a vida aqui fora”, em razão da própria organização social, que preza por “esquecermos o passado” (principalmente aquilo que não foi bem elaborado) e “vivermos o presente”.

Essa dificuldade em refletir acerca do futuro nos remete a Walter Benjamin (2012, p.14) quando ele escreve sobre o quadro de *Klee* intitulado de *Angelus Novus*, onde refere que a obra:

[...] Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e ilhas

lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrolilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é esse vendaval.

É como se as Jovens Mulheres estivessem de costas para o futuro, com medo do que encontram no passado, pois quanto mais “mexem”, mais ruínas caem a seus pés. Assim como o anjo da história, elas também gostariam de “parar para acordar os mortos”, ou seja, compreender o passado, elaborar a memória. Mas, mesmo de costas ao futuro são sugadas, enquanto as ruínas do passado continuam a crescer à sua frente.

A FOTOGRAFIA COMO RECURSO PROPULSOR DE LUTA POR RECONHECIMENTO

*“Como pode, né sora, uma foto fazer isso com a gente?
(AURORA)”.*

Assim como a jovem Aurora, também nos surpreendemos com a forma que a fotografia operou nas jovens, e porque não dizer, em nós, na medida em que vivenciamos no decorrer deste estudo, os momentos de descobertas obtidos por meio do fotografar, e da fotografia.

A ideia de conhecer os projetos de vida das jovens que cumpriam medida socioeducativa de privação de liberdade por meio da fotografia se deu em razão de, ao mesmo tempo em que seria possível abordar um assunto tão complexo e por vezes doloroso, utilizando o recurso da captura de imagens, ou seja, as jovens contariam um pouco de sua história a partir de imagens externas a elas; também confrontaríamos “práticas pedagógicas” que atuam, muitas vezes, na reprodução de ações machistas, reforçando os papéis sociais predominantemente definidos para as mulheres.

Desta forma, para dar sentido e, ao mesmo tempo, possibilitar uma experiência significativa para as Jovens Mulheres que estão inseridas na FASE, é que foi decidido ofertar, através da parceria com o Projeto de Audiovisual Clube das 5, vinculado a Prefeitura Municipal de Alvorada/RS, um curso de iniciação a fotografia.

Mesmo reconhecendo a fotografia como uma ferramenta mediadora, um processo de “estar entre”, precisamos buscar um aparato teórico que embasasse a proposta de realizar um curso de fotografia para Jovens Mulheres no interior de uma unidade

de privação de liberdade, de modo a compreendê-lo como uma “potência pedagógica”.

Assim, “reconhecer a fotografia como uma forma expressiva, produto de um tempo, mas que também se projeta em outros tempos ao remeter, por exemplo, no futuro ao passado” (SCHULTZE, 2005, p. 07), contribuiu para ratificar sua utilização como instrumento metodológico neste estudo.

A dinâmica de procurar espaços de significação no interior do CASEF, buscar ligação com suas histórias de vida, para depois produzir a fotografia, possibilitou a compreensão que a “informação visual não se resume a confirmação do óbvio, mas pode ser uma porta de entrada para reflexões renovadas, a partir de indicativos oferecidos por um momento real roubado ao tempo” (HUMBERTO, 2000, p.41).

A fotoetnografia, termo cunhado pelo antropólogo Luis Eduardo Robison Achutti (1997), considera a possibilidade de uma “escrita fotográfica”, que enfatiza a capacidade narrativa de uma fotografia. Esta definição contribuiu para a reflexão sobre os modos que as jovens contariam sobre as imagens produzidas, pois, ao mesmo tempo em que era significativo possibilitar ao espectador ou espectadora que fizessem suas leituras, a partir de sua visão de mundo, também era de extrema importância levar a conhecimento público, as construções das Jovens Mulheres, acerca de sua produção fotográfica.

A construção e elaboração na imagem fotográfica, com suas particularidades, ou em diálogos intertextuais com outras linguagens, como pintura ou escultura, dá a alunos e alunas a chance de vocalizarem, isto é, realizarem sua própria expressão, atuando como criadores ativos, e não somente receptores de imagens que circulam a seu redor. Essa elaboração fotográfica é sistema simbólico [...] (SCHULTZE, 2005, p. 07).

As fotografias produzidas individualmente pelas *gurias*, ao longo do curso, precisavam estar vinculadas aos seus projetos de vidas. Em razão disto, a imagem era capturada, intencionalmente. Além disto, ao início da oficina, cada jovem recebeu um diário, no qual fazia registros acerca de como percebia a relação entre a imagem que capturava pela fotografia e seus projetos de vida.

Penso que o exercício da escrita dos diários possibilitou um processo de auto escuta e elaboração de algumas de suas histórias. Partir das fotografias produzidas pelas jovens para instigar o *link* com seus projetos de vida pode ter dado mais leveza à retomada de situações bastante dolorosas de suas biografias.

Como um dos objetivos do curso foi a organização e realização de exposições fotográficas, as jovens organizaram as fotografias por blocos de investigação, conforme seu entendimento, e definiram títulos para os blocos. Para a exposição foi deliberado que as fotografias seriam agrupadas conforme o tema abordado nos diários. Assim, a partir das discussões das Jovens Mulheres, emergiram oito temáticas: Quem sou eu? Amor, Amizade, Paz, Desafios, Sofrimento, Liberdade e, Vida Nova. Estas temáticas, pensadas para as exposições fotográficas, foram utilizadas na pesquisa como categorias relacionadas aos projetos de vida das jovens em questão.

Neste sentido, atribuímos à fotografia um dos principais eixos metodológicos do estudo, na medida em que apresentou os principais dados a serem analisados, principalmente em razão da participação ativa das jovens nas atividades que foram propostas.

Ao longo dos dez encontros para a realização do curso de fotografia, os vínculos foram se estreitando. Foram momentos

de descontração, aprendizagem, lembranças e construções. A cada encontro, as potências dessas Jovens Mulheres iam se evidenciando, as produções fotográficas iam ganhando mais sentido e os diários complementavam a mensagem deixada na fotografia, mas que de tão subjetiva, poderia não ser interpretada.

Suspeitamos que as jovens utilizaram a experiência pedagógica do ato de fotografar como uma possibilidade de luta por reconhecimento. Desconfiamos que, ao produzirem imagens que dialogavam com suas histórias, as *gurias* encontraram uma forma de “mandar uma mensagem” para a sociedade de forma geral, mostrando que elas são muito mais do que o ato infracional que praticaram.

Para tratar da luta por reconhecimento, utilizamos os preceitos de Honneth (2003), quando refere que as relações intersubjetivas do reconhecimento recíproco em uma sociedade se dão em três dimensões: o amor, o direito e a estima social. À medida que esse reconhecimento é negado, através de uma violação ou desrespeito, passamos a utilizar estratégias para sermos reconhecidas, fato que o autor nomeia de “luta por reconhecimento”.

Ao longo de nossa estada no campo de pesquisa, observamos que cada uma das jovens, em algum momento de sua trajetória, teve uma destas dimensões desrespeitadas. A partir da análise das dimensões do direito e da solidariedade, considerando os registros das sujeitas da pesquisa percebemos que:

[...] diferentemente do reconhecimento jurídico em sua forma moderna, a estima social se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas dimensões pessoais: por isso, enquanto o direito moderno representa um *medium* de reconhecimento que expressa

propriedades universais de sujeitos humanos de maneira diferenciadora, aquela segunda forma de reconhecimento requer um *medium* social que deve expressar as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isso é, intersubjetivamente vinculante. Essa tarefa de mediação é operada, no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso, no qual se formulam valores e os objetivos éticos, cujo todo constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade [...]. (HONNETH, 2003, p.199-200)

Por mais que as relações de desrespeito relacionadas ao amor, principalmente em situações familiares, estivesse presente nos relatos das jovens, a negação do direito e da estima social se apresentaram como fundantes na luta por reconhecimento. Isto pôde ser observado em atos de resistência no interior da unidade de privação de liberdade feminina, e em suas produções.

Relacionando a dimensão do direito à realidade das Jovens Mulheres que participaram da pesquisa, e partindo do pressuposto que “todos são iguais perante a lei”, para que sejam reconhecidas juridicamente, as jovens precisariam gozar dos mesmos direitos que todos e todas. Mas com o advento das desigualdades sociais, raciais e de gênero, como essa premissa é assegurada?

Um aspecto, dentre outros, que exemplifica o desrespeito ao direito se expressa no dado referente à escolarização. Das 8 (oito) jovens que participaram da pesquisa, 6 (seis) estavam fora da escola antes da privação de liberdade.

Já no que se refere à dimensão da estima social, as produções das *gurias* apontaram que existia certo reconhecimento nas relações comunitárias. No entanto, o reconhecimento relacionado à estima social está vinculado a um modelo dominante, padronizado, que vai de encontro àquele

exercido nas periferias, realidade da qual as jovens pertenciam. Todo comportamento que destoe daquele estabelecido pelo modelo, no nosso caso, ocidental, capitalista e patriarcal, é tido como um desvio de conduta, passível de desrespeito.

Para ilustrar o desrespeito à dimensão da estima social, trazemos à baila outro exemplo registrado por uma das jovens em seu diário, onde ela narra que sua família está enfrentando dificuldades na cidade em que reside em razão de ela estar em privação de liberdade. Conta que inclusive foram demitidos de seus trabalhos, devido à repercussão midiática de sua situação no município. Este é o reflexo de um comportamento social macro, defensor da frase “bandido bom é bandido morto”, e que não vê mais “salvação” para aqueles e aquelas que experienciam a privação de liberdade.

Para Honneth (2003) são justamente as formas de desrespeito aos direitos e estima social, que impulsionam as pessoas à luta por reconhecimento. E a fotografia, combinada com a escrita dos diários foi a forma que as jovens encontraram de lutar por reconhecimento, sejam no que se refere aos seus direitos, seja na busca pela estima social.

Considerações que se Emprestam para Pensar

Mesmo se tratando do recorte de um estudo maior, é possível tecer algumas considerações acerca das juventudes femininas em privação de liberdade, a construção de seus projetos de vida e como a fotografia pôde, nesta experiência, atuar como uma ferramenta de luta por reconhecimento, principalmente nas dimensões do direito e da solidariedade. O “olhar interseccional” e horizontal para todos estes aspectos contribuiu para relacioná-los as jovens e suas questões.

Há a necessidade de que os estudos sobre/com as juventudes, mesmo que já compreendam sua heterogeneidade,

também possam utilizar a lente da interseccionalidade, que não enxerga as categorias de forma hierarquizada, e sim combinadas, visto reconhecer a importância de estabelecer o entrelaçamento entre as opressões.

A possibilidade de trabalhar com o conceito de projeto de vida, aproximando os elementos da história pessoal, a partir de Walter Benjamin (2012), foi de extrema relevância para compreendermos os fenômenos que o campo nos apresentava e dar sentido teórico às construções juvenis. Importante ressaltar que a opção pela pesquisa participante⁸, bem como escolha da análise dos dados através da hermenêutica feminista⁹ possibilitou que as *gurias* fossem as verdadeiras protagonistas, na medida em que representa um jeito de fazer pesquisa acadêmica que permite o “caminhar junto”.

O lugar que a educação ocupou nesta pesquisa e na trajetória destas meninas foi o da boniteza¹⁰. Quando a jovem Lindsay diz em seu diário: “quando eu estou fotografando, eu enxergo as coisas com outros olhos, vejo tudo mais bonito” (LINDSAY, 2017), ela está expressando que a educação como formação humana precisa abarcar a boniteza e a amorosidade¹¹, dois conceitos chaves para Paulo Freire.

Na fotografia nós aprendemos que precisamos nos preparar para a vida lá fora, porque estamos presas agora, mais um dia vamos ir embora e vamos reencontrar nossa

⁸ Para maiores esclarecimentos, vide referências bibliográficas.

⁹ Para maiores esclarecimentos, vide referências bibliográficas.

¹⁰ Trata-se do componente estético da educação (FREIRE, 1996). A boniteza da educação está associada à amorosidade, à alegria e ao querer bem, entre outros saberes necessários à prática educativa, reveladores da subjetividade que lhe é inerente.

¹¹ Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo (FREIRE, 2000, p. 67).

família e outras pessoas diferentes. Temos que estar preparadas para suportar qualquer dor (LINDSAY, Diário de itinerância, 2017).

A fotografia operou como instrumento para reflexão e para aprendizagem. A possibilidade de autoria contribuiu para o fortalecimento das jovens, pois o processo de pensar em seus projetos de vida, reelaborar suas memórias e assim, (re)significarem seu presente e futuro, pode ter colaborado para que elas estejam mais “preparadas para suportar qualquer dor”.

Diante disso, importante dizer que esta discussão não se encerra por aqui. As informações levantadas neste estudo continuarão possibilitando reflexões, seja no campo acadêmico, seja no contexto institucional e social.

As imagens produzidas por estas Jovens Mulheres, carregadas de sentidos e de busca por representação, ecoarão por onde sejam abertos espaços de debate e construção coletiva, em prol de (re)pensarmos qual o lugar do público feminino na Política de Socioeducação.

Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

BEIJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORDA, Orlando Fals. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOAVIDA, João; AMADO, João. A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista portuguesa de pedagogia*. Portugal, n.40-1, p.43-61, 2006.

CASTRO, Amanda Motta. *A hermenêutica Feminista como forma de análise na pesquisa científica*. Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 2, 2014.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set./dez. 2003.

_____, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out. Dez. 2011.

DEMO, Pedro. *Elementos metodológicos da pesquisa participante*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

EGGERT, Edla. *A mulher e a educação: possibilidades de uma releitura criativa a partir da hermenêutica feminista*. *Estudos Leopoldenses – série Educação*, São Leopoldo, v. 3, n. 5, jul.-dez. 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003.

HUMBERTO, Luis. *Fotografia, a poética do banal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

MELUCCI, Alberto. *Busca de qualidade, ação social e cultura: Por uma sociologia reflexiva*. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Traduzido por Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MORAES, Marcia. *Ser humana: quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

NOGUEIRA, Conceição. *Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas. Edição Fundação CalousteGulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, dez. 2001.

PAIXÃO, Marcia; EGGERT, Edla. *A hermenêutica feminista como suporte para a experiência das mulheres*. IN: Edla Eggert. (Org.). *Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SHULTZE, Ana Maria. *Educação, comunicação e fotografia: estabelecendo alicerces na escola pública fundamental*. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação .Uerj, 2005.

TERRAGNI, Laura. *A pesquisa de Gênero*. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Traduzido por Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Laionel Mattos da Silva

Introdução

A história da educação de surdos no Brasil tem início a partir do momento, conforme dados históricos, em que D. Pedro II, durante o Império Colonial do Brasil, oficializa uma instituição voltada para a educação da comunidade surda. Entretanto, é importante ressaltar que, segundo Strobel (2008) o povo surdo existe desde os primórdios da humanidade. Por isso, a comunidade surda sempre existiu, inclusive durante o período anterior à criação do Instituto educacional de surdos. O seu desconhecimento se dá pela segregação acometida a eles, o que os faz ser excluídos da nossa linha histórica, associando-os a aberrações. “O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas.” (Alves *et al*, 2015, p.30)

Outro aspecto da cronologia aqui apresentada é a instituição da língua brasileira de sinais (Libras), que sempre existiu, sendo proibida, entretanto, a sua prática, visto que o modelo curricular era estruturado no oralismo. Nesse contexto, neste artigo também relatamos a oficialização da Libras através de uma legislação específica e de um decreto presidencial que regulamenta tal lei e dispõe sobre outras medidas.

No debate sobre a educação inclusiva, que fora conquistada através de muita luta, falamos sobre a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado (KMM), que tem seu ensino voltado para a educação do povo surdo. Além disso, abordamos também a política de educação inclusiva, as utopias

e a dificuldade de uma inclusão com culturas diferentes em ambientes não propícios.

Dessa forma, para a elaboração deste artigo, buscamos referências bibliográficas que pesquise a história, a relação e os desafios enfrentados pela comunidade surda. Assim, intentamos realizar uma revisão acerca da história da educação de surdos no Brasil, além de uma reflexão deste cenário hoje através de informações sobre a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado.

Nascimento da Educação de Surdos no Brasil

Em 1857 o Brasil ainda era uma colônia de Portugal, portanto o Império do Brasil estava sob o comando de Dom Pedro II. Nesse ano, o Imperador institui uma política educacional voltada para a comunidade surda. Antes de 1857, portanto, não se tem registro da existência de uma educação específica para essa população. Segundo Strobel (2008), o interesse de Dom Pedro II com a educação de surdos surge devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, marido da princesa Isabel, que era parcialmente surdo. No entanto, não há informações aprofundadas sobre esse fato. Todavia, independente da motivação inicial, Dom Pedro II fica marcado na história por instituir uma política educacional específica para a comunidade surda.

Dom Pedro II faz um convite a Ernest Huet, um professor surdo francês, que prontamente aceita a convocação do imperador. Huet desembarca no Rio de Janeiro, juntamente com a sua esposa, em 1855, com o claro objetivo de fundar uma escola para surdos. Assim, em 26 de setembro de 1857 é fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, dando início ao processo de educação oficial dos surdos no Brasil. Tal escola teve o importante papel de educar e oportunizar a criação de

uma Língua de Sinais para a comunicação entre o povo surdo, além de servir de asilo para meninos surdos de todo o país, segundo Strobel (2008). Nesse processo, vemos a relevância de tal movimento como o primeiro passo para o que eventualmente se tornaria a Língua Brasileira de Sinais, de extrema relevância para a aprendizagem.

Entretanto, nem todo o processo foi benéfico, visto que em seu início a Instituição priorizou os meninos, conforme Alves (2015, p.29), “Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo”. Portanto quase cinquenta anos de atraso para que as meninas tivessem o direito à educação voltada para o povo surdo.

A oficialização da política educacional veio através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, que deu nome ao instituto que, entretanto, seria modificado pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, para “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, apelidado de INES, tal alteração reflete o pensamento ideário contemporâneo. Sua sede permanece até hoje na capital do Rio de Janeiro. Porém, apesar do avanço através da criação de uma Instituição voltada para a educação do povo surdo, o processo educacional não foi fácil, conforme o relato:

Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos. (ALVES *et al*, 2015, p.30)

Nesse contexto, os autores nos remetem a outra discussão acerca do método de ensino a ser utilizado na educação de surdos no Brasil: a necessidade do fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais. Em todo o processo histórico mundial

surgiram os mais variados posicionamentos acerca do uso da língua de sinais e da oralidade, boa parte das escolas estava com a oralidade enraizada em seus currículos e negando todos os aspectos socioculturais da comunidade surda.

A língua de sinais foi impedida de ser usada na educação por muitos séculos e, se nos detivermos apenas nos últimos 130 anos, poderemos ver isso de forma imperiosa. Se entendermos que a língua é a expressão em essência de uma cultura, a proibição da língua de sinais se configura como a interdição de uma condição primordial da comunidade surda. (MOURA, 2008, p.104)

Por isto, entendemos que D. Pedro II teve um papel fundamental na educação de surdos no Brasil, sendo seu precursor. Contudo, teve o auxílio e gerenciamento do professor Ernest Huet no comando da INES. Tal resgate trouxe novamente o debate da língua de sinais. Ademais, o estímulo e fim da negligencia ajudaram no processo de oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Da negação à oficialização, renasce a LIBRAS, como abordaremos na seção a seguir.

Libras: Uma língua que se vê

Assim, a criação de uma instituição educacional voltada para a instrução de surdos foi processo pioneiro para a educação dessa comunidade, hoje já mais consolidada. Porém, uma das criações mais importantes para o povo surdo foi a Língua Brasileira de Sinais, que desde 1857 foi se estruturando, formalizando e pegando referências de outros países. Sobre esse processo:

A escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa,

trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a língua brasileira de sinais – Libras, que usamos hoje. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes. (DORIA, 1958, p.171)

Nos mais diversos países do mundo começam a surgir o redescobrimto e a oficialização da língua de sinais. Ainda assim, a sociedade continuava excluindo a comunidade surda, pois não aceitavam que a língua de sinais pudesse ser oficializada como uma língua do povo surdo. Inclusive, foi nesse recorte de tempo que se enxergou que as línguas de sinais não eram únicas, pois cada país tinha a sua própria linguagem contendo suas particularidades locais. (MORI e SANDER, 2015)

Assim, a Libras, apesar de ter sofrido forte influência da língua de sinais francesa, muito em virtude do francês, Professor Huet, que acabou por introduzir a sinalização na educação do Brasil, contou com sinais já existentes no Brasil, utilizados pela população surda brasileira. Nesse contexto, fica evidente que a língua brasileira de sinais já existia mesmo antes da sua oficialização. Por essa razão, utilizamos o termo redescobrimto, indicando que tal comunicação já existia há anos entre os surdos.

Entretanto, apesar de termos um instituto voltado para a educação dos surdos, a tarefa de introduzir a língua de sinais não foi fácil, pois a grande maioria das escolas especiais estavam enraizadas no oralismo, ou seja, obrigavam os alunos surdos a aprenderem com esse método, excluindo-os da possibilidade de usar os gestos, dificultando em grande parte sua aprendizagem e autonomia.

A partir da década de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional

chamada de Comunicação Total, segundo Ciccone (1996). Essa filosofia se originou nos Estados Unidos, na tentativa de melhorar a educação dos surdos. Essa filosofia contempla toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, mímica, etc. As escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais. A língua de sinais no Brasil ainda não era oficial e não era ainda entendida como uma língua (MORI e SANDER, 2015, p.10)

Ao esclarecer, Mori e Sander buscam recordar que, da década de 1980 até 1990, iniciou-se a ideia de comunicação total, método que auxiliou de muitas formas o processo de aceleração do uso da língua de sinais na educação da comunidade surda. A partir do momento que tal população passou a ser protagonista na luta por seus mais amplos direitos avançou-se na conquista de políticas educacionais. Ou seja, da organização do povo surdo, seu empoderamento, voz, autoridade e autonomia vieram os avanços.

Assim, apesar de já ser utilizada há um bom tempo pela comunidade surda, a Língua de Sinais do Brasil só foi regulamentada em 24 de abril de 2002 via Lei °10.436, conforme o parágrafo único.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.01)

Contudo, após sua oficialização, faltava algo que deixasse mais claro o papel da Língua de Sinais. Nesse contexto, surge o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a regulamentação da Lei,

É um documento específico sobre o uso e a difusão da Libras, como uma língua oficial no país. A promulgação desse Decreto foi um passo notável na história da educação dos surdos no Brasil, e coloca nosso país à frente de muitos países desenvolvidos, devido à visão e prática modernas de respeito, de inclusão e acessibilidade, como o mundo exige nos dias de hoje (MORI e SANDER, 2015, p.12)

Nesse decreto de regulamentação, destacamos o artigo 22, que é um eixo primordial para educação de surdos inclusiva e democrática;

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos

alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1 o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, p.07).

Os demais capítulos do Decreto nº 5.626 dissertam sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação continuada dos Professores, dos intérpretes de Libras, do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete de Libras, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da libras. Esses itens listados são os eixos principais do decreto de regulamentação da Libras no Brasil.

Tendo em vista tais avanços no processo educacional, como a oficialização da Libras e a regulamentação dos direitos da comunidade surda, vamos no próximo capítulo demonstrar a história de uma Escola pública, que tem seu ensino voltado para a comunidade surda, e fazer uma reflexão acerca da educação inclusiva.

A primeira Escola de Surdos da Região do Vale do Rio dos Sinos

Após os avanços no mundo e no Brasil, podemos observar um processo acelerado de criação de escolas para surdos, na sua grande maioria dirigida por professores surdos, o que demonstra a emancipação do povo surdo, das suas conquistas e posição de

destaque. Toda essa autonomia e responsabilidade fez com que as lutas avançassem cada vez mais durante as décadas seguintes. (SACKS, 1990)

Hoje, as escolas regulares devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Tais escolas e classes são de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, e com professores bilíngues. São direitos garantidos através do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, impondo, portanto, que os agentes públicos garantam o acesso. Posto isso, abordaremos nesse artigo, especificamente, a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, localizada no Bairro São José em Novo Hamburgo, e conseqüentemente falaremos também do processo e luta para a sua oficialização como uma instituição educacional voltada para a educação da comunidade surda.

Todo o processo de construção de identidade da população surda no Brasil e conseqüentemente da idealização de uma política educacional foi carregado de preconceitos, dificuldades e de negativas a sua cultura. Nesse contexto, toda essa estruturação de aceite social e educacional foi vagarosa, factualmente pela negligência da sociedade para com o povo surdo, visto que nos mais variados recortes históricos temporais da humanidade, eram tidos como bárbaros, aberrações e seres amaldiçoados.

A primeira Escola de Surdos da região do vale dos sinos, localizada na cidade de Novo Hamburgo, iniciou em 1973. Nesse período existiam as chamadas classes especiais, ou seja, as Escolas regulares cediam salas para que alguns professores lecionassem para os surdos e deficientes auditivos. A primeira Escola a ceder o espaço foi a Escola Estadual de 1 grau Incompleto Otávio Rosa. Conforme o histórico da Escola Keli Meise Machado – KMM, esse trabalho teve seu início pelas mãos da professora Joana Anacleto Kunzler, que era especialista

em deficiência auditiva. Entretanto, também em 1973, por alguns meses, as classes especiais utilizaram as salas do Colégio Estadual Vila Becker.



Figura 1: Primeira classe especial na Escola Estadual Otávio Rosa em 1973

O processo de emancipação da Escola KMM não foi fácil, muito em virtude de não terem uma sede própria e até o ano de sua fundação em 1990, passaram por outras Escolas. Contudo, nesse período os avanços foram sendo conquistados – em 20 de janeiro de 1982, esta classe especial foi oficializada através da portaria n 1102, resolução 130/77 e parecer 658/77 do Conselho Estadual de Educação, à vista disso nota-se uma preocupação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul com o início de uma inclusão escolar e social. Durante todo o ano de 1984 a classe especial começou a utilizar o espaço de uma escola particular da cidade, a Escola de 1° e 2° grau Pio XII. No ano de 1985 e

1986, o trabalho com os alunos surdos e deficientes auditivos passou a ser na Comunidade dos Mormons, em Novo Hamburgo.

Ainda na década de 80, mais precisamente no dia 26 de abril de 1986, houve a mudança para um prédio próprio comprado pela comunidade hamburguesa, e posteriormente ressarcido pelo Estado. Esse prédio situava-se no bairro Boa Vista, em Novo Hamburgo.

Durante esse processo itinerante da classe especial, os avanços foram sendo conquistados e principalmente oficializados. No dia 4 de dezembro de 1987, através do decreto nº 36612, foi criado, a partir das classes especiais já existentes, a Escola Estadual de 1 grau incompleto Otávio Rosa e a Escola Estadual de 1 grau incompleto para Educação Especial, na cidade de Novo Hamburgo e através da portaria nº 20484 de 19/10/88, foi autorizado o funcionamento de ambas as instituições. Assim, de certa forma, a classe especial foi oficializada como um anexo da Escola Otávio Rosa, transformando-as em uma única instituição educacional, ou seja, um significativo avanço que impulsionou as conquistas na década seguinte.

Em consequência do que fora mencionado anteriormente, no dia 21 de dezembro de 1990, foi inaugurado o novo prédio da Escola Estadual de 1º grau incompleto para Educação Especial, situado no Bairro São José, na cidade de Novo Hamburgo, onde permanece até hoje. Em dezembro de 1993, através da portaria 01387 do Governo do Estado, a Escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º grau incompleto Keli Meise Machado, em homenagem a uma aluna que havia falecido. A inauguração da Escola foi um marco para a educação de surdos na região do Vale dos Sinos. Apesar de a educação de surdos ter iniciado, mesmo que timidamente, em 1973, a Escola Keli Meise

Machado comemora o seu nascimento no dia em que fora reconhecida como uma instituição educacional de classe especial, no dia 19 de outubro de 1988.

Figura 2: Inauguração da Escola Keli Meise Machado, no dia 21/12/1990



Como podemos verificar a luta por uma educação de surdos na região do Vale dos Sinos contou com apoio de Escolas Estaduais e de uma Escola particular, de parte da sociedade civil e da comunidade dos mórmons de Novo Hamburgo. Essa rede de apoio fora muito importante para a consolidação da atual Escola Estadual de Educação Especial Keli Meise Machado, que tem a sua educação voltada para a comunidade surda (incluem-se os deficientes auditivos).

Hoje, a Keli Meise Machado é uma escola especial que trabalha na perspectiva bilíngue, por entender que, enquanto instituição educacional, a primeira língua a ser trabalhada é a de sinais. Sobre a educação bilíngue para surdos, Moura (ano, p.112) afirma que, “O que é mais conhecido com relação à educação bilíngue para surdos é que a primeira língua deve ser a língua de sinais

e a segunda língua deve ser a do país em que ele vive.” No caso, a segunda é a Língua Portuguesa. Compreende-se, portanto, que por mais que a Língua Portuguesa não seja uma língua estrangeira, a dificuldade dos surdos em aprender uma segunda língua, é grande. Assim como qualquer aluno pode apresentar dificuldades em aprender um novo idioma.

Figura 3: Escola Estadual Especial Keli Meise Machado atualmente (2018)



Com relação ao que diz o Projeto Político Pedagógico (PPP) da KMM, cabe destacar que a Escola é fundamentada por valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito) como premissa para a construção social. A Escola trabalha na perspectiva bilíngue, ainda não existe essa oficialização, pois oportuniza aos alunos surdos e com deficiências múltiplas o uso da língua de sinais como uma ferramenta para a construção do conhecimento e da promoção da cultura da comunidade surda. Nos objetivos específicos do PPP, a KMM deixa clara a utilização de diversas linguagens,

sendo elas: a corporal, musical, plástica e escrita, com o intuito de compreensão dos sentimentos e ideias, fortalecendo por vez a capacidade expressiva. A KMM, que é uma Escola Especial pública, trabalha numa perspectiva bilíngue, portanto, a organização curricular é pensada a partir da realidade dos alunos surdos, respeitando as suas características, como por exemplo: a cultura do povo surdo, a Libras e as demais constituições de identidades. Portanto, o ambiente idealizado pelo PPP deve seguir dessa forma: “[...] em um ambiente em que as culturas podem conviver de forma pacífica, todas as suas manifestações devem poder estar presentes.” (MOURA, 2012, p. 105).

A Escola atende todos os anos do Ensino Fundamental: pela manhã há as turmas do 5º ao 9º ano e, pela tarde, as turmas do 3º ao 5º ano. A escola também oportuniza a educação de jovens e adultos – EJA: são duas turmas na parte da tarde, 04 e 05. Hoje, a KMM conta com 40 alunos, sendo 30 alunos matriculados do 3º ao 9º ano e os demais nas turmas da tarde da modalidade EJA. A faixa etária dos alunos varia muito, nas turmas da manhã os alunos têm de 11 a 22 anos, já nas turmas da tarde os alunos do 3º ao 5º ano tem de 9 a 11 anos. Especificamente no EJA, a faixa etária dos alunos é de 19 a 50 anos, sendo importante destacar que muitos desses alunos do EJA entraram na Escola depois de muito tempo no ostracismo, ou seja, não sabiam da existência da língua de sinais. No entanto, utilizavam em suas famílias os gestos que conseguiram constituir no dia a dia.

O quadro docente da Escola é composto por 8 professores, sendo 7 mulheres e 1 homem. A KMM conta com serviço de orientação educacional sob responsabilidade de uma professora e de uma monitora pedagógica que auxilia as turmas das series iniciais. A parte administrativa é composta pela diretora que faz a gestão da escola, por 1 servente merendeira que cuida da

alimentação escolar e de um auxiliar de serviços gerais que contribui com a organização e limpeza dos espaços da Escola.

No que diz respeito a Libras, os professores e a gestão escolar da Escola em sua maioria são fluentes ou parcialmente fluentes. Contudo, os demais se comunicam das mais variadas formas, ou seja, com sinais da língua de sinais ou com comunicações usuais que foram construídas ao longo do processo.

Assim sendo, a Escola KMM preza pela excelência da sua educação. Todas as áreas disciplinares trabalham, além de seus conteúdos específicos, a cultura e a identidade do povo surdo. Sem esse viés pedagógico não se pode constituir uma educação de qualidade que seja inclusiva e democrática para a comunidade surda.

Considerações Finais

A constituição de um processo educacional público e que respeitasse a identidade do povo surdo no Brasil, não foi uma tarefa simples, pois, antes, durante e hoje ainda sofre com preconceitos, enfrenta barreiras e negações sobre a cultura da comunidade surda. Entretanto, o panorama da educação de surdos na última década no Brasil mudou bastante.

Todavia no Brasil, após a promulgação da constituição federal em 1988, a comunidade surda iniciou uma longa batalha pelos seus direitos em sua totalidade, e especificamente na educação, por mais que se tivessem os direitos assegurados na carta magna, esse não era o panorama real das Escolas. A Constituição Federal deu possibilidades, mostrou novos caminhos e afirmou que o direito é para todos (aqui incluímos a comunidade surda que buscava a sua inclusão educacional).

Hoje, a educação está ainda no processo de inclusão, pois não possuímos uma ideal inclusão educacional e social do surdo.

Isso se dá porque existe uma dicotomia entre as escolas regulares e as escolas especiais, visto que numa escola regular o aluno surdo irá conviver com o aluno ouvinte, mas em sua grande maioria as Escolas não têm professores com fluência em Libras, nesse caso as mantenedoras disponibilizam os interprete de libras para o surdo.

Entendemos que a inclusão escolar deve ser dessa forma, no entanto, ainda não estamos preparados, pois a Escola tem de ser bilíngue para que exista uma interação social e educacional, ou seja, todos os alunos, inclusive os ouvintes, devem aprender a língua de sinais numa escola regular onde tenha um aluno surdo, do contrário, como será a sua comunicação com os colegas ouvintes? Dessa forma, o desconhecimento da Libras por parte dos alunos ouvintes dificulta a inclusão social com os demais colegas. Além do que já fora relatado, a educação para ser bilíngue, deve ser pautada pela diversidade das culturas. Logo, deve existir a troca de culturas identitárias no ambiente escolar, tendo cuidado para que não haja sobreposição de uma sobre as demais.

Acreditamos que a inclusão do aluno surdo deva ocorrer em uma escola regular, mas nos moldes de uma educação bilíngue que oportunize aprendizagem mutua, tanto da língua de sinais como a troca de informações entre as culturas, sendo essa a educação justa, necessária e inclusiva.

Referências

MOURA, M. C., Atendimento Educacional Especializado: Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade. In: GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A.P (Orgs). *Surdez e Educação Inclusiva*. São Paulo, Cultura Acadêmica; Universitária, 2012. Cap. 5, p. 97 - 118

DORIA, Ana Rímoli de Faria. *Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda*. Rio de Janeiro: 1958.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. *Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília, DF.

STROBEL, Karin L. História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. e PERLIN, Gladis. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p.18 – 38.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Brasília, DF.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

ALVES, F.C.,SOUZA, J.C.T., LIMA, M. E., CASTANHO, M. Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados no

espaço acadêmico. IN: ALMEIDA, W.G (Org). *Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus, Editus, 2015. Cap. 2, p. 27-48.

STROBEL, Karin L. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. Florianópolis, 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

MORI, N., SANDER, R. *História da educação de surdos no Brasil*. In. *SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE.*, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16,

DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS, PODER E EDUCAÇÃO

Kátia Gomes d a Silva Amaro

Maria Henriqueta dos Santos Gomes

No presente artigo apresento algumas reflexões sobre a constituição do corpo, e as relações de poder que incidem sobre o mesmo, principalmente a partir da obra “O corpo na história” de José Carlos Rodrigues, o mesmo se utiliza de Michel Foucault para demonstrar que a noção de indivíduo é um artefato ideológico que foi sendo construído e solidificado pelos poderes da sociedade disciplinar. Para o autor o corpo humano é socialmente concebido e, portanto, objeto do cientista social.

(...) procurei tornar claro que é possível uma compreensão dos processos sociais que se apoie na inteligência do corpo e, sobretudo, na sensibilidade. Tentei ilustrar a outra face dessa moeda, isto é, mostrar que uma compreensão dos modos de sentir só é factível com base na consideração dos processos corporais como fenômenos sociais. A vida coletiva é possível de se captar por intermédio dos empregos que os homens fazem de seus ouvidos, narizes, olhos, bocas, peles. Mas ao mesmo tempo, esses órgãos e os sentidos correspondentes não existem de modo meramente orgânico, como absolutos a-históricos, devendo sempre ser considerados no âmbito da trama de relações sociais que lhes atribuem sentidos. (RODRIGUES, 1999:167)

O objetivo do autor é evidenciar os “movimentos” e “práticas” que constituíram a subjetividade contemporânea, defendendo a ideia de sociedade como um sistema de significação e de que as relações sociais são próprias de

mensagens e de que cada mínimo detalhe pode carregar informação sobre as intenções e o lugar das pessoas nela.

Nessa linha de pensamento o importante é conhecermos os modos diferentes de existência, novas relações conosco e com o outro, outras racionalidades, em nosso próprio passado (RAGO,2003:39). Essa postura nos afasta de uma “história total e verdadeira”, da qual Foucault faz questão de questionar e se libertar. Como bem observa Margareh Rago em seu texto “O historiador e o tempo”:

A autonomização da História formulada pelo filósofo traduziu-se então, como um libertar-se de determinadas representações do tempo, do espaço, do passado, da verdade, assim como possibilitou uma crítica dos procedimentos metodológicos que levam a determinados efeitos, a relações de poder, a construções autoritárias do passado e que, para além dos sujeitos excluídos, suprimem o contado direto com as experiências da liberdade, inventadas e usufruídas por nossos antepassados. (RAGO, 2003:39)

A produção do conhecimento histórico dessa maneira passa trazer a possibilidade de refletir sobre nossas maneiras, práticas, concepções do passado e sobre o passado, e destacar os fios que ainda nos podem prender a ele e a sua tradição.

O “corpo” também possui um passado Peter Pál Pelbert afirma que o corpo também é histórico e “que desde tempos imemoriais é o “civilizatório adestramento progressivo do animal-homem, a ferro e fogo que resultou na forma-homem que conhecemos” (2004, p.144).

Em suma, o corpo também é histórico, ele é a superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissociação do Eu, volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de

articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (PELBERT, 2004:144)

O corpo não é destituído de uma história, o corpo constitui-se em “sujeitos” agentes, pensantes que almejam legitimar seus regimes de verdades e relação de poderes. Como destaca “Keith Jenkns “o que impede de dizerem-se certas coisas e permite expressarem-se apenas coisas específicas é o poder; a verdade fica na dependência de alguém ter poder para torna-la verdadeira” (2001, p58).

Pensando a partir de Foucault o corpo também se constitui em um fato histórico que pode ser questionado, problematizado, pensado, refletido. Rodrigues destaca que nossas formas de sentir aparentemente naturais tem uma história. E faz uma crítica as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, afirma que os maiores pensadores do nosso tempo como Michel Foucault e Edgar Morin não podem ser encaixados numa estrutura disciplinar. E faz um alerta para a necessidade de avançar a compartimentação existente entre as disciplinas científicas a fim de romper com as fronteiras disciplinares.

Utilizando-me de Durval Muniz de Albuquerque Junior “a história, em nosso tempo não pode ser discurso de construção, mas de desconstrução” (2005, p81); um discurso que se desvia das versões aceitas e totais do passado que petrificam e transformam os discursos em absolutos. Como ele mesmo “apresenta”:

Para ser historiador, como para ser poeta, é preciso não estar alheio a nada, é preciso estar envolvido pela vida, estar misturado com as pessoas e as coisas, para existir nelas, ser disfarçado. Misturar-se para apodrecer seu próprio eu; apodrecer para fermentar novos personagens e novos entendimentos para a vida e para o passado, fazer

história como exalação que corrompe os limites do homem, tal como ele se define e está definido em nosso tempo. O historiador, como o poeta, é um formulador de devires outros. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2005:83)

Nesse sentido é preciso deixar levar-nos por tais experimentos ao se ariscar a “formular devires outros”. É sempre do corpo que se trata, mesmo e principalmente quando se parte do corpo da escrita (AGABEN, 1995:59). Escrita que está viva e pulsante através das mentalidades e sensibilidades.

O eixo fundamental de nosso raciocínio foi insistir sobre o fato de que uma sociedade só encontra existência nos corpos pulsantes dos seres humanos que a constituem: ela é vísceras, nervos, sentidos, neurônios... A história, desta maneira, não se concretiza apenas em guerras, decretos, tratados, obras, monumentos ou entronizações: materializa-se também e talvez até primordialmente em perfumes, sons, miragens, memórias, carícias, distâncias, ascos, evitações, esquecimentos. Não há outra concretude social; uma sociedade estará nos corpos de seus membros ou não residirá em parte alguma. (RODRIGUES, 1999:167)

Para José Carlos Rodrigues historicamente no Ocidente, tivemos o corpo que os antropólogos e historiadores chamam de corpo promíscuo, que é aquele que se mistura com o mundo e com os outros corpos. É um corpo comunitário, no qual tudo é exibido em público e em coletividade. Com o desenvolvimento do capitalismo, começa a surgir um corpo com outras características que é individual, separado dessa promiscuidade. É um corpo disciplinado que não se mistura com o mundo e com outros corpos.

Segundo, Rodrigues na Idade Média e ainda no Renascimento tanto os seres, quanto as coisas eram percebidas

como uma continuidade; a cosmovisão era inteiramente teocêntrica. No século XVII emerge uma nova forma de conhecimento que dará sentido ao mundo e irá conformar não somente a racionalidade, mas também posturas, representações e sensibilidades do homem ocidental moderno. Caracteriza-se uma nova postura indicada por outra maneira de produzir e conceber o saber. Para o autor ao se problematizar a história e imagens dos tempos medievais, podemos entrar em contato com dimensões que foram negadas e interrogar a pertinência das opções culturais do ocidente.

Na Europa Medieval havia uma grande diversidade cultural das quais o Estado e o catolicismo objetivavam e possuíam um papel importante na busca da unificação, homogeneização dessa sociedade. Havia uma sociedade multiforme, mas que liam os mesmos livros, falavam a mesma língua, falava-se dialetos, a cultura pagã fazia parte também da cultura religiosa, da tradição oral enfim, existia o que podemos chamar uma “cultura de todo mundo”. Havia uma amalgama entre as culturas, da elite e camponesa. O padre que realizava suas missas em latim também falava o patuá, o nobre que vivia no castelo também conhecia as tradições populares, em suma cultura de elite e cultura popular (termo que fora utilizado a partir do século XVIII) não se opunham totalmente nos tempos medievais.

Até o século XVI não se encontrava oposição entre estas duas culturas, aos poucos desenvolveu a cultura dos instruídos. Em 1800 com o Iluminismo na maior parte do continente a elite já havia abandonado quase completamente a cultura “de todo mundo”; buscou-se uma separação e distanciamento entre camponês e nobre. Os nobres adotaram maneiras mais polidas, estilos mais autoconscientes de comportamento, adotaram a cultura do autocontrole, posturas corporais estudadas e

artificiais; aprenderam falar e escrever corretamente, assim procuravam marcar diferenças por todos os meios. A cultura se separou e passou a segregar.

Para Clifford Geertz(1989) os atos da sociedade só ganham significados com a cultura e o nosso corpo é produto do cultural, ou seja, o homem é um ser envolto a uma teia de significados que ele mesmo construiu. E Michel Foucault se utilizando das reflexões de Frederick Nietzsche destaca:

Pensamos que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que escapa à história...ele é formado por uma série de regimes que constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos-alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (FOUCAULT, 1984:27)

Desta maneira o homem é orgânico, mas precisa viabilizar materialmente a existência, o abstrato passa a ser concreto que transcende os processos puramente orgânicos, que se materializa e faz-se pelos mitos, danças, rituais, pelas trocas simbólicas, arte, religião. “A vida material humana inclui necessariamente tudo o que não é diretamente material” (RODRIGUES, 199:97).

“Esse simbólico abstrato em torno do qual os homens se unem é, certamente o que de mais concreto há” destaca José Carlos (RODRIGUES, 1999:97). Para o mesmo os homens convivem não apenas como organismos individuais que convivem em grupos, mas como grupos que se relacionam em sociedades que coexistem entre si. De modo as relações sociais entre grupos sociais também devem ser materialmente viabilizadas. O autor elege três planos que estão presentes na convivência em sociedade de maneira individual ou coletiva: primeiro ninguém vive apenas como organismo: *convive*, segundo ninguém convive apenas como interação: *compartilha*

e terceiro nenhuma vida se faz apenas como contenção: *expande-se*.

Para constituir assim uma maneira de pensar e agir, assim o poder é relacional, o outro não é dado é produzido. Para os homes é tão importante e necessário viabilizar o dar e receber quanto respirar, tão importante propiciar o consumir quanto o acumular, o dar e festejar o trabalhar e o produzir.

José Carlos afirma que no medievo espírito e matéria, corpo e alma eram uma fusão: “o corpo medieval não era um mero revelador da alma era o lugar simbólico em que se constituía a própria condição humana” (RODRIGUES, 1999:56). O corpo nesse cenário era um corpo preguiçoso sem grandes preocupações com o tempo e com o trabalho, também não era o corpo-consumidor da sociedade industrial. Estava se configurando um corpo cortês governado pela formalidade, por uma lógica de normatização que se apresentou na gênese do corpo individual. O que é chamado de corpo individual era quase totalmente ausente na cultura popular medieval, pois o indivíduo se diluía no corpo social.

O corpo medieval nada tinha a ver com aquele que pensamos conhecer que abriga a nossa sensibilidade. Não se tratava do corpo singularizado e individualizado do burguês. Não era um corpo circunscrito em si. Não era um corpo contido. Não era um corpo fechado, pronto, acabado. Não transmitia a ideia de ser completo em si ou por si mesmo. Não era um território rigorosamente delimitado. Não era um corpo visível apenas do exterior e que mostrasse somente uma superfície, uma fachada lisa e quase sem fendas. Ao contrário do nosso, em que quase todos os orifícios estão escrupulosamente vedados, não era, o medieval, um corpo do qual se eliminassem as manifestações de vida íntima. Ele tinha a boca escancarada, o apetite glutão de devorar imensas

quantidades- o que o opõe á cupidez do individualismo. Tratava-se de um corpo em movimento, que jamais estava inteiramente encerrado, que estava sempre se desfazendo, refazendo e fazendo outro corpo. O corpo medieval estava sempre absorvendo o mundo ou sendo absorvido por ele. (RODRIGUES, 1999:84)

Como ressalta Rodrigues nos tempos medievais nada se conhecia desta censura a informação e a comunicação entre os corpos. Tudo era público, ou publicável; o comer, o excretar, o copular, o dormir, o parir, morrer; era o tempo de um corpo expansivo, indisciplinado, transbordante não havendo uma moralidade específica de controle do corpo. O corpo medieval ainda não era objeto de um discurso moralista capitalista.

Contudo para Michel Foucault (2004) o indivíduo é “moldado” pelas relações de poder que atravessam a sociedade, e não existem sujeitos autônomos e livres, estamos presos a uma “teia de significados”, que normatizam a sociedade. José Rodrigues ressalta que:

É preciso registrar, para início de raciocínio, que um dos domínios que se autonomizaram com relação ao amálgama que formava o universo medieval foi exatamente este a que cotidianamente nos referimos como “indivíduo”. De modo geral, não é muito fácil convencer as pessoas de que a ideia que vem á nossa mente, quando falamos de indivíduo, não tenha existido sempre em concretude, de que não seja absoluta ou eterna, de que o conceito a que se refere tenha uma história. Não seria ousado demais afirmar que esta talvez seja umas das maiores dificuldades que os antropólogos encontram para se entenderem com seus auditórios: mostrar a indivíduos que suas ideias e sentimentos individuais não são assim tão individuais e que

representam respostas a determinadas condições sociais e históricas.

Semelhante dificuldade é perfeitamente compreensível: afinal de contas, com aquele que está introjetado em minha individualidade e que me constitui? Com que sensibilidade sinto, senão com aquela que me faz exatamente como Sou? Não obstante, é absolutamente fundamental termos em mente que este indivíduo é uma instituição. Que ele não existiu desde sempre. Que não é universal nem absoluto. Sem este esforço não poderemos olhar para a nossa cultura, não atingiremos o entendimento dos processos de sua formação. Não conseguiremos nos livrar dos óculos que tingem o mundo com uma única coloração. (RODRIGUES, 1999: 121)

Criou-se uma individualidade; a constituição dessa individualidade implicou mudanças radicais nos modos de pensar, agir e sentir. O refinamento dos costumes vinculou-se ao desenvolvimento de lógicas e técnicas de proteção do corpo, “as fronteiras corporais tenderam a tornar-se progressivamente mais demarcadas e os corpos mais definidos. ” (RODRIGUES, 1999:181). Como destaca Pelbart:

Foucault descreveu a modelagem do corpo moderno, sua docilização através das tecnologias disciplinares, que desde a revolução industrial otimizaram as forças do homem e temos disso alguns ecos em kafka, também. Como diz Foucault, seria preciso afastar uma tese muito difundida de que o poder nas sociedades burguesas e capitalistas teria negado a realidade do corpo em proveito da alma, da consciência, da idealidade. Na verdade, nada mais é material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício de poder...Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento da sociedade capitalista como a nossa? Daí a descrição

desses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias.(2004, p 144)

O corpo agora é treinado para determinadas funções, em geral ligadas ao trabalho e á produtividade. Surge assim um corpo que acompanha o desenvolvimento do capitalismo até a sociedade industrial ele se baseia nos múltiplos. Mas, na sociedade industrial, esse corpo começa a entrar em declínio, porque a lógica da sociedade industrial faz com que os músculos sejam substituídos por máquinas.

Progressivamente esse “corpo-ferramenta” vai cedendo espaço para o corpo consumidor, que vai desempenhando um trabalho que antes era feito pelos outros corpos. Não é mais o corpo que produz, mas cada vez mais um corpo que consome, sem cicatriz, sem calosidades nem marcas do trabalho. Trata-se de um corpo do qual cada mínimo detalhe o torna um consumidor especializado. Esse corpo consumidor é, no tempo em que nós vivemos o grande herói cultural. Ele é o grande modelo de corpo. Os outros tipos de corpos não desapareceram completamente. Entretanto, embora a hegemonia seja cada vez maior do corpo consumidor.

Segundo Rodrigues umas das marcas do mundo contemporâneo é o processo de individualização que tem se acelerado como nunca, ou seja, as pessoas estão sendo guiadas pelos seus interesses próprios, cada vez mais pessoas estão na sua, desinteressados pela diferença dos outros, assim qualquer diferença é indiferente porque o mundo acaba na fronteira do eu. Processo que marca as formas de comportamento dos indivíduos na sociedade industrial e de consumo, ao mesmo tempo essa sociedade é considerada de massa, massificada, homogeneizada.

Segundo o autor tem-se a princípio da ideia da dicotomia e paradoxo entre multiplicação das diferenças, intrínseca a

individualização e o processo de massificação, homogeneização das culturas, grupos, indivíduos; para o mesmo é uma condição ilusória. Assim o que acontece na contemporaneidade é um processo notável é um jogo de massificação e individualização.

Guilherme Corrêa em seu texto intitulado “Do livro de receitas: como produzir um homem”, faz uma discussão sobre o poder da escola no cenário moderno como um mecanismo de imobilização do homem pelo homem através da comunicação. A escola como ambiente de comunicação ocorre um tipo de exercício com importantes efeitos sobre quem as frequenta e sobre a sociedade escolarizada. Trata-se do exercício próprio das situações de comunicação: a imobilidade (CORRÊA, 2005:45).

Educação e comunicação formam um bloco de estratégias pedagógicas. A pedagogia que formam, como qualquer pedagogia, visa conduzir o outro rumo ao mesmo, adequar a uma realidade social, harmonizar o socius pela pacificação de cada um, pelo ajustamento à moral e pelo controle da potência de diferir. (CORRÊA, 2005:46)

Assim a escola como uma instituição que produz “efeitos” sobre os corpos se torna um dispositivo que provoca imobilidade e controle. Essa imobilidade alcançada através de um ambiente de comunicação/discurso ao que Michel Foucault em “A ordem do discurso” relaciona com formas de poder:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, domina seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (1996, p 9)

A escola se torna um ambiente de “pedagogização” do outro e de suas subjetividades em busca de uma harmonia social que se ajuste a moral e que controle desejos de diferir-se. Diante dessa associação da escola e comunicação cria-se um contexto que objetiva ações socializantes destinadas:

...a produzir uma ordem de participação coletiva, cuja principal característica é o universal, e a difundir os valores de uma racionalidade científica e capitalista grifada pela governamentalização do Estado. E aí a penetração da lei, da norma, dos direitos e deveres, enfim, da cidadania no mais íntimo de cada relação até a produção de uma relação de cada um consigo mesmo. Um corpo social e uma interioridade, um eu que quer, são os objetivos e efeitos dessa pedagogização. Ou ainda a estruturação de uma vontade própria por meio dos tratamentos individualizados, de conteúdos programáticos, de parâmetros científicos de julgamento: uma vontade própria comum a todos. (CORRÊA, 2004:46)

Para Corrêa a junção entre escola, matriz disciplinar e tecnologias de comunicação instaurou uma era moderna de controle:

...e viver hoje, depois do todo o programa de transformação a que fomos submetidos para nos comportarmos de acordo com o que se espera de nós a sociedade, confunde-se com obedecer a comandos. É bom lembrar que as máquinas de ensinar, das quais o computador é o topo da evolução, nos transformam em máquinas de aprender, em governados. (CORRÊA, 2004:52)

Em seu texto *Anarquismos e Sociedade de controle*, Edson Passeti (2006) afirma que o homem está sendo “moldado” de

acordo com interesses do governo, da sociedade, do sistema econômico, de acordo com seu entorno social. Segundo Passeti “domando” as ideias o homem é alienado com discursos políticos, democráticos, de justiça social, sufrágio universal, de modo que “interessa agora é extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um se sentir atuando e decidindo no interior das políticas de governos, em organizações não governamentais e na construção de uma economia eletrônica” (2006: p. 09).

Busca-se o bem comum, existem leis para se atingir esse objetivo, mas somente as leis não bastam é necessário governar e transformar, educar, criar estratégias para dispor os homens para fins específicos. O objetivo então é o controle das estratégias que os indivíduos na sua liberdade e subjetividade podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros.

Agora procura-se um governo da população, dos corpos em coletividade, a população passa a ser o bem mais precioso dos governantes contemporâneos pois:

A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano, a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo, como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça (...)

É constituída segundo Foucault a “política Pastoral”, que enxerga na população o rebanho que precisa ser salvo e conduzido. Que se utiliza da chamada economia política para traçar e mapear as relações dos homens com o seu território, riquezas, saberes, para que juntamente com dispositivos sutis de segurança e a ideia da necessidade da soberania se produzam

“subjetividades” e dispositivos de controle e disciplina que anulam a “força do povo rebanho”; alienando-os.

Guilles Deleuze também se utilizando de Foucault faz uma discussão quanto aos “dispositivos de controle” da sociedade. Discutindo a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar no século XVIII e XIX, e aponta que essa seria provisória, surgindo a sociedade de controle. Muda-se a lógica social segundo Gilles Deleuze:

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação como que de um deformador universal. (1992: p222)

O homem agora na sociedade de controle é uma “cifra”, um na massa, não mais um dá massa. “Os indivíduos tornaram-se individuais”, pois na sociedade de controle há uma rivalidade inexplicável, rivalidade essa que divide e contrapõe os indivíduos um em relação aos outros e em relação a si mesmos; anulando assim a ideia de “engajamento político”, reforçando o ideário da sociedade capitalista de competição.

O capitalismo, o marketing, o consumismo ditam as regras na sociedade de controle, e o último esse sim é um instrumento poderoso de controle social. Agora: “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (DELEUZE p222).

Então quando li Foucault: Vigiar e Punir, percebi o quanto os indivíduos foram “condicionados”, e “utilizados”; disciplinados para uma maior aplicação de poder, através das “instituições fechadas”.

Lendo Paula Sibilia vi que a continuação da aplicação do poder se evolui com as necessidades de controle e ampliação do poder, onde os mecanismos de controle ganham novos sentidos nessa sociedade a qual Deleuze denomina sociedade de controle, que segundo o mesmo o controle não está mais voltado somente para o controle do corpo, mas também da “alma”, ou seja, a sua subjetividade.

Houve nesse sentido como também destaca Rodrigues uma mudança radical na conduta, nos modos de pensar e nos sentimentos humanos. Criou-se um novo conceito de homem; um homem que apresenta autocontrole corporal, afetivo e cognitivo.

A característica básica deste conceito de ser humano é o espelhamento de si em si mesmo. É o cuidado de si, para dentro de si. É a atenção e o policiamento dos próprios gestos e pensamentos. É o trabalho constante, infatigável e sempre mais aplicado das reações entre o íntimo e o social, entre o cultural e o natural. Mediante esse trabalho, os últimos termos (social, cultural, natural) definham e, ao menos imaginariamente, acabam tendo sua importância sufocada pela indiferença a qualquer paisagem exterior-indiferença gerada no âmago dessa cega viagem que o eu faz de si a si mesmo, que faço de mim a mim mesmo. Entretanto, e de maneira paradoxal, este culto do eu a si próprio exige um peso progressivo e cada vez mais agressivo das convenções sociais e das artificialidades teatrais sobre o mundo das sensações imediatas e espontâneas. Dito de outro modo: o indivíduo independente, autônomo e livre, absorve água quando pensa respirar e acaba se afogando no oceano das regras de um sistema político e econômico, de uma cultura, enfim, que o escraviza e que o obriga a ser exatamente assim: alguém que desempenha compulsoriamente o

papel de ser livre, autônomo, independente.(RODRIGUES, 1999:178)

Para José Carlos Rodrigues um homem carcerário de si próprio, vivendo na ilusão de serem livres e autônomos, não percebendo que passaram a viver em uma teatralidade social.

Cada ser humano, por assim dizer, passa a ter que se enfrentar a si mesmo: a ter que disfarçar as paixões, a rejeitar os ditames do coração, a evitar sob emoção. Por este meio, deve-se reciprocamente fazer de conta que o que vale é uma extrema e ambivalente indiferença ao outro, como se ele não estivesse lá. No limite desse fingimento, as máscaras acabam se transformando em rostos e fica difícil distinguir a insensibilidade que se finge da insensibilidade que se vive. (RODRIGUES, 1999:185)

Há então um novo modo individualista de conceber o corpo e sua existência; que criaram “verdades”, “realidades” e “sujeitos” que lutam por uma individualidade que legitimam a busca pelo íntimo e o privado, mas que paradoxalmente tem necessidade de expor o privado para o coletivo. O que pode justificar o sucesso de programas, revistas, jornais, livros, biografias.

Como Benito Bisso Schmidt em seu texto “A biografia histórica: o “retorno” do gênero e a noção de “contexto” discute a respeito de como pensar a constituição de biografias históricas. O mesmo afirma que as biografias estão na moda e podem ser explicadas pelo interesse dos leitores, pelo “voyeurismo”; o interesse em conhecer a vida do outro nos “mínimos detalhes”. Já no campo do conhecimento acadêmico está relacionado à crise da “história ciência”, pois, hoje há uma desvalorização das explicações históricas totalizantes, da formulação de um sujeito

universal, nesse sentido há um interesse cada vez maior por percursos e trajetórias individuais.

Todavia não podemos deixar de problematizar que apesar da busca incessante pela “disciplinarização/individualização dos corpos”, existiam modos de resistências que estavam presentes no passado e que estão presentes também no presente.

Existiam leis e também a transgressão dessas leis. Nesse sentido podemos analisar, compreender que os indivíduos agiam, pensavam, negociavam, e buscavam maneiras de criar estratégias para fugir das regras, das normas, pois estes não são destituídos de interesses. Não perdendo de vista que os “interesses” são constituídos através das experiências humanas, dos corpos, e os interesses dirigem as “ações”.

Dentro da lógica das mentalidades e sensibilidades da individualização ocorriam a criação dos signos de resistências, havia um “corpo desfeito que foge tanto ao sistema do juízo como adestramento e à disciplina, uma vitalidade não orgânica, inumana, livre de alma ou de subjetividade(PELBART: 2004, 151).

Como destaca Peter PálPelbart a partir das leituras de Agamben, Deleuze e de Foucault:

No mesmo domínio em que hoje incide a dominação biopolítica, isto é, a vida, reduzida à vida nua, trata-se de reencontrar aquela vida, tanto na sua beatitude quanto na capacidade nela embutida de fazer variar suas formas, e de dar-se uma forma. (2004, p155)

Como afirma Deleuze é preciso criar vacúolos de não comunicação para evidenciar o silêncio o que nos remete a pensar o não dito de Michel Certeau. E pensar as figuras literárias em Kafka que apresentam:

A exigência de uma forma-de-vida, mas uma forma-de-vida sem forma, e precisamente, sem sede de forma, sem sede de verdade, que põem em xeque nossos modos de existência, e que talvez equivalham, no domínio subjetivo, ao que foi para o primata a liberação da mão na sua postura ereta. (PELBART: 2004, p155)

E acredito que esse seja o “papel” do historiador, de encontrar “riquezas”, onde os discursos já são apresentados como “terras inférteis”, “discursos homogeneizantes” dessa maneira o historiador é aquele que jamais procura o finito para os acontecimentos, mas sim aquele que vive de um “devir” ou inesperadas ações.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *História: Redemoinhos que atravessam os monturos da memória*. In: História: Cultura, Sociedade, Cidade-Edwar de Alencar Castelo Branco, Francisco Alcides do Nascimento, Áurea Paz Pinheiro (orgs). Recife: Bagaço, 2005.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo. Cortez, 2001.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *Um leque que respira: A questão do objeto em história*. In Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____, Vera Portocarrero, Guilherme Castelo Branco (orgs). *Um leque que respira: a questão do objeto em história*, In: *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro. Nau, 2000.

BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique (orgs). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CERTEAU, Michel. *Operação Historiográfica*. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DELEUZE, Gilles. Tradução Peter PálPelbart. *Conversações 1972-1990*. Editora34, 1992.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo. Scipione, 2003.

FOUCAULT, Michel. Eisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa (Tradução) 1926-1984. *Ética, sexualidade, política*.

Organização e Seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Edições Loyola. São Paulo, 1996

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Graal.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, ed. 28, 2004.

GIORGIO, Agaben, *Bartleby ou La Création*. Paris: Circé, 1995.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo. Contexto, 2001.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da Noite: Prostituição e Códigos da Sexualidade Feminina em São Paulo, 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.57.

_____, Margareth Rago, Luis B. Lacerda Orlandi, Alfredo Veiga Neto (Orgs). *Libertar a História*. In: *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.269.

SANTANNA, Denise Bernnuzi; Margareth Rago, Luis B. Lacerda Orlandi, Alfredo Veiga Neto (orgs). *Transformação do corpo: controle de si e uso dos prazeres*. In: *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIBILIA, Paula. *O corpo pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

PASSETTI, Edson. *Terrorismos*. São Paulo. Educ, 2006.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2002.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história, Foucault revoluciona a história*. Editora Universidade de Brasília, 1998.

MULHERES, NO PLURAL E SINGULARES: UMA CARTOGRAFIA SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM UMA ESCOLA BÁSICA

*Joana Adriana Nunes Martins
Douglas Casarotto de Oliveira*

Amélias, Marias, Luízas, Camilas, Anas e Dianas

É um dom, uma certa magia. Uma força que nos alerta. Uma mulher que merece. Viver e amar como outra qualquer do planeta. Maria, Maria. É o som, é a cor, é o suor. É a dose mais forte e lenta. De uma gente que rí. Quando deve chorar e não vive, apenas aguenta. Mas é preciso ter força preciso ter raça. É preciso ter gana sempre. Quem traz no corpo a marca. Maria, Maria. Mistura a dor e a alegria, mas é preciso ter manha. É preciso ter graça. É preciso ter sonho sempre. Quem traz na pele essa marca. Possui a estranha mania de ter fé na vida... (**Maria, Maria.** Fernando Brant e Milton Nascimento, 1978)

Mulheres, femininos, feministas, senhoras, submissas, guerreiras, às vezes belas, outras feras. Anjos e bruxas? Princesas ou heroínas? Amor e ódio, coragem ou medo?

Não posso ser assim, isso é coisa de menino.

Já falei pro meu marido ele precisa me ajudar na frente de nossa filha, pra ela aprender que cuidar também é coisa de homem.

Meninas não podem jogar futebol porque choram.

As gurias estão mais violentas por causa desse empoderamento, a mulher aprendeu a bater.

Não aguento mais sofrer, talvez morrer fosse melhor.

Tá difícil. É a greve. Me olham atravessado.

Meu pai morreu e meu irmão pensa que agora ele manda em mim.

Estou me sentindo um lixo.

*Minha missão com ele acabou, estou cansada de passar trabalho.*¹²

Por trás de cada rosto uma história pra contar. Um olhar, um sonho que se foi uma vida por viver. Muitas falas, muitas vivências. Somos mulheres no plural e singulares.

Neste ensaio procuro narrar situações que envolvem questões de gênero em uma escola de educação básica, pública e de periferia, numa comunidade da qual eu faço parte desde a minha infância. A partir das pistas encontradas, verificar como emergem neste território e como potencializam a formação das subjetividades dos atores em cena, cartografando e dando visibilidade a elas. Também as implicações que me afetam como mulher, educadora, psicóloga e pesquisadora da temática de gênero.

A Mulher que Vê, Ouve, Sente e Conta Histórias

“Já é tarde, tudo está certo. Cada coisa posta em seu lugar. Filho dorme, ela arruma o uniforme. Tudo pronto pra quando despertar. O ensejo a fez tão prendada. Ela foi educada pra cuidar e servir. De costume esquecia-se dela. Sempre a última a sair. Disfarça e segue em frente. Todo dia, até cansar. E eis que de repente ela resolve então mudar. Virar a mesa, Assume o jogo. Faz questão de se cuidar. Nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro, hoje ela é um também. A despeito de tanto mestrado, ganha menos que o namorado. E não entende o porquê.

¹²Estas frases são recortes das falas das mulheres que habitam o território onde compus este trabalho são frases que me tocaram e fizeram todo sentido nesta caminhada. São partes integrantes do diário de campo.

Tem talento de equilibrista ela é muitas, se você quer saber, hoje aos trinta é melhor que aos dezoito. Nem Balzac poderia prever. Depois do lar, do trabalho e dos filhos, ainda vai pra night ferver. Disfarça e segue em frente. Todo dia, até cansar. E eis que de repente ela resolve então mudar.” (**Desconstruindo a Amélia**. Pitty, Chiaroscuro, 2009)

Falar em mulheres e relações de gênero e sendo uma mulher parece tarefa fácil, afinal de certa forma, sinto na pele o que as outras também sentem. Só parece. Me sinto como se estivesse vivendo uma gestação: dúvidas, insegurança, medo do que está por vir, o incerto e o novo batendo à porta, mas ao mesmo tempo, vontade, força e alegria em sentir que algo está crescendo, tomando forma e este vir a ser também encanta. O que será? Não sei, mas precisa ser pensado e dito. Espero que tenha uma beleza singular, daquelas de quem se entrega e se descortina, uma honestidade franca de quem se sabe em construção, portanto, inacabada e uma coragem daquelas que impulsionaram tantas guerreiras a lutarem por seus direitos e tentarem fazer desse mundo um lugar melhor.

Neste ato de reflexão, de ir à luta muitas vezes comigo mesma, exorcizando também os meus fantasmas, busco aqui narrar um pouco de minha trajetória e do meu olhar, a partir de minhas vivências trabalhando em uma escola da educação básica na periferia de Santa Maria - RS. Começo, como sempre, meio torto, sem jeito, como se tateasse no escuro. Vou recordando as falas, os olhares, os silêncios, os cartazes da escola e assim, das colegas, das alunas, das mães tudo entrelaçado aos meus pensamentos. Aqui está uma cartógrafa narrando os contornos do relevo que o seu olhar capta sobre as relações de gênero em uma comunidade escolar, trazendo na bagagem sua própria vida, sua história.

Como professora de educação básica e acadêmica do curso de psicologia, tenho me surpreendido nos últimos anos de meu fazer por alguns estranhamentos que me mobilizam a pensar sobre o campo escolar e as questões relacionadas a gênero, assim como refletir sobre mim mesma. Por entender estar em campo aberto para muitas possibilidades deste fazer, me proponho aqui a ensaiar um pensamento, uma escrita ainda com toda a sua provisoriidade.

Larossa Bondía propõe que se pense a educação a partir do par experiência/sentido numa possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), tendo nas palavras a produção de sentido e como potentes mecanismos de subjetivação. (BONDÍA, 2002, p. 20). Desta forma busco capturar através de minhas lentes um pouco destes mecanismos muitas vezes sutis que vão afetando de alguma forma nossa subjetividade, sensibilizando-a e nos potencializando a problematizar as questões de gênero a partir deste campo de formação do ser humano que é o ambiente escolar.

Como mulher-mãe-filha, professora-psicóloga-eterna aprendiz, que olha o mundo que me cerca ponho-me a pensar: por que em uma escola maciçamente feminina ainda usamos o termo *professor* ao nos referirmos ao grande grupo de profissionais que nela atuam? Da mesma forma em uma turma composta de setenta por cento de meninas, usamos o termo *alunos* ao nos referirmos ao grande grupo? Por que ao fazermos um cartaz/bilhete de convocação de participação da família em eleição do conselho escolar, ainda usamos como forma de tratamento o termo *pais ou responsáveis*, sendo que a grande maioria dos membros da família que participam das reuniões da escola e chefiam as famílias são mulheres (mães ou avós)?

Trocando uma ideia sobre isso com uma colega da

disciplina de Língua Portuguesa ela refere: - A língua portuguesa é machista, por que entende que se tiver um homem no grupo e cinquenta mulheres, prevalece o gênero masculino como termo universal. Por que as mulheres sentem-se incluídas quando são tratadas no masculino, mas os homens mesmo em minoria, não se incluem na forma de tratamento no feminino? Por ser a linguagem usada de forma ideológica e expressando relações de poder, neste caso machista. Recorro a Freire (1992. p. 67)¹³ que em uma de suas obras escreve sobre o uso da linguagem como expressão de um discurso machista e que para mudar o mundo e torná-lo menos injusto há que se mudar a linguagem e a forma de tratamento.

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres e desagradar a homens, mas para ser coerente com aquele mundo menos malvado de que falei antes. (FREIRE, 1992. p. 68)

Começo, portanto, aqui com uma observação sobre a redação do texto. Optarei por usar como flexão de gênero o

¹³. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, o autor Paulo Freire conta que após lançamento de livro nos Estados Unidos passa a receber inúmeras cartas das norte-americanas questionando a linguagem usada por ele, que a elas parecia ser um discurso machista. A partir desta provocação sobre o assunto, o autor faz a referência citada.

feminino em primeiro lugar contrariando a normativa gramatical, pois entendo que as palavras têm força e ao colocar as mulheres mesmo estando em maioria em uma condição de subordinação ao gênero masculino contribuindo para a manutenção do *status quo*. Como disse Freire (1992) mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.

Feita esta ressalva vamos ocupando este espaço onde habitam minhas inquietudes e onde escolhi para debruçar o meu olhar no estágio específico e na escrita do trabalho final. Desafio este que tem se apresentado maior do que imaginei. Para essa tarefa busquei dar atenção a tudo que me rodeia neste campo, observando suas cores e potencialidades, ouvindo suas vozes e silêncios, narrando as suas histórias. Neste sentido tornou-se um desafio a cada dia maior, professora, grevista ao mesmo tempo estagiária e acadêmica da Psicologia como equacionar esta questão? Escola fechada, salário parcelado, desrespeito e perda de direitos, estamos todas/os passando por dias muito difíceis aqui. Inicialmente toda a escola vota pela greve. Nesse sentido o estágio esteve ameaçado. Sentimentos contraditórios se apresentam de um lado a educadora consciente do seu papel e da necessidade de lutar em um momento tão crítico que o estado e o país vivem. De outro a pesquisadora que necessita estar no campo. A vida dá seu rumo, algumas professoras do Currículo Por Atividades¹⁴, optam por retornar da greve, mesmo com um número reduzido de professoras e alunas/os o estágio estaria salvo, apesar de toda precariedade que isso representa como, perda de contato com as/os alunas/os das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, tensão entre as colegas grevistas e não

¹⁴Denomina-se Currículo Por Atividades os anos iniciais da formação escolar do Ensino Fundamental, compondo-se do 1º Ano ao 5º Ano.

grevistas, dificuldade de organizar as oficinas que poderiam ser implementadas, entre outras.

Enfim, este é o campo de minha escolha para realizar o estágio específico e pensar meu trabalho de conclusão de curso com toda a sua contradição e beleza.

Cruzando Caminhos a Paisagem Vai se Compondo e (Me) Transformando

Como cartógrafa me sinto como a viajante, errante no tempo e no espaço ressignificando muitas vezes o mundo que até então parecia tão familiar, tão comum. Novos contornos passam a serem visto pelas minhas lentes. Sou caminho e caminhante ao mesmo tempo. É um encontro possível entre sujeitos e estou inserida neste campo, faço parte dele, mobilizo e sou mobilizada por ele, percebo-o permeado de subjetividades.

Cartografá-lo é um desafio, sei que neste caminho nada é permanente, estático, o sinto cheio de movimento, com vida própria. Como cartógrafa narro sentimentos que me afetam e também me transformam. Assim a experiência de narratividade me acompanhou e mobilizou, em todo o caminho. Passos e Benevides afirmam que:

“Toda a experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisas; intervém na realidade, mais do que interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária comum e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo.” (PASSOS E BENEVIDES, 2015, p. 169-170)

Segundo Rolnik (2011) a cartografia contribui para um ressignificar. A partir do olhar do cartógrafo surge um novo mundo, novos sentidos que expressam a afetabilidade, deixando para trás o mundo que até então existia, novos afetos, novos mundos. À cartógrafa cabe traduzir, dar voz a esses novos afetos que pedem passagem, sendo, portanto, meio antropófaga, devorando a paisagem, internalizando-a e depois dando língua a estes afetos. Neste processo me vejo ora a menina que quase sempre habitou este território, estudou nestas escolas, morou neste bairro e aqui se reconheceu adolescente, mãe, mulher, ora a profissional que busca entender que processos se dão neste território que tem uma geografia composta por vários relevos e cores.

Neste sentido, portanto, a cartografia é vista como uma viagem, onde a cartógrafa faz parte da tripulação e a partir das suas lentes fotografa todas as paisagens que o caminho proporcionar, como as mudanças do relevo, as variações climáticas, o multicolorido do céu, a diversidade da flora e da fauna visitadas, os sons e tons que os viajantes usam sejam para expressar espanto, medo ou alegria. Nessa viagem o diário de bordo fez parte da minha caixa de ferramentas que lancei mão a fim de apreender as minhas percepções e manter registrados o melhor possível cada momento desta viagem. Quanto a esse aspecto, Barros e Passos referem que:

A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo uma política da narratividade. Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa. (PASSOS E BENEVIDES, 2015, p. 173)

Portanto, Barros (2015) diz que o método cartográfico desestabiliza alguns pressupostos tradicionais do conhecimento

científico que se legitimou como positivo, rigoroso, neutro e objetivo, pois entende que toda pesquisa é intervenção e compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido como partes integrantes de um mesmo processo.

Neste sentido as demandas mais agudas que se apresentaram durante o estágio e serviram como referência, nos mostraram ser a escola um território de vida e de constante movimento e ao buscar o caminho ele foi se abrindo e se desenhando a nossa frente. Portanto tornou-se uma possibilidade de ação não determinista e imóvel, mas ao contrário, foi refeita, repensada e revisada durante o processo, reinventando novas estratégias de intervenção a partir da afetabilidade causada pelo movimento. E assim, portanto inacabado. Nesse processo me inseri como parte dele, observando e atuando diretamente, afetando e sendo afetada em todo processo.

No Território do Saber é que o Feminino Habita

Que território é este onde o feminino habita em sua grande maioria permanecendo muitas vezes ainda invisível? A escola em que trabalho se situa num bairro de periferia considerado historicamente como um dos mais antigos da cidade e surgiu a partir da vinda da ferrovia para a cidade no séc. XIX. Era, portanto, um bairro de trabalhadores ferroviários. Nele se localizam além desta escola, mais duas da rede estadual e uma da rede privada de ensino. Hoje em dia percebe-se que com a privatização da extinta Rede Ferroviária e com as várias ocupações ocorridas em seu entorno, houve um aumento do empobrecimento da comunidade e posteriormente um acirramento da violência e do tráfico de drogas. Sinto-me parte daqui, moro aqui desde os 7 anos de idade, estudei aqui, cresci e tornei-me mulher, aqui também criei minhas filhas e filho, hoje ainda como moradora do bairro atuo profissionalmente em uma

das escolas estaduais. Tenho acompanhado todo o processo de transformação que a região ferroviária tem passado, sua paisagem e seus personagens me são familiares.

O corpo docente, apesar da falta de recursos humanos e da sobrecarga de trabalho, tem realizado alguns projetos junto aos alunos a fim de discutir sobre a problemática da realidade em que está inserida. Em geral, tais projetos estão ligados a meio ambiente e ao resgate histórico da região. A partir deste olhar que as/os educadoras/es e as/os alunas/os têm da comunidade algum retorno para a escola já foi obtido, seja através de recursos financeiros, apresentações de trabalhos e publicações na área das ciências humanas, principalmente História e Geografia. Pode-se observar também, algumas mudanças no cuidado com a escola na criação de mandalas de ervas, horta, estufa e revitalização dos jardins e da pracinha.

Sou professora há quinze anos do magistério estadual, há sete anos estou nesta escola e aqui tenho desempenhado minhas atividades, inicialmente como professora de história nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Nos últimos quatro anos também atuo como orientadora educacional. Desde que entrei na graduação de Psicologia tenho refletido sobre a realidade que me cerca e a possibilidade de colaborar, de alguma forma, para a reflexão e a possibilidade de se encontrar brechas possíveis que possam de alguma forma, contribuir para a criação de algo novo, singular.

Busco olhar este campo e as minhas implicações, com base na análise institucional para assim dialogar com a Educação e a Psicologia. Cartografo alguns caminhos possíveis que me afetam sobre esta realidade, os sentidos que a compõem e os atravessamentos que também me mobilizam como psicóloga e ser humano. Bondía (2002) refere que pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos

tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Neste território que tenho me construído e também me desconstruído. Digo isso por me deparar com as dificuldades de ser instituído no campo e ao mesmo tempo tentar olhá-lo de uma forma diferente a partir dos atravessamentos que me perpassam provocando assim muitas vezes a minha (des) construção. Esse processo de gestar algo que ainda não sabemos como será e como se apresentarão os caminhos é dolorido, mas também desafiador e instigante. Desta forma nos colocamos neste território de saber, de relações de poder, e de subjetividades, como o artista que pega seus pincéis e deixa fluir os tons que darão cor a sua obra. Sabemos que alguns tons já estão postos, mas o caminho está por trilhar e nele há insegurança e o medo do fracasso, mas também a vontade de fazer melhor, aprender e potencializar de alguma forma os contornos e os tons da obra final.

Pensar as relações de poder e gênero e a formação da subjetividade das pessoas da comunidade escolar foi a proposta-desafio que resolvemos encarar. À medida que os dias vão passando os fatos acontecendo, novos ingredientes compõem esta narrativa, personagens novos surgem e com sua roupagem própria mudam a paisagem.

Para refletirmos sobre o campo da instituição escolar precisamos entender um pouco mais sobre ela, e assim definir inicialmente com qual conceito de instituição referenciaríamos a nossa análise institucional e, para isso buscamos em Rodrigues e Souza (2002, p. 42) a definição de instituição. Para elas a instituição no sentido da Análise Institucional é “como certas formas de relações sociais, tomadas como gerais, que se instrumentam nas organizações e nas técnicas, sendo nelas produzidas, reproduzidas, transformadas e ou subvertidas”.

Na Luta me Construo, na Vida me Reconheço

Como educadora e orientadora me deparo diariamente com a realidade da sociedade em sua crueza. O espaço de sala de aula deveria ser por excelência o território do saber, do diálogo, da troca de ideias, do pensamento crítico, porém, é bem diferente, lá aportam demandas das mais variadas, e há divergência de expectativas. As educadoras/es tentando passar os conhecimentos científicos de outro as alunas/os mergulhados em seus problemas sociais e existenciais afetados por uma sociedade extremamente tecnológica e fluída onde o conhecimento muitas vezes não faz sentido nenhum.

A frustração e a dor também fazem parte desse contexto, para a professoras/es resta em muitos momentos um certo vazio existencial, parece que estamos sempre na corda bamba, de um lado a profissão que escolhemos, e o prazer de fazer bem e melhor, de outro as dificuldades que a cada dia crescem à nossa frente como: desvalorização, falta de recursos, falta de sentido em nosso trabalho, pouco reconhecimento social, entre outros, contas a pagar, filhas/os para educar. O desafio se mostra ainda mais agudo quando percebemos o adoecimento individual e coletivo das/os educadoras/es e a greve se configurando como único espaço de grito de socorro, de tentativa de diálogo com uma gestão estadual que se mostra incapaz de fazê-lo.

Nos últimos anos esta categoria do funcionalismo tem sido muito castigada com parcelamentos de salários e nenhuma reposição salarial, falta de estrutura funcional das escolas, onde faltam também recursos humanos, e muitas vezes desdobrando-se em várias funções para minimamente dar conta do andamento das atividades escolares. Neste contexto percebemos como a máquina do estado se estrutura e oprime seus membros tentando calar suas vozes, seus sentidos e também o quanto se pode ser

instrumento de opressão muitas vezes, sem ter consciência disso. Neste contexto é deflagrada a greve nas escolas estaduais. Inicialmente com a totalidade dos professores aderindo ao movimento e a escola fechada. Algumas professoras retornam após uma semana de greve e as contradições e divergências tendem a se acirrar.

Ser professora e grevista não é uma posição muito confortável, tomar posição, lutar para não perder conquistas e avançar. Talvez em uma escola maior, que só tenha ensino médio seja um pouco mais tranquila, pois a unidade é um pouco maior. Em geral, nas escolas que possuem Currículo Por Atividades essa unidade não acontece, talvez pela divergência de interesses e realidades pessoais diferentes. Na escola em que atuo o currículo quase nunca adere ao movimento grevista, pois as situações individuais se sobrepõem às coletivas. De seis professoras, apenas uma sempre é grevista, participando ativamente do movimento. Entendo que a liberdade de escolha é um direito de cada uma, mas na prática o que vemos é uma divisão clara entre as colegas. Já houve em anos anteriores situações de conflito mais sérias. A única educadora grevista do currículo, neste momento passa por uma situação muito delicada em sua vida pessoal – a luta contra uma leucemia em sua mãe - senhora de si, ela é a chefe de uma família, composta por ela, sua mãe, sua filha, uma irmã e uma sobrinha - a *casa das cinco mulheres*. Além disso, luta também, judicialmente para obtenção da medicação e da quimioterapia que o plano de saúde de sua mãe não cobre. Salário parcelado. Desvalorização frente à comunidade, pressão das mães e pais de suas/seus alunas/os que não se importando com a realidade da educadora ameaçam trocar as/os alunas/os de turma ou de escola correndo o risco de perde-los, e ainda, a filha passando também por dificuldades na escola precisando de atendimento especializado. Enfim, como

ela mesma diz:

- Estou a ponto de surtar!

Neste cenário, em meio à greve, a parte não grevista da escola chama a comunidade para as comemorações do vinte de setembro¹⁵ e para a eleição do Círculo de Pais e Mestres – CPM. A direção disponibiliza espaço às/os educadoras/es grevistas para que deem o relato da greve e mobilizem as famílias presentes. Após, os relatos de greve e a tentativa de mobilização fracassada, decidimos ir para a praça, lá haverá mobilização. Na saída, no pátio esta educadora desaba, transborda, as lágrimas há tanto seguradas vem à tona, sua dor é escancarada. A vontade que tenho é de sentar e chorar junto. Entendo a sua dor, também sinto o peso que é estar sozinha para tudo, ter que ser sempre forte, pensar por toda família, tomar decisões, resolver problemas. Somos as cuidadoras de nossas filhas, de nossas mães, de nossas/os alunas/os. Quem cuida de nós? Somos o lado racional que paga as contas, que coloca a comida na mesa, que troca a emoção pela racionalidade, que corre pra acudir as filhas que terminaram o namoro... E nós? Como fica a mulher que nos habita? Onde a escondemos? Que sentido tem nosso trabalho, nossa luta? Por quem devemos lutar mesmo? Em meio ao transbordamento ela me diz:

- Me sinto um lixo nesse momento, mal me olham, me trataram como um nada e não estou lutando só por mim!

Neste momento também me questiono sobre o sentido da luta, difícil segurar as lágrimas manter o equilíbrio. Conversamos muito sobre o contexto profissional e pessoal que ela está vivendo e uma das possibilidades que nossa reflexão

¹⁵A escola tradicionalmente faz Atividade Integrada de do dia do gaúcho, no dia 20 de setembro, neste evento são apresentadas encenações e danças, sendo o mesmo aberto à comunidade, reúnem-se os três turnos de funcionamento da escola.

provocou foi a de repensar a sua atuação no movimento grevista neste momento pessoal em que está vivendo. Talvez seja a hora de parar.

A escola enquanto instituição e aparelho do estado na maquinaria da sujeição têm atuado em todas nós. As relações de poder aqui se escancaram de tal forma que se confundem os papéis, de modo que os próprios colegas de profissão podem exercer função de dominação e sujeição como parte da engrenagem estatal. Dispositivos tão sutis que muitas vezes se tornam imperceptíveis na rotina diária escolar, mas que em momentos de crise se manifestam e se apresentam. Carvalho afirma que:

Desse modo os processos de subjetivação que são engendrados na escola, tanto podem produzir processos de sujeição, no sentido de submissão a outros, por meio do controle e dependência, como podem, pelo sentido do conhecimento de si mesmo a autonomia possibilitada pelas práticas que constituem o sujeito, implicar em outros possíveis processos de produção de si mesmo e do outro. (CARVALHO, 2011. p. 295)

Como lidar com isso? Qual nosso papel neste contexto? A que ponto de sofrimento estão sujeitos as/os educadoras/es nesta sociedade que estamos vivendo? Qual o papel da psicologia nesse campo e quais as possibilidades de intervenção? Como separamos (se for possível) o olhar da educadora grevista da acadêmica de psicologia? Perguntas que retumbam em minha cabeça e fazem com que me debata entre angústia, questionamentos e expectativa.

Pensando em minha atuação como acadêmica e estagiária da psicologia neste campo relembro da ressalva que Coimbra, Lobo e Barros fazem sobre o papel do estagiário não como um

tradutor da ideologia dominante, para que não se tornem “agentes da dominação, os tradutores incorporam tais falas como sendo suas, a ponto de não perceberem que são também sujeitos pela estratégia de manipulação e exploração”. (p. 52). Portanto pode-se dizer que meu papel é sentir os atravessamentos que me perpassam e buscar alternativas de atuação que implicam na instituição e em seus instituintes potencializando a vida que lá pulsa. Para isso aguardo o retorno integral das educadoras/es e a estabilização da recuperação das aulas para que possa colocar em prática algumas ações. Apesar desta frustração inicial, procuro as possibilidades e caminhos que fortaleçam os indivíduos como seres dotados de sua própria subjetividade, mas também como parte desta coletividade social, desnaturalizando assim os processos de submissão e repressão a que estamos todas/os vinculadas dentro da instituição escolar. Por isso uma das estratégias pensadas foi provocar e intensificar os movimentos instituintes¹⁶ para assim fortalecer os agentes nos implicando em todo o processo.

A instituição escolar passa atualmente por várias situações de tensão, que tem colocado toda a comunidade escolar em situação de alerta, entre elas as questões relacionadas aos adolescentes como: casos de violência incluindo agressões físicas entre as meninas, automutilação e mais recentemente casos de tentativas de suicídio. Pensar sobre toda esta realidade

¹⁶Coimbra, Lobo e Barros afirmam que: ao nos imiscuir nas instituições temos como estratégias provocar e intensificar movimentos instituintes que possam percorrer e intensificar movimentos instituintes que possam percorrer até seus vasos capilares, no sentido de fazer circular a palavra. Fortalecer as forças instituintes para que seja o instituído constantemente denunciado no seu processo de naturalização. Por que nos imiscuir nas instituições? Imiscuir é misturar, significa necessariamente implicar-se com tudo que se faz, que se vive. É afirmar agenciamentos que estabelecem uma prática revolucionária. (p. 57)

que nos afeta e mobiliza constantemente, passa a ser mais um desafio.

Ao estar inserida nesta realidade que se descortina, sinto-me diretamente implicada em entender esses processos tanto a nível psicológico como todo o contexto social-político-econômico-ideológico-gênero e suas múltiplas determinações. Pensar a instituição escola é (sinônimo) lidar diretamente com a frustração, os conflitos e as dificuldades. Esses são, a meu ver, os sentimentos que acabam também se configurando como analisadores potenciais deste campo e também de minha inserção e intervenção. E isso também me causou angústia, pois sendo um território de espaço potencial de atenção e cuidado, é também paralisante, de desencontros e muitas vezes um espaço de perdas e frustrações

Rosa ou Azul? Multicolorido, Por Favor!

Um belo dia chego na escola e me deparo com filas na entrada do turno. Isso me causa surpresa, pois desde que cheguei aqui para trabalhar, há uns 6 anos não haviam filas. Observo que as turmas estão organizadas em filas de meninos e meninas, pergunto a algumas colegas sobre a mudança e me dizem que optaram por fazer as filas como forma de melhor organizar e acalmar as crianças antes de entrarem na sala. Tudo bem penso eu. Fico pelo saguão a observar a algazarra dos alunos todos os dias na entrada. Alguns dias depois ouço uma colega dizendo:

- Amiguinho, amiguinho! Você é menina por acaso?

Neste momento o menino olha em torno de si, e meio encabulado e se dá conta que estava na fila das meninas. De imediato corre para a fila dos meninos. Aquilo me incomodou. Fico pensando o que se passou na cabecinha do menino? Será que a professora se deu conta da situação? O que estamos produzindo em nossos alunos com a opção pelas filas

organizadas a partir do gênero? Não poderíamos fazer filas mistas por ordem alfabética, por cores e etc. de forma a ser mais um espaço de ludicidade? Perguntas que fervilham minha mente e me põem a pensar e a tentar entender que processos se dão neste território. Desde antes de nascer começamos a formar a identidade de nossas crianças, na escolha das roupas, na cor do quarto, depois com os brinquedos que oferecemos a elas, as histórias que lemos enfim apresentamos um mundo em geral rosa ou azul, mas será que esse mundo não poderia ser colorido como um arco-íris? E quem não se encaixa nesses padrões como fica? Dou-me conta nesse ato de refletir sobre esse estranhamento que eu mesma fiz isso com meu filho e minhas filhas, nelas eu usava roupinhas azuis, mas no menino usar cor de rosa seria um absurdo! Ainda bem que os tempos são outros e posso dizer que tenho visto muitos homens vestirem camiseta cor de rosa ou lilás, inclusive o meu filho, naturalmente, como qualquer cor.

Entendo escola como um espaço de produção de subjetividades, a partir de práticas que atualizam relações de poder e que compõem também o fazer pedagógico. Neste espaço somos constituídos e constituímos, individual e coletivamente, estranhamos e somos estranhados por afetos e desejos que nos formam enquanto seres humanos. Neste sentido pensando as práticas educacionais Corrêa (2011, p. 187) refere que o campo educacional está cindido entre teorias e práticas e propõe pensá-lo para além desta dicotomia se afastando também da sua superação em uma práxis. Com Foucault apud Corrêa, a análise recai antes de tudo sobre as práticas. Práticas de ver e falar – o visível e o enunciável – que constituem o pensar.

Pensando a escola dentro de uma visão foucaultiana-deleuziana, a percebemos como um aparelho de disciplinarização e controle, de imobilização do corpo e do

pensamento. Corrêa afirma que:

“A escola segue com extrema dificuldade de incorporar em ação o que diz que faz. Uma máquina de dizer que transforma indivíduos em cidadãos, antes pela imobilização de quase todas as crianças e jovens na carteira escolar do que pelos conteúdos e incentivos à participação social que diz ensinar.” (CORRÊA, 2011, p. 187)

Dessa forma pode-se, identificando-se as brechas, potencializar os processos de novas produções e (des) construções possíveis, (re) compondo novas cores e sons no ritmo escolar, potencializando novas singularizações.

Rolnik explica que a subjetividade não é uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir de encontros que vivemos com o outro, sendo que esse outro é o outro social, a natureza, as invenções, tudo que é passível de me formar enquanto pessoa (ROLNIK, 2011, p. 31). Como uma peça de tricô cada processo, cada situação vai me compondo, tecendo quem eu sou de forma consciente ou não, os chamados processos de singularização¹⁷.

Os modos de subjetivação são processos mutantes porque sofrem influências do tempo e da sociedade vigente distintas umas das outras. Mansano (2009) pontua que, os modos de

¹⁷Para Guattari & Rolnik (1996) existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta, a luta que Guattari denomina como processos de singularização. Que podem ser compreendidos como uma espécie de desvio, de escapatória frente às tentativas de traduzir a existência pelo crivo dominante do capital. Para ele “O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados. (pág.47)

subjetivação sofrem as mais variadas transformações (...). Para Foucault em “Sujeito e Poder” as lutas políticas que se fazem necessárias em nosso tempo

“São lutas contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). ” (RABINOW & DREYFUS, 1995. p.235)

É a partir destes modos de subjetivação que penso a escola, como um, entre tantos espaços de construção subjetiva do sujeito, cheia de movimentos muito próprios tornando-a especial potencializadora de vida. Portanto, quando (não) se questiona as relações de gênero, nem se tem este tema como pauta de sala aula, de certa forma está se reproduzindo o que já está posto como padrão de normalidade: as filas divididas pelo binarismo masculino ou feminino, os brinquedos “de meninas e os de meninos”, os esportes mais competitivos e agressivos para os meninos enquanto às meninas resta jogar vôlei ou passivamente apenas assistir em torno da quadra e assim imobilizar o pensamento e a produção de novas formas singulares de ser e estar no mundo. Nesse sentido fecho com o que diz Adichie no seu manifesto *Para educar crianças feministas*¹⁸:

¹⁸Chimamanda Ngozi Adichie é uma feminista nigeriana autora, entre outras obras, de *Para Educar Crianças Feministas – um manifesto* (2017), que é escrito no formato de carta contendo conselhos para uma amiga sua que acaba de dar à luz uma menina.

Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial. Por favor, veja Chizalum como indivíduo. Não como uma menina que deve ser de tal ou tal jeito. Veja seus pontos fortes e seus pontos fracos de maneira individual. Não a meça pelo que uma menina deve ser. Meça-a pela melhor versão de si mesma. (ADICHIE, 2017. p. 26)

Quem sabe aí não esteja uma das possibilidades da escola, potencializar espaços para que possamos ser uma versão melhor de nós mesmas?

Contando Histórias, (Re)Pensando a Vida

“Short, esmalte, saia, mini blusa. Brinco, bota de camurça, e o batom? tá combinando! Uma deusa, louca, feiticeira, alma de guerreira. Sabe que sabe e já chega sambando. Calça o têniszin, se tiver afim, toda. Swag, do hip hop ao reggae. Não faço pra buscar aprovação alheia. Se fosse pra te agradar a coisa tava feia. Então mais atenção, com a sua opinião. Quem entendeu levanta a mão. Respeita as mina. Toda essa produção não se limita a você. Já passou da hora de aprender. Que o corpo é nosso, nossas regras. Nosso direito de ser. Respeita as mina. Sim respeito é bom. Flores também são, mas não quando são dadas só no dia 08 03. Comemoração não é bem a questão. Dá uma segurada e aprende. Outra vez saio e gasto um din., sou feliz assim. Me viro ganho menos e não perco um rolezin. Cê fica em choque por saber que eu não sou submissa. E quando eu tenho voz cê grita: "ah lá a feminista!" Não aguenta pressão arruma confusão. Para que tá feio irmão! Respeita as mina. Não leva na maldade não. Não lutamos por inversão. Igualdade é o "x" da questão, então aumenta o som! Em

nome das Marias, Quitérias, da Penha Silva. Empoderadas, revolucionárias, ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas! Pra que nasça uma Joana D'arc por dia! Como diria Frida: "eu não me Kahlo!" Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo. O grito antes preso na garganta já não me consome. É pra acabar com o machismo. E não pra aniquilar os homens. Quero andar sozinha porque a escolha é minha. Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina. Que possa soar bem, correr como uma menina. Jogar como uma menina. Dirigir como menina, ter a força de uma menina. Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha!" (**Respeita as Mina**. Kell Smith, 2017)

Falar sobre questões de gênero é falar sobre mulheres, meninas, violência, abusos, estereótipos, relações de poder e resistência. Por outro lado, é arriscar-se a refletir sobre as potências que envolvem todo o contexto feminino e masculino também para além deste binômio, é falar sobre garra, lutas que são travadas dentro de cada uma de nós e com o mundo que habita fora de nós, é falar sobre relações de poder no âmbito íntimo de cada casa e das tramas que nela se desenrolam. No território da escola muitas redes se formam, histórias se entrelaçam, personagens se identificam pela semelhança de situações vividas, onde a cartógrafa é afetada por sentimentos e emoções que são de quem fala, mas também são dela.

O território da escola é riquíssimo em situações e histórias a serem captadas. Pensei inicialmente em observar principalmente as relações entre professoras/es e alunas/os e eis que no caminho umas novas paisagens se apresentam.

"- Menina não joga futebol"! Grita na quadra da escola um menino de mais ou menos 14 anos. Do lado de fora a menina rebate:

- Joga sim, e eu jogo melhor que uns que estão aí!

E o bate-boca está formado.

Observo a cena enquanto vou me aproximando, de um lado o menino que lidera o grupo argumenta que a menina não pode jogar porque chora, a menina por sua vez enraivecida diz que não chora que eles não a aceitam porque ela é mulher e joga bem melhor do que eles. Tento argumentar com o menino que poderiam fazer times mistos, pois faltam meninos para jogar, mas ele me reage dizendo que menina não joga futebol, joga vôlei e pronto! Ela cansada da discussão me diz:

- *Deixa sora não adianta, nem quero mais jogar com esses piás!*” (Diário de campo 16/05/2017)

Saio deste recreio com uma sensação estranha de fracasso, por não ter conseguido dissuadir alguns meninos a mudarem de ideia. Penso, com meus botões, que algo não está certo. Várias perguntas povoam minha mente: De onde eles tiraram que menina joga 'somente' vôlei? O que estou fazendo na Orientação e na sala de aula que não consigo atingir essas pessoinhas que com tão pouca idade tem ainda tanto preconceito com a possibilidade de a mulher jogar futebol? Um país em que temos uma Marta e uma seleção feminina que joga, por vezes, com mais garra que a masculina, e é considerada a melhor jogadora de futebol por cinco vezes, meninas não podem jogar futebol? Como são feitas as práticas de educação física na escola, e onde ficam as outras disciplinas das diversas áreas do conhecimento ao tratarem desses assuntos? Como estamos abordando estas questões em nossas salas de aula? Entendo que preciso refletir mais sobre estas e outras situações cotidianas do ambiente escolar em que estou inserida, pois formo e também sou formada por elas. A partir destas reflexões cotidianas, de minha prática, das relações de gênero, de poder, de saber e da formação de nossas subjetividades procuro pensar esta realidade. Lembro-me de imediato Adichie (2015) que diz que estamos abafando a humanidade que existe nos meninos com uma definição muito estreita de masculinidade, ensinando-os que não podem ser fracos ou se mostrarem vulneráveis (p.29), ou seja, ser menino significa não chorar? Não sentir? Por outro lado, desta forma

também condenamos as meninas a certa passividade, a jogos menos ativos e uma vida mais contida ou simplesmente, excluímos aquelas que não se encaixam neste padrão.

A sala da Orientação Educacional na última gestão escolar, passou por um processo físico de humanização, tornando-se um lugar mais aconchegante, na tentativa de junto com a prática de orientação, mudar o olhar das/os educadoras/es e das/os educandas/os sobre este setor da escola. Dar ao espaço físico também um caráter mais próximo e humano tem sido uma tarefa cotidiana, deixando de ser uma quase “delegacia” da escola para tornar-se um local de acolhimento e escuta. Numa dessas tardes adentra a sala uma menina do 6º ano aos prantos, joga-se na cadeira ao mesmo tempo em que bufa. Pergunto-lhe o que houve, ao que ela me responde:

“- A vice me mandou falar com a senhora porque eu bati no F., ‘sora’ eu sei que menina não deve brigar, nem bater nos meninos, mas aquele guri me incomoda, fica me chamando de tudo quanto é coisa e eu não aguento!” (Diário de Campo 19/04/2017)

Continuamos conversando e aos poucos ela vai se acalmando. Chama-me a atenção sua fala em relação a “menina não deve brigar nem bater nos meninos”, penso quantas vezes ouvi isso também quando era criança e até mesmo adolescente em casa e na família. Minha tia dizia que eu nunca iria encontrar um namorado que me aguentasse, porque eu era muito questionadora e não aceitava quietas “as coisas”. Fico refletindo sobre o nosso papel de educadoras, estamos educando para quê? Quantas vezes reproduzimos discursos prontos que vão nos formatando dentro de certos padrões e muitas vezes nos fazem aceitar certas situações e não reagir a elas? Reflito sobre a questão da violência contra as mulheres, quantas de nós aceitam quietas a agressão física e psicológica porque assim foram

ensinadas a não se rebelarem?

Optei por voltar meu olhar para as questões de gênero por ser um tema que muito tem me mobilizado e sensibilizado, não somente por ser mãe, mulher, educadora e futura psicóloga, mas principalmente após o estágio na clínica onde me deparei com situações de violência e abuso contra mulheres e meninas. Percebo que a escola é um dos sistemas mais importantes na (des)construção de identidades, é no território escolar que muitos preconceitos se cristalizam ou se transformam, sendo portanto o campo mais fértil para a intervenção e debate destas questões. Butler refere sobre gênero que

“Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero, mas porque os traços predefinidos de gênero de uma “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.” (BUTLER, 2017, p. 21)

Tratar de gênero, portanto, requer mais que uma categorização, um olhar atento a tudo que compõe o indivíduo, sendo a escola um dos territórios que mais contribui para tal. É também neste campo que se busca estimular relações mais saudáveis e igualitárias entre os mais diversos gêneros. Nesse sentido Corrêa (2011, p.188) refere que a educação não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal

humano de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. Nem maus. São processos de modificação.

Dentro do pressuposto de se pensar a escola como instituição fundamental da sociedade disciplinar com objetivos próprios para atingir esse fim vemos em Corrêa que

“A escola funciona dentro desses objetivos como máquina, aparelho ou dispositivo que pode ser acionado pelo centro de decisões de qualquer poder (religioso e/ou político e/ou econômico que esteja em vigência, onde se processa a fabricação desses indivíduos ideais e, na lógica desses poderes, conseqüentemente, da sociedade.”
(CORRÊA, 2011, p. 188)

A escola cumpre uma função de homogeneização e disciplinamento e é também lá que se encontram as brechas para o novo. O fazer docente colabora para a problematização da discriminação de gênero provocando uma reflexão e um desacomodar das personagens que compõem as mais diferentes cenas deste palco. Dentro do atual contexto histórico sofre-se a ação, radical muitas vezes, de grupos religiosos, políticos que tem usado a mídia para travarem uma batalha contra a educação de gênero e a diversidade, tornando ainda mais árdua a tarefa de se discutir com equidade a questão de gênero, além de comportamentos conservadores que já estão introjetados culturalmente e socialmente aceitos. Neste caso servindo para a manutenção de um padrão de sociedade patriarcal e conservadora, tendo um certo tensionamento permeado por relações de poder. Neste sentido Foucault dialogando com Deleuze (1979) afirma que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. (pág.71). É, portanto na tensão desses vários segmentos que a voz deve ser dada à escola e a sua comunidade, para que daí surjam as mais diversas e possíveis contribuições para este debate,

potencializando-se espaços de diálogo e trocas.

Na maioria das vezes parece que se está fabricando dentro desta máquina escolar indivíduos que mantêm os estereótipos e as desigualdades. Há que se buscar as fissuras do sistema disciplinar e da maquinaria para se (re) pensar formas criativas de (re) ação. Lopes infere que a

“Organização criativa porque sempre há a possibilidade de o sujeito “escapar” e/ou borrar as formas criadas para a sua captura – formas que geralmente o aprisionam a uma identidade, a um diagnóstico, a uma maneira de ser.” (LOPES, 2012, p.859)

Assim tratar sobre gênero na escola é urgente, e pensar como este tema tem sido tratado na escola também. Tenho observado que em geral nas escolas tem havido certo retrocesso quanto a estes temas, nos murais da escola desenhos são feitos a partir de estereótipos ligados ao sexo e, na escola em que atei já aconteceram de trabalhos de jovens homossexuais serem riscados com palavrões e xingamentos. Ainda que muitas/os colegas tenham-se empenhado em trabalhar com esta temática, provocando algum debate e reflexão.

Trabalhar gênero requer um olhar apurado e atento, sensível a dor que tem sido provocada àqueles que não se enquadram aos modelos tradicionais e binários de homem e mulher, e felizmente tem-se realizado um debate de fôlego abrindo possibilidades de novas leituras e formas criativas de ver, sentir e estar no mundo, desta forma há uma multiplicidade de conceitos e outras formas de refletir que problematizam e a questão. Louro (2010, p.51) aponta que “novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Sendo, portanto fundamental se repensar as práticas dando voz a esta multiplicidade de

identidades que estão cada dia mais emergindo em nosso fazer cotidiano¹⁹.

Problematizar gênero significa trabalhar com múltiplos conceitos e o vemos a partir de um rizoma²⁰, pois para além do enquadramento em teorias e apresentação de argumentos, o estamos pensando como uma relação entre diferentes pontos, uma conexão. Oliveira refere que

Penso ser do interesse da teoria feminista esta viagem que nos permite fazer aquilo que também Joan Scott nos impele, que é olhar para além da busca de uma origem, mas olhar para esses processos como processos de tal modo interligados que não se pode desenredar. ” (OLIVEIRA, 2012, p.43)

Portanto pensar gênero é apurar o olhar a fim de captar toda a diversidade existente, refletindo sobre as possibilidades de existência, para além da divisão biológica entre masculino e feminino. Como também despatologizar as identidades das pessoas transgêneros. É dialogar com conceitos como rizoma, onde se assume as várias formas e muitos relevos que permitem um olhar mais diverso e mais completo.

Assim esclarece Oliveira sobre o conceito de gênero

“O gênero, do meu ponto de vista, é um rizoma. Pode ser territorializado e reterritorializado de múltiplas formas e

¹⁹ Louro afirma que nós educadoras/es: “Temos que aprender nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. Temos que aprender a ser modestos e, ao mesmo tempo, estarmos atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas.” (pág. 51)

²⁰Para Deleuze (1995) o rizoma nos permite entender os agenciamentos presentes nas relações, criando espaços para que os mais variados processos aconteçam, permitindo que os entendamos a partir do seu funcionamento e da busca de sentido.

com inúmeras invocações. Não se trata de um conceito único, trata-se de uma multiplicidade subsumida pelo mesmo nome ou em alguns nem sequer subsumida pelo mesmo nome – como no caso de Beauvoir, Mead e Rivière. É isso mau? Sim, nos modelos positivistas e assentes na lógica moderna do desperdício da experiência (Santos, 2000). Noutras epistemologias, essa multiplicidade fomenta as possibilidades de pensar o gênero de forma cada vez mais complexa e emancipatória. É a essa sua ambivalência e definição múltipla que o tornam aliciante para pensar com ele as possibilidades dos feminismos contemporâneos, marcados e habitados pelo múltiplo e não pelo uno.” (OLIVEIRA, 2012, p.50)

Desta forma, refletir atualmente sobre estas questões significa pensar a escola como possibilidade de habitar o novo, o diverso seja a partir do viés feminista ou do olhar para a diversidade homossexual, transexual e porque não também heterossexual? Para além de se olhar sob estas perspectivas pode-se pensar criticamente sobre o sujeito moderno, sobre as verdades universais, historicizando a prática e as relações de saber e poder na instituição e no cotidiano escolar. Butler afirma que

“As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; consequentemente, não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação. Assim, o ponto de partida crítico é o presente histórico, como definiu Marx. E a tarefa é justamente formular, no interior desta estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam.” (BUTLER, 2017, p. 24)

Logo cartografo esses processos e relações de gênero que se dão na escola, como as práticas pedagógicas podem manter o que até então historicamente foi construído ou contribuir para a desconstrução e desnaturalização do binarismo de gênero, e ainda, as relações de poder implicadas nesse contexto se articulam na formação dos sujeitos.

Pensar com mais clareza e de forma refletiva nas escolas pode favorecer a problematização de todas estas questões que envolvem tanto o mundo das mulheres quanto dos transgêneros, homossexuais entre outros, e podendo daí, emergir algo novo, potente. A partir não só dos movimentos sociais que militam nessas frentes, mas a partir de todo ser humano que acredita na possibilidade de um mundo melhor e mais justo.

Retornamos da greve, agora quase a totalidade das professoras/es, retomo novamente a ideia de produzir oficinas de rimas com as alunas/os. Conversando com uma colega/amiga, da área das letras, que também milita no movimento feminista, é grafiteira e tatuadora, comento que gostaria de trabalhar com oficinas de artes, mas me sinto insegura por não ser uma área que eu conheça muito bem. Ela de imediato se empolga com a possibilidade oferecendo-se para colaborar na sua realização o que me deixa feliz e mais tranquila. Ainda que assuste pensar como lidarei com estes temas, acabo me lembrando de outro diálogo que tive com uma pessoa muito especial em minha vida, sobre a insegurança e o medo de falhar que tenho. Ele me diz que esconde uma mulher corajosa e valente, porque segundo ele a coragem não está em não ter medo, mas em enfrentá-lo. Isso tem provocado reflexões em mim e mudanças na forma como me vejo e como vejo o mundo. O medo da frustração pode nos paralisar algumas vezes,

porém temos que enfrentá-lo seja nas dificuldades da vida profissional ou pessoal, buscando potencializar a vida e a força que em nós possa existir. Nesse sentido apesar das dificuldades iniciais, iremos a partir também de parcerias como esta com colegas, quem sabe, coletivos de fora da escola, colocar em prática as oficinas com as alunas/os, buscando conectar a vida que existe, apesar de sua precariedade e fragilidade, potencializando algo criativo e diferente. Que venham então, as oficinas de rimas e grafite!

Somos Mulheres, no Plural e Singulares

Ela é um filme de ação com vários finais. Ela é política aplicada em conversas banais. Se ela tiver muito a fim, seja perspicaz. Ela nunca vai deixar claro, então entenda sinais. É o paraíso, suas curvas são cartões postais. Não tem juízo, ou se já teve, hoje não tem mais. Ela é o barco mais bolado que aportou no seu cais. As outras falam, falam, ela chega e faz. Ela não cansa, não cansa, não cansa jamais. Ela dança, dança, dança demais. Ela já acreditou no amor, mas não sabe mais. Ela é um disco do Nirvana de 20 anos atrás. Não quer cinco minutos no seu banco de trás. Só quer um jeans rasgado e uns quarenta reais. Ela é uma letra do Caetano com flow do Racionais. Hoje pode até chover, porque ela só quer paz. Hoje ela só quer paz. Hoje ela só quer paz. Notícias boas pra se ler nos jornais. Amores reais, amizades leais. Ela entende de flores, ama os animais. Coisas simples pra ela são as coisas principais. Sem cantada, ela prefere os originais. Conheceu caras legais, mas nunca sensacionais. Ela não é as suas nega, rapaz. Pagar bebida é fácil, difícil é apresentar pros pais. Ela vai te enlouquecer pra ver do

que é capaz. Vai fazer você sentir inveja de outros casais. E você vai ver que as outras eram todas iguais. Vai querer comprar um sítio lá em Minas Gerais. Essa mina é uma daquelas fenomenais. Vitamina, é proteína e sais minerais. Ela é a vida após a vida. Despedida pros seus dias mais normais. Pra que mais? Ela não cansa, não cansa, não cansa jamais. Hoje pode até chover, porque ela só quer paz. (**Ela só quer paz**. Projota. 3FS, 2016)

Este ensaio teve a pretensão de refletir sobre as questões de gênero que emergem no território da escola e refletir sobre os atravessamentos que me mobilizam neste território. Possibilitou igualmente, olhar para as situações que surgiram tentando exorcizar alguns fantasmas que espreitam o cotidiano das mulheres.

Para isso retomo às mulheres que me inspiraram a fazer essa travessia pelo mundo do feminismo, das relações de poder, do feminino, do amor, da raiva, do medo e da coragem, guerreiras ou submissas, tristes, deprimidas, alegres, jovens e idosas, elas me impulsionam a tentar ir mais além sempre.

Mulheres que me influenciaram a olhar o mundo de outra forma. As Camilas, Luízas, Anas, Marias, meninas-mulheres que tocaram a minha alma com generosidade, amor, com pedidos silenciosos de atenção e cuidado, mas que me permitiram através delas também me reencontrar muitas vezes comigo mesma. Nesses anos de caminhada, de buscar na paisagem algo que faça sentido, sempre uma delas esteve presente comigo, foram avós, mães, filhas, sobrinhas, alunas, colegas, amigas. Uma grande rede que foi sendo tecida ao longo dos anos, nem sempre foi fácil, nem sempre foi perfeita, mas afinal a paisagem que a cartógrafa vislumbra traz em si uma

beleza única: a de saber-se em construção e inacabada. Trago comigo a mania de acreditar na vida e no ser humano, nesse ensaio, nem tudo foi bonito, teve dor, sofrimento e muitas lágrimas. Porém também teve a vida como potência de criação do novo, não podemos mudar os erros do passado, mas podemos fazer diferente, fazer melhor. Vejo e sinto isso nas mulheres com quem convivo, mesmo as que pensaram em acabar com a vida, na realidade gritam por algo novo que arranque a dor que trazem, muitas vezes guardadas em silêncio em algum canto de si. Ao encontrar a menina do bilhete esses dias ela me relatou sorrindo que agora está tudo bem, o irmão “*fez as pazes com ela*”, está namorando “*em casa*” e fazendo *Muay thai*. (Diário de Campo 06/12/2017) É a vida pedindo passagem!

Foquei meu olhar nas mulheres neste ensaio, mas a mim também tocaram situações vividas pelos homens, alguns que criam suas filhas/os sozinhos, outros que assumem filhos que não são seus e que os amam da mesma forma, avôs que assumem o papel de pais. Admiro-os muito, me sensibiliza e toca também seus olhares e silêncios, mas isso pode ser chão para outras narrativas. Vejo aqui também uma potência de vida que precisa ser melhor refletida, e narrada.

Enfim, cartografar as paisagens que me rodeiam foi uma experiência extremamente rica, aprendi, muitas vezes desabei, me reconstruí e voltei mais forte. Olhar o ser humano de frente não é tarefa fácil, talvez por isso vivamos um mundo das relações efêmeras e rápidas, dá trabalho, chega a doer, mas em compensação ao olhar para o outro com um pouco mais de atenção, olhamos para nós também e descobrimos tesouros escondidos. É na troca, no território que crescemos. Talvez não seja nem melhor, nem pior, mas com certeza hoje sou diferente

de ontem. Dar voz a estas mulheres, me permitiu pensar a vida, o mundo, e apesar de tudo ainda sentir que uma outra vida é possível, nestas mulheres encontram-se potências que podem mobilizar para o novo. Que possamos ser o que quisermos com quem quisermos, onde quisermos estar. Quebrar as correntes não é fácil e que o medo que vi - e que já senti também - nos olhares destas mulheres não as impeçam de encarar o mundo de frente e recomeçar sempre se preciso for. Somos mulheres no plural, andamos juntas, brigamos juntas, sentimos as mesmas dores e alegrias, mas cada uma com sua história são singulares, únicas e nesta caminhada, a Psicologia e a Educação também tem muito a dizer e contribuir.

Referências

ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. 1º edição. São Paulo; Companhia das Letras, 2015.

_____, C.N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Tradução de Denise Bottmann. 1ºedição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALEKSIÉVITCH, S. *A Guerra não tem rosto de mulher*. Tradução de Cecília Rosas. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BARROS, J.D.B. COIMBRA, C.M.B. LOBO, L.F. *A instituição da supervisão: análise de implicações*. In: *A análise Institucional do Brasil*. Organizadores Osvaldo Saidon e Vida Rachel Kamkhagi. 3ª edição. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13º edição. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO, J.M. *Práticas pedagógicas e produção de subjetividades nas paisagens escolares*. In: BORGES, F.T. FELDENS, D.G, NASCIMENTO, E.F.V. *Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades*. Salvador: EDUFBA, 2011.

CORRÊA, G.C. PREVE, A. M.H. *A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas*. REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

DREYFUSS, H.L. RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Porto Carrera. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

DELEUZE, G. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 34 ed. Rio de Janeiro: 1995.

FALKEMBACH, E. M. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. Contexto Educ. (Ijuí), v. 7, n. 2, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*; Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Microfísica do Poder*. 29. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUATARRI, F. ROLNIK, S. *Micropolítica - Cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição. 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. *A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*. Educação & Realidade.

v.1, n. 29, p. 27-43, jan. Jun. 2004.

_____. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*. v.1, n. 29, p. 27-43, jan. Jun. 2004.

LEPORE, J. *A História secreta da Mulher-Maravilha*. Tradução Érico Assis. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Best-seller, 2017.

LOURO, G.L. FELIPE, J. GOELLNER, S. V. (organizadoras). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

MANSANO, S.R.V. *Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade*. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2). 2009.

MINAYO, M.C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, J.M. *O rizoma “gênero”: cartografia de três genealogias, e-cadernos ces* [Online], 15/2012, colocado online no dia 01 Março 2012, consultado a 19 Abril 2017. URL: <http://eces.revues.org/962>; DOI: 10.4000/eces.962.

PASSOS, E. BARROS, R. B. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia*. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

POZZANA, L. *A formação do cartógrafo é o mundo*. *Fractal*.

Rev. Psicologia. V.25 – n. 2, p. 323-338, Maio/Ago. 2013.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

STECANELA, N. FERREIRA, P.M. *Mulheres e narrativas identitárias: mapas de trânsito da violência conjugal*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

SOLNIT, R. Os homens explicam tudo pra mim. Tradução – Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2017.

Referências Musicais

BRANT, F. NASCIMENTO, M. *Maria, Maria*. In: Clube da Esquina. Gravadora-Pacific Jazz Records, 1978.

PITTY. *Desconstruindo a Amélia*. Álbum: Chiaroscuro. Gravadora: DeckDisc, 2009.

PROJOTA. *Ela só quer paz*. Álbum: 3Fs. 2016.

SMITH, K. *Respeita as Mina*. Gravadora: Midas Music, São Paulo, 08/03/2017.

INCLUSÃO DIGITAL NA AGRICULTURA FAMILIAR: ATIVIDADES EXTENSIONISTAS DA UERGS-ERECHIM

Zenicléia Angelita Deggerone

Eliziane Franceschi

Douglas Cenci

Silvia Santin Bordin

Saionara Eliane Salomoni

Roberto Serena Fontanelli

Introdução

O processo de inclusão digital tornou-se muito importante para a evolução da sociedade, visto que a cada dia surgem novas tecnologias que disponibilizam o acesso à informação, fazendo com que sejam necessários cada vez mais conhecimentos específicos para sua utilização.

Diante destes benefícios da inclusão digital, agricultores familiares que são moradores da zona rural, também podem estar conectados em tempo real com informações, a fim de auxiliar o desenvolvimento das atividades praticadas em suas propriedades rurais.

Frente à importância do tema, decidiu-se desenvolver este projeto de extensão intitulado “Inclusão digital na agricultura familiar”. O mesmo foi executado em parceria com o Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai – SUTRAF-AU – Sede de Erechim.

O objetivo geral do projeto foi capacitar agricultores familiares na utilização das tecnologias de informação, orientadas para a comunicação e desenvolvimento das atividades no meio rural.

Especificadamente, buscou-se:

- proporcionar aos agricultores o conhecimento necessário para a operacionalização de programas computacionais;

- capacitar os agricultores familiares na utilização da internet e outros recursos computacionais para a solução de problemas práticos cotidianos;

- oportunizar o acesso a informações relevantes dentro do seu contexto sociocultural e profissional;

O projeto buscou ministrar, através de 40 horas aulas, conhecimentos acerca da operacionalização de um computador, e acesso aos programas: Word, Excel, Paint; e Internet.

Atividades de Extensão na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Dados disponibilizados no PDI da UERGS informam que a mesma está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multi-campi, com sede e foro na Capital do Estado, conforme seu Estatuto, decreto nº. 43.240 de 15 de julho de 2004, instituída e mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

Fundada no ano 2001, através do decreto nº11.646/01, a Universidade tem como objetivo, segundo o artigo 2.º do referido decreto, ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação de tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornece assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais.

UERGS está localizada em 24 municípios gaúchos, que são: Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Botucaraí - Soledade, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado,

Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Litoral Norte - Osório, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, São Borja, São Francisco de Paula, Santana do Livramento, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos e Vacaria.

Ministra cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, nas áreas das Ciências Humanas, da Vida e do Meio Ambiente, das Exatas e Engenharias. Oferece, em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para tecnólogos(as) e bacharéis(las) que atuam em Escolas Técnicas e Institutos Federais de Educação Superior (IFES).

Metade das vagas é reservada para pessoas economicamente hipossuficientes, incluindo a cota para negros e indígenas, de acordo com a população no Estado (definida com base nos dados do IBGE), e 10% são reservadas para pessoas com deficiência.

Também oferece cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização), nas sete regiões em que está presente, nas três áreas de conhecimento em que já oferta cursos de graduação. Em 2016, a Universidade abriu seu primeiro curso de Mestrado, em Ambiente e Sustentabilidade, na Unidade em São Francisco de Paula.

No que tange a atividade de extensão destacamos que a Pró-reitora de Extensão – Proex - orienta, coordena e fiscaliza todas as atividades de extensão da UERGS. Ela planeja, delibera e normatiza suas ações através da articulação com a Comissão Central e Câmara de Extensão do CONEPE. Fazem parte desta Pró-reitora a Coordenadoria de Programas e Projetos e a Coordenadoria de Eventos.

As ações de extensão realizadas na UERGS têm como objetivo promover a interação transformadora entre a Instituição

e a sociedade integrando as artes e a ciência ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento social, com a comunidade regional, visto que toda atividade de extensão acadêmica pressupõe uma ação com a comunidade.

Disponibilizando ao público externo à instituição o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos na Universidade, a extensão se consolida, na mesma medida em que a universidade aprende com a comunidade. Caracteriza-se assim a extensão como via de mão dupla, ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende, produzindo conhecimento, bem como aponta Freire (1977): O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.

Nessa perspectiva, a ação de extensão pode ser condutora de um novo conhecimento a ser trabalhado e articulado com o ensino e a pesquisa. Assim, a articulação entre a Universidade e a sociedade por meio da extensão passa a ser um processo que estabelece uma relação dinâmica entre a Universidade no seu contexto social.

De acordo com a política de extensão que se busca desenvolver na UERGS, as ações de extensão apresentam grande diversidade e derivam da natureza da Universidade, devido aos seus 7 campi e 24 Unidades, inseridas em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Com essa amplitude e complexidade, a extensão universitária da UERGS, assume ainda algumas premissas que foram tratadas no 1º Encontro Integrado de Fóruns de Áreas da Universidade.

Atendendo ao disposto na meta 12.7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a Universidade deverá assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação

em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social. Para isso, é incluída esta meta no PPC na sua elaboração e revisão.

Na Universidade, a infraestrutura para a prática da extensão em geral é conseguida com parcerias e convênios com outras instituições, como Universidades, ONGs, Governo do Estado, prefeituras municipais, escolas e demais entes parceiros que participam de sua filosofia de trabalho. Isto faz parte da inserção da UERGS junto às comunidades. Também são utilizados os espaços disponíveis nas Unidades Universitárias. A partir de 2012 houve dotação orçamentária para financiamento de estrutura e/ou de custeio de bolsas e/ou material de apoio, para a realização de ações de extensão.

As ações de extensão desenvolvidas pela Universidade são classificadas por área de conhecimento, área temática e tipo de ação.

Inclusão Digital na Agricultura Familiar

A inclusão digital é o termo usado para incluir atividades relacionadas com a ação inclusiva na sociedade no que tange a informação. Nesse sentido, novos desenvolvimentos em tecnologia transformam o risco de uma divisão digital em oportunidade, trazendo o benefício da internet e das tecnologias relacionadas para todos os segmentos da população, incluindo pessoas, que estão em desvantagem devido à educação, idade, gênero, deficiência, etnia ou aqueles que vivem em regiões remotas, ou seja, em áreas geograficamente distantes dos centros urbanos (TAKARASHI, 2000).

O uso aplicado da tecnologia da informação pode conduzir a um aumento na produtividade econômica, e assim objetivar altos níveis de desenvolvimento social em áreas rurais,

conforme relata Madon (2007) sobre o projeto de tele centros comunitários na Índia, em 2002.

De forma prática e direta, Gonçalves (2012) entende por inclusão digital o processo de apropriação das novas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, de modo a permitir a autonomia das pessoas historicamente excluídas dos seus direitos.

Numa concepção mais ampla, que vai além da inclusão digital, Martini (2005) vê na promoção da cidadania digital uma iniciativa fundamental para incrementar a educação da população brasileira, com vistas a assegurar a preservação da cultura com a proliferação de sítios de língua portuguesa e temáticas vinculadas ao cotidiano; iniciar a requalificação profissional de trabalhadores; e incentivar a criação de postos de trabalho de maior qualidade.

Diante destes benefícios da inclusão digital, agricultores familiares que são moradores da zona rural, também podem estar conectados em tempo real com informações, para auxiliar no desenvolvimento das atividades praticadas em suas propriedades rurais.

A temática da inclusão digital tem tocado diversas instituições, públicas e/ou privadas, no trabalho coletivo, a fim de criar centros de inclusão digital, objetivando oportunizar essa inclusão, a educação, o entretenimento, a comunicação virtual e democratizando o acesso à internet, para a melhoria da qualidade de vida das comunidades.

Resultados e Discussões

O projeto foi dividido em doze oficinas, sendo cada uma delas com duração de duas horas e meia. As aulas foram ministradas pelos professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade de Erechim.

A primeira turma de agricultores familiares foi organizada pelo Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai – SUTRAF-AU, o qual doou a UERGS, através de um termo de comodato oito computadores para auxiliar neste curso de capacitação. As aulas foram ministradas no laboratório de informática da UERGS – Unidade de Erechim, e contaram com a participação de 17 alunos. O projeto teve início no dia 15 de setembro e encerrou suas atividades em 7 de dezembro de 2016.

A segunda turma de agricultores familiares foi organizada pelo Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai – SUTRAF-AU. As aulas foram ministradas no laboratório de informática da UERGS – Unidade de Erechim, e contaram com a participação de 13 alunos. O projeto teve início no dia 21 de setembro e encerrou suas atividades em 8 de dezembro de 2017.

Para auxiliar os alunos, foi desenvolvido um material de apoio em que foi descrito passo a passo, os conteúdos abordados em sala de aula, a fim de auxiliar os agricultores quando estes quisessem praticar em suas residências os conhecimentos visualizados durante o curso.

A figura 01, ilustra a notícia do curso, onde os alunos tiveram o primeiro contato com os computadores, e a mídia local esteve presente registrando este importante momento.

Figura 1: Divulgação do curso de informática para agricultores, em jornal de circulação na cidade de Erechim.



Fonte: Atmosfera Online (2017).

Os conteúdos trabalhados nas oficinas foram ministrados da seguinte forma:

A figura 2 mostra a primeira aula do curso, onde primeiramente os alunos foram recepcionados e apresentados uns aos outros, entre professores, colegas e voluntárias, tivemos também a apresentação do curso, e a iniciação aos conhecimentos de informática básica (monitor, mouse, conhecimento de todos os periféricos) aos alunos, foi também feito a prática de coordenação motora (desenhos no paint.), sendo assim tiveram o primeiro contato com os computadores, conhecendo sua nova ferramenta de trabalho, aonde buscariam mais informações e conhecimento. As primeiras oficinas trataram do tema de noções básicas de informática. Nestas oficinas foram apresentados os componentes de um computador: monitor, teclado, mouse, CPU, memória, e sistema operacional: Windows e seus programas básicos (paint, word, excel). .

Na prática os alunos aprenderam a ligar e desligar corretamente um computador e notebook; apresentou-se também o sistema operacional Windows e sua área de trabalho, criação de pastas e arquivos, comandos do menu iniciar, conhecimento e manuseio do teclado, mouse, funções do maximizar, minimizar,

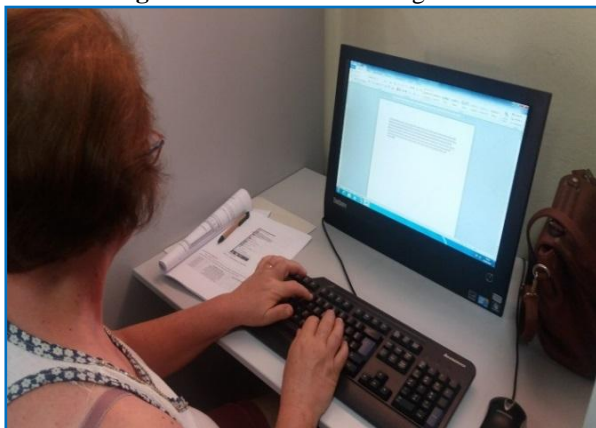
fechar janelas e por fim, desenvolveu-se atividade prática. Na segunda aula trabalhou-se a parte de digitação e acentuação em documentos do Word, prática de digitação utilizando todos os dedos, prática de navegação na internet, vídeos no Youtube, notícias, receitas, etc.

Figura 2: Alunos em sua primeira aula



Fonte: Dados do projeto (2017).

Figura 3: Alunos em sua segunda aula.



Fonte: Dados do projeto (2017).

Na terceira oficina trabalharam-se basicamente assuntos relacionados à iniciação à internet no navegador google chrome, acessando-se alguns site de buscas como google e de vídeos no youtube, onde foi pesquisado assuntos de interesse dos alunos como: previsão do tempo, receitas, cotação de produtos agrícolas e vídeos, além de ser revisado todas as práticas exercidas nas duas primeiras aulas bem como coordenação motora no paint, digitação de documentos no Word, tendo em vista formatação de textos, internet – youtube, notícias previsão do tempo, receitas, etc.

Figura 4: Alunos em sua terceira aula.



Fonte: Dados do projeto (2017).

Na oficina quatro, cinco e seis, os alunos criaram o seu e-mail pessoal no google gmail e posteriormente criaram o seu perfil na rede social facebook onde compartilharam assuntos, notícias e fotos entre eles, foram configurados os e-mails e perfis para que os alunos tivessem mais segurança em navegar pela internet, foi ensinado a enviar e-mail, anexar arquivos em e-mail e foi ajudado a mexer no facebook, para que os mesmos saibam o que podem e não podem fazer. Na sexta aula também

foi ensinado a tirar certidões de Se faz, CPF, situação eleitoral, CCIR-Incra, entre outras na internet.

Figura 5: Alunos em sua quarta aula.

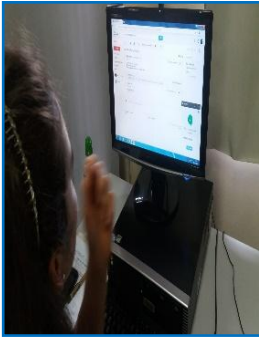


Figura 6: Alunos em sua quarta aula.

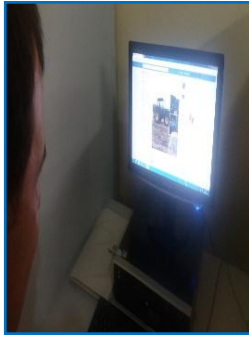


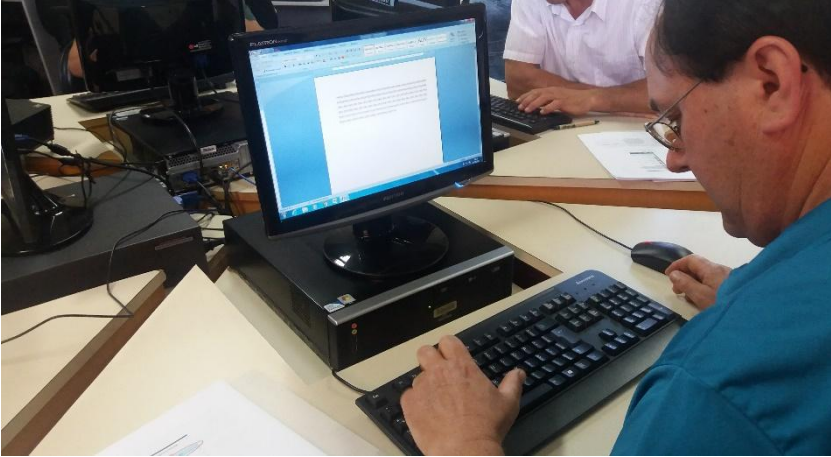
Figura 7: Alunos em sua sexta aula.



Fonte: Dados do projeto (2017)

Nas oficinas sete e oito trabalhou-se o tema referente ao desenvolvimento de documentos no word os alunos pesquisaram receitas culinárias de sites da internet onde copiaram e colaram no word e foi demonstrado o uso das ferramentas: fontes, parágrafos e tabelas, também foram mostrados aos alunos que no word podem ser feitos várias coisas diferentes, desde um simples documento até mesmo um convite de festa, como pode ser visto na figura 8.

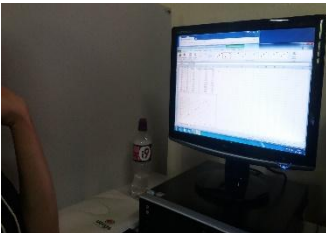
Figura 8: Alunos em sua sétima aula.



Fonte: Dados do projeto (2017).

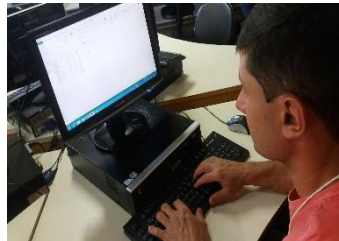
Na nona e décima oficina o tema trabalhado foi o excel básico e uso de suas ferramentas: moeda, auto soma, funções, fórmulas e foram construídas basicamente planilhas para o controle de custos de suas propriedades rurais conforme figura 9 e 10.

Figura 9: Alunos na nona aula



Fonte: Dados do projeto (2017).

Figura 10: Alunos na décima aula.



Fonte: Dados do projeto (2017).

No décimo primeiro encontro foi realizado uma revisão de todo conteúdo o qual os alunos haviam mais dúvidas, foi feito o encerramento do projeto, com avaliação do participantes perante as aulas, e até mesmo professores e conteúdo, **figura 11**.



Fonte: Dados do projeto (2017).

A última atividade do curso, foi à realização da formatura, que envolveu a comunidade acadêmica, familiares, lideranças locais e regionais que prestigiaram o evento promovido pelas instituições, as figuras 12, 13, 14, e 15 ilustram o momento.

Figura 12: Solenidade de formatura do curso de extensão - professores, alunos e lideranças compoem a mesa de honra.



Fonte: Dados do projeto (2017)

Figura 13: Entrega dos certificados aos alunos.



Fonte: Dados do projeto (2017)

Figura 14: Comunidade presente na formatura



Fonte: Dados do projeto (2017)

Considerações Finais

A realização deste curso de extensão permitiu capacitar agricultores familiares para a utilização das tecnologias de informação, além de oportunizar democraticamente o acesso à comunicação e a novos conhecimentos.

O curso de extensão propiciou aos agricultores familiares noções sobre as funcionalidades de um computador; da confecção de documentos no Word; a elaboração de planilhas de acompanhamento de custos de produção no Excel; no acesso a Internet, principalmente em sites de notícias; consulta a previsão do tempo; culinária; cotação de preços dos produtos agropecuários; sites de comunicação e entretenimento; e acesso a vídeos demonstrativos no youtube.

Verifica-se dessa forma, que o curso de extensão possibilitou aos agricultores familiares um maior domínio das tecnologias, tais como, o computador, e a Internet, além do processo de sua utilização para a troca de informações, para a qualificação dos processos de gestão, de controle da propriedade e para ampliação da interação com os demais agricultores e organizações vinculadas ao meio rural.

Conclui-se a partir da realização deste projeto de extensão, que o mesmo possibilitou a integração da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Erechim, com a comunidade local, principalmente com agricultores familiares, categoria esta muito importante para o desenvolvimento local.

A curricularização da Extensão decorrente da política pública desafia as IES brasileiras a redimensionarem suas concepções e práticas extensionistas, marcadamente assistencialistas e ou mercantilistas e, excepcionalmente alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular.

Ademais, a realização dessas atividades, potencializa a extensão garantindo a efetividade da curricularização dessa

mesma, em cumprimento com o disposto no Plano Nacional de Educação, o que propicia uma maior aproximação entre a Universidade e a sociedade, implicando em ganhos para todos.

Referências

BOTOMÉ, S. P. (1996). *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul.

BRASIL. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 19 Jan. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024*. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 19 Jan. 2016.

CUNHA, L. A. (2007) *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. Recuperado em 09 de dezembro, 2014;

DINIZ, F. P. (2012) *A Extensão Universitária como Instrumento de Política Pública*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

GONÇALVES, V. H. P.. *Inclusão digital como direito fundamental*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-30102012-092412/pt-br.php>>. Acesso em 08 Out. 2016.

GURGEL, R. M. (1986) *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará.

MADON et al. *Digital inclusion projects in developing countries: processes of institutionalisation*. 9th International

Conference on Social Implications of Computers in Developing Countries, São Paulo, Brazil, May 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/9duXG>>. Acesso em: 22 out. 2011.

MATTOS, F. A. Os limites da inclusão digital no Brasil. In: Encontro Latino Americano de Economia Aplicada, Economia Política de Informação, Comunicação e Cultura. Bahia, p. 1-20, 2004. Disponível em: <<http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/pdf/FernandoMattos.pdf>>.. Acesso em: 25 out. 2015.

MARTINI, R. *Inclusão digital & inclusão social*. Revista Inclusão Social, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

NOGUEIRA, M. D. (2005) P. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

_____. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. *Interfaces - Revista de Extensão*, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013.

SANT'ANA, R. C. G. Ciclo de vida dos dados e o papel da ciência da informação. In: XIV

Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2013, Florianópolis / SC. *Anais do XIV*

Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 11, n. 2, 2015, pp. 168-183. Disponível em

<<http://enancib.sites.ufsc.br/index.php/enancib2013/XIVenancib/paper/viewFile/284/319>> Acesso em mai. 2015.

SILVA FILHO, A. M. Os três pilares da inclusão digital. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 24,

ano III, maio, 2003. Disponível em:
<[http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/SILVA
%20FILHO%20Os%20tres%20pilares.pdf](http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/SILVA%20FILHO%20Os%20tres%20pilares.pdf)>. Acesso em: 24 out.
2015.

TAKARASHI, T. *Sociedade da informação no Brasil*: Livro Verde. MCT, Brasília, 2000.

VEIGA, J. E.; ABRAMOVAY, R.; EHLERS, E. *Em direção a uma agricultura mais*

sustentável. In: Costa Ribeiro, W. (Org.). Patrimônio Ambiental Brasileiro. 1ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 305-333. Disponível em:

<[http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/2003-
c-Em-direcao-a-uma-agriculturamais-sustentavel.pdf](http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/2003-c-Em-direcao-a-uma-agriculturamais-sustentavel.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

COLETIVO DA TERRA: DA ESCOLA DO CAMPO ÀS UNIVERSIDADES UM PERCURSO NECESSÁRIO

Marinalva Gomes
Werica Mirlen Duarte Silva
Míriam Elisabete Renner
Elianai Moreira de Carvalho Oliveira

Introdução

Tudo começou no ano de 2013, em uma reunião de professores na Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho no município de Nova Olímpia com os professores do CEFAPRO de Tangará da Serra, a pauta da reunião era referente a organização de um seminário educativo como fechamento do Projeto Memória (s): Raízes Culturais da Educação do Campo que fora desenvolvido nessa mesma escola, com o objetivo de resgatar as memórias da construção dos assentamentos e das vivências dos povos do campo como forma de sobrevivência dos mesmos.

Anteriormente após sucessivas discussões, estava previsto no projeto a realização de um Seminário Educativo, porém o Seminário que seria desenvolvido na escola não foi efetivado com a mesma programação que outrora havia sido discutido, porque recebemos um convite do Professor Dr. Luiz Augusto Passos da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT para participarmos do SEMIEDU 2013, evento que o mesmo coordenava, sendo assim, articulou-se com alguns professores a criação desse Coletivo da Terra que teve como membros fundadores Francisca Edilza Barbosa de Carvalho (Escola Municipal Deputado Renê Barbour/Campo), Miriam Elisabete Renner (Escola Estadual Reinaldo Dutra Vilarinho), Marinalva Gomes (Escola Estadual Marechal Cândido Rondon) e parceira

do NEED desde 2003, Hellen Cristina de Souza (CEFAPRO Tangará da Serra) e Leonice Mourad (UFSM).

Diante das novas possibilidades apresentadas foi constatado que as escolas indígenas, quilombolas poderiam ser convidadas a participar pois tinham o mesmo princípio que as escolas do campo que é sobreviver da terra e lutar pela permanência na mesma.

Essa discussão foi levada aos professores através de um encontro que foi realizado pelo CEFAPRO de Tangará da Serra com todos os professores indígenas, quilombolas e do campo, através de seus coordenadores com o intuito de esclarecer os objetivos da criação do Coletivo e se todos apoiariam sua criação, com isso foi apresentado seu estatuto, lido a todos e modificado e acrescentando as sugestões dos mesmos, através desse acontecimento estava criado oficialmente o Coletivo da Terra.

Resgate Histórico do Coletivo da Terra: um Relato de Experiência

O *coletivo da terra* é um grupo formado pelos profissionais da educação das diferentes áreas do conhecimento, de diferentes grupos étnicos como os indígenas, os camponeses e os quilombolas. O Coletivo luta pela possibilidade de promover espaços para (re) significações acerca dos saberes locais que se constituem essas comunidades além de contribuir para o diálogo dos aspectos culturais, sociais e políticos da ação pedagógica e militante das escolas, nas quais as linguagens, histórias, técnicas e raízes se entrelaçam.

Nele os educadores abordam discussões sobre a terra como princípio educativo, pois todos engajados neste movimento sobrevivem dela, é da terra que tiram o sustento, o pão, ela produz a vida, o trabalho e também educação, tanto o

indígena, o quilombola quanto o camponês caminham nesta perspectiva e trabalham estes princípios da terra educadora pela qual são, também, transformados.

CALDART (1999), fala sobre o princípio educativo da terra e segundo ela não se trata de centrar um projeto educativo, ou educacional, em uma única pedagogia, ou eleger uma determinada prática social como sendo a prática educativa por excelência; menos ainda de ir alterando esta escolha ao sabor de modismos teóricos da conjuntura. Não é assim que os seres humanos se educam. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana.

As ações propostas pelo *Coletivo* se alimentam da discussão sobre a valorização dos saberes do campo, indígenas e quilombolas, da construção dos currículos, a seleção e organização de conteúdo, que seja voltado para a realidade de cada escola, desde uma lógica multicultural e principalmente da negação da hegemonia do paradigma proposto pela modernidade nos espaços da educação escolar pública. Para Saviani (2003), este processo deve ser pensado e valorizado e socializado, pois os alunos são os sujeitos deste meio são deles as experiências vivenciadas.

Após essa decisão iniciou um diálogo com os professores utilizando as redes sociais, para organizar o primeiro evento coordenado pelo Coletivo da Terra, e também escolheram os coordenadores para mediar a organização dentro de cada escola. Inicialmente foi organizado coletivamente os temas que estruturaria os trabalhos na escola para assim subsidiar as apresentações dos trabalhos no evento do SEMIEDU. E ficou assim constituído: TEMA: I FÓRUM DA TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

Uma das propostas desenvolvidas a partir das atividades coletivas e das atividades organizadas pelas escolas que fazem parte do grupo é dar visibilidade aos aspectos teóricos e epistemológicos a partir da valorização dos espaços de discussão, da reflexão e das atividades artísticas que possam contribuir com a afirmação da natureza política dos saberes e das lutas dos povos indígenas, quilombolas e trabalhadores dos assentamentos rurais.

Uma das tarefas realizadas pelo Coletivo da Terra foi o Projeto Arte e Memória na Escola do Campo com Cândido Portinari, uma ideia da professora Leonice Mourad e escrito pela professora Werica Mirlen Duarte Silva que abrangeu escolas dos assentamentos, do quilombo e indígenas, a partir das obras do artista com proposta de releituras, no viés da diversidade cultural e étnica, que propunha compreensão e valorização da Arte em suas variações, regionalidade e do homem da terra, que por muitas vezes foi marginalizado, estigmatizado pela sua cor, raça, cultura e religião.

Portinari pintou a beleza de um Brasil de várias cores, multicultural, lembrou da sua infância no campo e das brincadeiras da sua época. O trabalho realizado nas escolas foi de grande importância, em que o autor buscou valorizar a cultura camponesa nos seus quadros em óleo sobre a tela.

Proposta de Programação – Coletivo das Escolas do Campo, Indígena e Quilombola (da região do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra), Data: 10 de setembro de 2013, Atividade: Tributo ao Hemisfério Sul. Essa proposta teve por objetivo reproduzir o Mapa Sur 501 anos Cabeza Abajo como se fosse um grande mural sob a coordenação da Escola do Campo. Esse espaço de diálogo foi construído com material reciclável um globo terrestre com cinco metros de diâmetro e

confeccionado um mapa de tecido costurado a mão pelos estudantes da escola do campo.



Fonte: Acervo Das Autoras

Oficinas de Arte e Artesanato: Indígenas e Quilombola e do campo: Oficinas e apresentações dos grupos de dança, pintura corporal, fotografia, gastronomia enfim, toda forma de arte e artesanato de algum modo relacionada as escolas Indígenas e Quilombola do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra/MT.





Fonte: Acervo Das Autoras.

Minicurso: Sementes Crioulas: VILARINHO: O minicurso trata da discussão sobre a importância do resgate e da multiplicação de variedades de sementes crioulas, parte delas produzidas e armazenadas por agricultores das agrovilas 24 e 28 do Assentamento Antônio Conselheiro. O minicurso é uma proposição da Escola Estadual Vilarinho no Assentamento Rio Branco em parceria com agricultores locais e pequenos agricultores do sul do Brasil. Os inscritos neste minicurso receberão uma porção de sementes crioulas e um diploma simbólico de *'Guardião de Sementes'*.



Fonte: Acervo Das Autoras

Oficina Coletivo do Embelezamento: Marechal Rondon; é uma prática comum dos antigos acampamentos dos

trabalhadores rurais. Está relacionada ao plantio e distribuição de mudas de plantas ornamentais e tinham o objetivo de tornar os acampamentos e assentamentos mais floridos e bonitos, na linguagem dos trabalhadores: *‘um lugar bom de viver’*. A oficina é uma proposição das escolas dos assentamentos Antônio Conselheiro e Rio Branco ao final distribuirá mudas de flores produzidas pelo coletivo de educadores e educandos dos cursos de agroecologia e do Programa Mais Educação.

Mesa Redonda: Epistemologias da Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas; Trata-se da proposição de uma mesa redonda com trabalhadores e lideranças das escolas dos assentamentos, aldeias e quilombo do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra com convidados ligados a discussão da valorização dos modos de produzir e socializar o conhecimento das populações indígenas, quilombolas e assentadas.

No ano de 2014 VI FORUM DE EDUCAÇÃO DE DIVERSIDADE “Arte, Identidade E Cultura Nos Novos Contextos Tecnológicos e Midiáticos”, as atividades ocorreram em parceria do NEED (Núcleo de Educação e Diversidade) da UNEMAT, CEFAPRO, SEMEC. A proposta era divulgar os trabalhos artísticos realizados na educação do campo, na aldeia e no quilombo para isso as escolas expuseram seus trabalhos no centro cultural em Tangará da Serra.

Os Fóruns de Educação e Diversidade tem se constituído como o maior evento sobre educação nesta região de Mato Grosso. Organizado e inspirado pelas discussões sobre Educação e Pertinência Cultural tal como a lemos pela primeira vez em Rigoberta Menchu, em que reúne lideranças dos movimentos sociais no campo, povos indígenas e quilombolas e professores da Educação Básica e Superior em todos os espaços da sua programação. Neste ano o objetivo era de contribuir com a discussão que relaciona educação e diversidade tendo como

ponto de partida o diálogo e o respeito aos modos de produzir e socializar o conhecimento dos povos indígenas, quilombolas e trabalhadores do campo no contexto da educação escolar básica e superior.

Esta edição de 1014 se fundamentou na compreensão de que as discussões que relacionam arte e novas tecnologias de comunicação e mídias no contexto mais amplo da educação escolar básica e superior podem oferecer um rico espaço de diálogo e reflexão potencialmente capaz de contribuir com o atual debate sobre arte, cultura, diversidade étnica e cultural e as novas tecnologias de comunicação e informação. Desde o ponto de vista da formação inicial e continuada de professores capitaneada pelas universidades e no caso de Mato Grosso pelos Centros de Formação de Professores da Educação Básica/CEFAPRO o projeto de formação que considere a arte desde as especificidades e as dimensões atribuídas pelos próprios povos indígenas, do campo e quilombola, que compõem o Coletivo da terra, se constitui ainda um desafio.

O evento contribuiu com a consolidação de espaços de discussão e militância capazes de respeitar e valorizar as dimensões política, identitária e de resistência que a arte adquire nos movimentos sociais e nas escolas indígenas, quilombola e do campo. E finalmente informar a alegria de ter recebido amigos e companheiros da América do Sul porque para além do debate local esta edição procurou consolidar o diálogo com as discussões, pesquisas e militâncias sobre o tema nos países vizinhos em um percurso que aceita o desafio de pensar a América como Indígena e Africana.

Uma das apresentações do coletivo foi a Instalação: Tributo ao Hemisfério Sul, Projeto de Instalação Artística Interativa inspirada nas discussões de Galeano propõe uma aposta na construção de outras possibilidades de ver, sentir e

conceber o mundo: *“América Latina abarca em el mapa mundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando em realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad de llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos”*. Uma proposta do COLETIVO DA TERRA, os responsáveis foram a professora Míriam Elisabete Renner - Assentamento Riozinho, Thauan Renner - Assentamento Riozinho.

A Exposição “Arte e Educação no Projeto Mais Educação” com o objetivo de reunir os trabalhos relacionados a produção artística do projeto Mais Educação nas escolas do campo, quilombo e indígenas também idealizado pelo Coletivo e os responsáveis foram Wérica M. Duarte Silva - Assentamento Antonio Conselheiro e Nadir José Barvieira - SEMEC Tangará da Serra.

Em 2016 a proposta de formação veio com o tema ‘Oficina de Formação Continuada: Terra como Principio Educativo’ aprovada pela FAPEMAT. Nossa intenção foi realizar as oficinas entre os dias 27 de agosto e 02 de setembro. Foram propostas três oficinas uma ligada ao projeto de química com a professora Mariuce Campos de Moraes da UFMT e nesta mesma oficina que pensada para Barra do Bugres, também uma formação específica sobre arte e novas tecnologias com a professora Malu, que desde 2003 participa dos fóruns de educação e Diversidade.

Para Tangará da Serra por sugestão de Leonice Mourad e das educadoras do assentamento o tema foi hidroagronegócio com a Leonice Mourad e o Luiz Augusto Passos como

convidados externos. Em Sapezal o tema proposto foi Educação Escolar Indígena com parceria da Semec de Sapezal estas oficinas foram realizadas em uma das aldeias Paresí do município. Os convidados externos foram a Edir Pina de Barros e a professora Maria Aparecida Bergamaschi.

Esta programação tornou-se possível com a parceria do curso de Licenciatura de Química – UFMT, do Laboratório de Química LABPEQ– UFMT, do Coletivo da Terra, da SEDUC/CEFAPRO Polo de Tangará da Serra, NEED (Núcleo de Educação e Diversidade, UNEMAT Polo de Tangará da Serra. Com o tema Oficinas de Formação Continuada: Terra como Princípio Educativo Projeto de Extensão: Educação Científica em Contexto Intercultural.

A Ação: O agrohidronegócio e seus impactos na Educação Escolar do Campo foi realizada na escola Marechal Candido Rondon a Programação realizada em 24 de novembro de 2016, período matutino: Recepção e abertura, apresentação: Mãe Terra –Nossa Esperança – Apresentação Roda de conversa entre os grupos envolvidos na realização das oficinas formativas, com o tema “A Formação Continuada de Professores e o diálogo com os saberes tradicionais em contextos multiculturais” com Mariuce Campos de Moraes e Leonice Aparecida Alves Mourad.



Fonte: Acervo Das Autoras

Período vespertino: Oficinas formativas com o Tema: A Química e a Terra como Princípio Educativo; Oficina 1: Maneiras de se fazer adubo orgânico sem nenhum custo; Oficina 2: Cultivo de minhocas no contexto intercultural; Oficina 3: Química na arte de cozinhar: Cupcakes; Oficina 4: Ciclos biogeoquímicos; Oficina 5: Ciclo da água e hidrosfera; Oficina 6: Agricultura Sustentável;

No Preparatório para o Mestrado, Francisca Edilza Barbosa Andrade Carvalho, Marinalva Gomes, Wérica Mirlen Duarte Silva, Leonice Aparecida Alves Mourad, na Oficina: Agricultura Sustentável Iuri Cabral de Moraes e Larissa Kelly Dantas. Na Oficina: Ciclos Biogeoquímicos Lidiane P. Souza, Eudiane L. do Carmo e Léo da Silva Floriano na oficina: Mãe Terra Nossa Esperança Miriam Elisabete Renner, Osenil Soares da Silva Bueno, Tereza Cristina de Souza, Valéria Vieira Mendes da Silva e Juçara de Queiroz Silva.



Fonte: As autoras.

Em 2017 VII Fórum de Educação e Diversidade: "Terra como Princípio Educativo". Teve uma proposta diferente sendo o mesmo itinerante. Levou a Universidade e o CEFAPRO para as formações nos núcleos do Coletivo, na aldeia, no quilombo e no campo.

O VII FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: Terra como Princípio Educativo foi uma proposição do Núcleo de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT em Tangará da Serra. Historicamente se realizaram financiados pela FAPEMAT e organizados em parceria com professores e lideranças das escolas do campo, quilombo e indígenas do polo do CEFAPRO em Tangará da Serra - Coletivo da Terra, CEFAPRO/SEDUC, SEMECS da região e com os grupos de pesquisa NANO/UFRJ e mais recentemente GEPT/UFMS e LabPEQ/UFMT. Este ano a realização do fórum se inseriu na programação do projeto Rede Internacional de Pesquisa Terra como Princípio Educativo e procurou dar visibilidade a construção dos saberes escolares nestes contextos educacionais.

**VII FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

**10 de Novembro
UNEMAT – Tangará da Serra**

GT 1: Educação Currículo e Diversidade
Nanete Carvalho – Marinalva Gomes

GT 2: Educação Matemática
Marinez Cargin – João P. da Silva – Marcus Damasceno

GT 3: Educação em Ciências da Natureza
Márcia Campos - Eneida Kuponodonepá

GT 4: Ensino de Física
Elias Antunes – Andréia Silva – Jairton Kuponodonepá

GT 5: Educação do Campo
Wérica Duarte Silva – Mirian Renner

GT 6: Educação Escolar Indígena
Márcia Margarete Noronha Valentim- Natanael S. Nambikuara

GT 7: Educação e Comunidades Negras Rurais
Márcia Helena Tavares - Leonice Mourad - Marl Bento

GT 8: Educação Escolar e Interculturalidade
Eliane Zolzaçairo - Hellen de Souza – Miriam Kazatzokairo

GT 9: História e Educação
Carlos Edinei - Regiane Custódio - Edna Monzilar

GT 10: Assentamentos Rurais e Reforma Agrária
José Roberto Rambo – Valdir Alves da Silva

GT 11: Agroecologia e educação
Willian Duarte – Osvaldo Monzilar – Alessandra Korozomae

GT 12: Memória, Patrimônio e Identidade



CHAMADA DE TRABALHOS

INSCRIÇÕES ABERTAS
Até 17 de Outubro
<http://siec.unemat.br/eventos/7forum/>













**VII FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

**Assentamento Antônio Conselheiro
15 de setembro de 2017**

INSCRIÇÕES:
<http://siec.unemat.br/eventos/7forum/>



Oficinas e Mini Cursos

Aprendizagem Cooperativa
Marcus Damasceno e Marinez Cargin-Stieler

Sustentabilidade econômica
João Paulo da Silva

Além das portas e janelas
Mirian E. Renner e Wérica M Duarte Silva

Oficina de Arte e Tecnologia
Márcia Luiza G Fragoso e Carlos A M da Nóbrega

Segurança Alimentar
José Roberto Rambo

Preparatório para o Mestrado
Ivanete Parzianello Carvalho e Sabrina Santos

Solo e agroecologia
Willian Marques Duarte

Aventura nas ciências: uma viagem ao mundo das cores e entendendo o planeta terra
Elias A dos Santos e Andréia F da Silva

A homeopatia na produção de defensivos naturais no assentamento Antônio Conselheiro
Eliete F Marinho e Tereza Cristina de Souza













O Livro “Terra como Princípio Educativo”



Fonte: As autoras

Foi organizado pelas professoras doutora Hellen Cristina de Souza; doutoranda Eliane Bonoponepá Monzilar e a doutora Marinez Cargin-Stieler, publicado pela gráfica Sanches, em 2016 e constituiu um sonho coletivo realizado que contou com o financiamento da FAPEMAT. Esta publicação traz a tona as características e os desafios da educação escolar e formação de professores em contextos sociais marcados pela luta e acesso e permanência na terra.

Os textos agrupados neste livro relacionam-se a diferentes momentos desta trajetória e carregam as muitas contradições da luta dos movimentos sociais contra o império do hidro e do agronegócio e seus devastadores impactos na região.

O livro reúne trabalhos e discussões pelo CEFAPRO, NEED e Coletivo da Terra e foram publicados os textos tal como foram enviados e marca políticas da afirmação do valor da diferença a da dura luta pela sobrevivência em contextos tão desiguais.

Divididos em dois blocos, o primeiro reúne textos e discussões dos projetos do CEFAPRO, NEED e Coletivo da

Terra e o segundo é uma coletânea de artigos de autoria dos profissionais indígenas.

Fernandes e Molina (2005) no Artigo *O Campo Na Educação Do Campo* afirmam que: indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma, significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade.

Na perspectiva de novos paradigmas, surge o *Coletivo da Terra*, com discussões sobre a terra como princípio educativo e o livro traz este título, CALDART, afirma que, este princípio educativo é um movimento das práticas, diversas, por vezes mesmo contraditórias entre si, o que educa sujeitos, humaniza. Ativar este movimento, desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas, é refletir para que constituam um movimento educativo coerente, no sentido de que desenvolvido em torno de valores e de princípios comuns, eis a grande tarefa dos educadores e das educadoras. Tanto mais daqueles comprometidos com a formação dos sujeitos das transformações sociais, e do combate pela dignidade humana, para todos. Veja:

De certo modo reproduzem em outra dimensão, e também politizam, o aprendizado básico que já têm como trabalhadores da terra, lavradores. O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (que é também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas que precisam ser cultivadas; são as mãos do lavrador, da

lavradora, as que podem trabalhar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que *o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. Deste trabalho vem o aprendizado da paciência: não adianta apressar o tempo; da persistência: é preciso trabalhar todos os dias; e também da resistência diante dos percalços do cultivo: é preciso aprender a recomeçar tudo de novo e não abandonar a terra, quando intempéries cortam um processo de cultivo. Não é difícil enxergar, no jeito dos sem-terra conduzirem a sua luta, os traços que trazem de volta alguns destes saberes da sua relação com a terra. (CALDART, 1999).

O trabalho desenvolvido pelo Coletivo da Terra se consolida num espaço de diálogo das práticas educacionais que promovem o debate sobre modelos educacionais culturalmente pertinentes e socialmente justo realizadas nas escolas do campo, indígenas e quilombolas promovendo o fortalecimento político, pedagógico e cultural.

O trabalho é voltado para a formação continuada dos professores e é de crucial importância no chão da escola e na vida do profissional da educação, tendo como finalidade de fortalecer o espaço escolar, proporcionando aos docentes um ambiente e tempo para enriquecerem seus conhecimentos de modo contínuo e eficaz no seu dia a dia, com momentos de reflexão, troca de experiências e debates, leituras diversas, buscando alternativas para soluções de melhorar o desenvolvimento do ensino aprendizado do educando, trabalhando os problemas enfrentados na escola a partir de

necessidades levantadas pelo coletivo pensando no bem estar pedagógico dos educandos.

O olhar pedagógico da formação continuada deverá ser voltado para o educando, respeitando e conhecendo as características etárias, sociais, psicológicas, cognitivas e emocionais do mesmo como sujeito de sua aprendizagem. É importante descartar que a formação pedagógica do educador, tem o principal objetivo de formação e desenvolvimento do aluno, sabemos que é necessário o educador estar em constante busca pelo conhecimento e ter como foco os quatro pilares da educação como mapa norteador do seu trabalho, pois todo ensino aprendido deverá obter resultados satisfatórios que oportunizem a qualidade de ensino através da formação, neste aspecto buscando resgatar os princípios metodológicos da prática educativa, motivando os educadores e oferecendo subsídios para realizar um trabalho pautado em teorias que amparam um aprimoramento da prática de forma dialética.

A formação continuada é um caminho muito difícil para os educadores que vivem nos assentamentos, há muitas dificuldades e empecilhos na sua caminhada. Porém os educadores não desistem nunca na busca dos saberes e conhecimentos, com muito esforço e dedicação pela sua profissão o educador segue em frente em busca de novos horizontes, pois sabemos da importância que é a busca pelo conhecimento e atualização do mesmo, sendo primordial para o aprendizado do educando. Sendo que a formação continuada da subsídios e orientações sobre como se trabalhar com ênfase as metodologias de estudo beneficiando o ensino aprendido do educando, para que o mesmo possa adquirir novos conhecimentos e compartilhá-los para a vida toda.

A formação continuada é uma ferramenta indispensável, pois permite a socialização e aquisição de conhecimentos que

irá nortear o fazer pedagógico de forma contextualizada, buscando novos horizontes para trilhar o longo caminho do processo de educar, para isso é preciso estar em constante aperfeiçoamento da prática pedagógica e da aplicação das novas diretrizes da educação.

Por isso faz-se necessário que os profissionais da educação estejam sempre aprimorando seus conhecimentos, discutindo as dificuldades, preparando material pedagógico e aplicando-o na sala de aula para verificar as competências e habilidades dos alunos, averiguando se os resultados alcançados foram positivos ou negativos para que em conjunto com a equipe pedagógica da escola seja possível fazer as intervenções necessárias visando principalmente à melhoria do ensino-aprendizagem dos educandos.

Entretanto a formação continuada nos propicia um olhar mais afincado sobre a base Nacional de estudos dos diversos setores da educação em todo nosso território em busca de articulação com uma sociedade mais justa garantindo assim o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano, abrindo diversos leques de leitura e reflexão pôr as diversas áreas de conhecimento.

Sabemos que a pluralidade e a diversidade é uma das molas propulsora de organização do trabalho pedagógico sendo o professor sujeito que atua no espaço escolar estabelecendo relações num contexto de pluralidade e diversidade com outros sujeitos, interagindo não apenas com os seus educandos em seu cotidiano, mas sendo mediador e transmitindo sua influência em todo o espaço educativo, mediado pelos conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos, filosóficos, artísticos e políticos, onde o mesmo precisa ter a consciência que ele pode interferir no processo educativo de forma eficaz tendo o cuidado de não persuadir seu educando mas ter o compromisso e

responsabilidade de buscar metodologias que venha realmente contribuir no processo de aprendizagem do seus alunos para que seu trabalho seja com ênfase e eficiente na mediação de seu conteúdo valorizando o que a pluralidade cultural que o mesmo traz consigo.

A formação continuada é um trabalho pedagógico essencial para contribuir na prática do educador visando a aprendizagem do educando, pois as vivências na formação continuada auxiliam na superação do saber e experiência, conhecimento e prática, tendo como base instruir o professor na expectativa de que ele assuma sua prática mediante a reflexão da experiência vivida, onde o formador exerce o papel de transformador e ser pensante, inicia-se uma política de formação continuada onde os mesmos são atores desempenhando um dos seus principais papéis, o de mediador do conhecimento. Como diz Cabral (2008, p.94):

A Formação Continuada é um importante espaço de reflexão, construção e desconstrução de caminhos que nos possibilita organizar a nossa prática pedagógica em função do desenvolvimento permanente de nossos alunos e do alcance das competências ainda não atingidas

Entretanto a Formação Continuada é crucial para o crescimento intelectual e profissional dos educadores enquanto mediadores do conhecimento, onde estarão aperfeiçoando seus conhecimentos, discutindo as dificuldades, preparando material pedagógico e aplicando-o na sala de aula para verificar desenvolver as competências e habilidades dos alunos preparando-o para o mundo contemporâneo e profissional.

Considerações Finais

Percebe-se que o Coletivo Da Terra nas escolas do campo: indígenas, quilombolas e camponesas, em parceria com outras importantes instituições como as Universidades, Cefapro e Need, núcleo de pesquisa, juntamente com todo trabalho realizado contribuiu para desempenho dos educadores e educadoras que distante das cidades lutam pelas mesmas causas, lutam pelo direito de posse da terra, direito de educação e de uma vida digna no campo e toda esta batalha resultou na formação de vários cidadãos para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Todo trabalho realizado reflete na sala de aula, a formação contínua dos profissionais da educação básica no campo, tem surtido efeito que se nota na ampla variedade de cursos superiores dos quais nossos alunos oriundos de escola pública do campo estão cursando, nas diferentes modalidades de ensino, sendo eles presenciais ou semipresenciais, universidades públicas e privadas nas esferas estaduais e federais.

Mediante a exposição dos dados acima citados, por ser uma escola do campo, sujeita a inúmeros desafios enfrentados, com número reduzido de alunos concluintes do Ensino Médio, sabemos que é necessário olhar para a “escola” como sendo um lugar privilegiado de formação humana, em que os educadores assumem o seu papel como formadores de sujeitos, que visam a importância de compreensão de mundo a partir de suas próprias escolhas para o futuro profissional.

Desta forma avaliamos os trabalhos do Coletivo da Terra e seus parceiros como positivo, é pensando assim que pretendemos desenvolver, reforçar e ampliar as ações pois reconhecemos que é preciso ter uma formação continuada com responsabilidade, desempenho e de qualidade, promovendo estudos e debates, pesquisas e outros, para repensar e refletir

sobre a função da escola pública e sua proposta curricular voltada para a superação dos desafios, especificamente, na educação do campo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Censo Escolar 2016: Notas Estatísticas. Brasília – DF, 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

CABRAL, Maria das Graças Dimas. Seminário (Re) Conhecendo a nossa escola: relatos de vivências. Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, 2008, p. 93-100.

CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Texto produzido para o Primeiro Seminário Internacional do GT CLACSO Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina, sessão sobre educação, trabalho e lutas sociais. Rio de Janeiro, dezembro 1999. As ideias básicas desenvolvidas têm por base a tese de doutorado, Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999 (Edição: Petrópolis, Vozes, janeiro de 2000).<http://www.scielo.br/> acesso em 30/11/2016.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação Do Campo. artigo <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> acesso em 22/09/2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

MORAIS. Dênis, COMUNICAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA: A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI:REVISTA DEBATES, <http://www.seer.ufrgs.br> acesso em 30/11/2016.

LIMA, Paulo Gomes. Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. Acta científica. Ciências humanas. Engenheiro Coelho: Unaspres:, v.02, n.09, p.17 - 21, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa e Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA, José Eli. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. In Estudos Avançados. V. 15, N. 43, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. Acta científica. Ciências humanas. Engenheiro Coelho: Unaspres:, v.02, n.09, p.17 - 21, 2005.

PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola Marechal Cândido Rondon, 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriela Dambrós

Possui graduação em Geografia Licenciatura pela UFSM (2011), Especialização em TICs aplicadas a educação pela UFSM (2014), Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSM (2015), Mestra em Geografia pela UFSM (2014), Doutora em Geografia pela UFRGS (2018). Professora de Geografia na rede pública municipal de Gravataí/RS.

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Graduada em Direito (1990) e História (1999) pela UNISINOS, Graduada em Ciências Sociais pela ULBRA (2007); Graduada em Geografia pela ULBRA (2017) e graduada em Agricultura Familiar e Sustentabilidade pela UFSM (2017). Mestre em História da América Latina (2002) e Doutora em História da América Latina (2008) pela UNISINOS. Mestre em Geografia (2015) pela UFSM e Doutoranda em Geografia pela UFSM.

SOBRE OS AUTORES

Ana Maria Oliveira Lopes

Graduada em Pedagogia, especialista em educação do campo e alfabetização. Foi coordenadora do escritório regional da Unesco-MT. Tem grande experiência em alfabetização e formação de professores. Atualmente é professora aposentada da rede estadual de educação do estado do Mato Grosso, bordadeira, atriz e avó de Pedro, João e Caetano.

Bruna Brentano

Possui graduação em Geografia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Atualmente é estudante do curso de Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como professora na rede pública municipal de Lajeado/RS.

Douglas Casarotto de Oliveira

Psicólogo – UFSM, Esp. em Humanização da Gestão e Atenção do SUS – ESP-RS/UFRGS, Me. em Educação – UFSM e Doutorando em Psicologia Social e Institucional – UFRGS. Docente do curso de Psicologia da FISMA – SM e Psicólogo do CAPS AD Cia do Recomeço. Como pesquisador, atua no campo da Saúde Mental e Coletiva, com ênfase na educação sobre drogas sob a perspectiva da Redução de Danos.

Douglas Cenci

Especialista em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (UERGS); Bacharel em Administração (UNOPAR-Erechim); Atua como coordenador do Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai (SUTRAF-AU). E-mail:douglassutraf@hotmail.com

Elianai Moreira de Carvalho Oliveira

Graduada em Pedagogia- ITEC, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional e em Coordenação Pedagógica-UFMT, SEDUC/MT.

Eliziane Franceschi

Acadêmica do Curso de Administração da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade em Erechim (UERGS); E-mail:eliziane-franceschi@uergs.edu.br.

Fabio Nolasco

Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Viçosa (1974), mestrado em Fitotecnia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa (1984) e doutorado em Fitotecnia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa (1999). Foi professor efetivo no curso de Agronomia do Programa de Ciências Agroambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Cáceres-MT. Professor aposentado da FAMEV (Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária), da Universidade Federal de Mato Grosso em Cuiabá-MT.

Fernando de Fraga Brazeiro

Formando em 2018 de História (licenciatura) do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), atualmente trabalha na Secretaria da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa, Gravataí-RS.

Gabriela Dambrós

Possui graduação em Geografia Licenciatura pela UFSM (2011), Especialização em TICs aplicadas a educação pela UFSM (2014), Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSM (2015), Mestra em Geografia pela UFSM (2014), Doutora em Geografia pela UFRGS (2018). Professora de Geografia na rede pública municipal de Gravataí/RS.

Gustavo Argenta

Possui graduação em Geografia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Atualmente é estudante do curso de Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como professor nas redes públicas municipais de Arroio do Meio/RS e Teutônia/RS.

Hellen Cristina de Souza

Graduação em pedagogia (1985). Mestre em Educação pela UFMT (1997). Doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP (2010). Atualmente trabalha como professora formadora na área de Educação Escolar Indígena no CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Mato Grosso.

Joana Adriana Nunes Martins

Professora de História – UFSM. Psicóloga egressa da FISMA. Mestranda de Ensino de História – UFSM. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Técnica Caxias do Sul. Atua no campo da Educação e Psicologia como pesquisadora da temática de Gênero, com interesse em formação de subjetividades, violência e educação continuada de professoras/es.

Kátia Gomes da Silva Amaro

Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010- 2012). Licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2007). Atualmente é professora efetiva da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Laionel Mattos da Silva

Formado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista no Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Atualmente é estudante do curso de especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor de História da Escola Estadual Especial Keli Meise Machado.

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Graduada em Direito (1990) e História (1999) pela UNISINOS, Graduada em Ciências Sociais pela ULBRA (2007); Graduada em Geografia pela ULBRA (2017) e graduada em Agricultura Familiar e Sustentabilidade pela UFSM (2017). Mestre em História da América Latina (2002) e Doutora em História da América Latina (2008) pela UNISINOS. Mestre em Geografia (2015) pela UFSM e Doutoranda em Geografia pela UFSM.

Maria Henriqueta dos Santos Gomes

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (2010). Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012). Atualmente é docente da educação básica no SESI Escola e docente do ensino superior da Faculdade Cuiabá – FAUC.

Marinalva Gomes

Graduada em Ciências Biológicas (UNEMAT), Especialista em Educação do Campo (UFMT), Mestranda no Curso de Pós Graduação no Ensino de Ciências Naturais – PPGECCN – UFMT. Professora da SEDUC-MT, na E.E. Marechal Candido Rondon, Tangará da Serra - MT.

Míriam Elisabete Renner

Graduada em Pedagogia UFMT. Especialista em Educação do Campo. UFMT. Professora na Escola Municipal Renê Barbour, Nova Olímpia MT.

Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Pesquisadora e Professora Adjunta da Universidade FEEVALE. Doutora em Educação pela UFRGS (2009). Realizou Estágio Pós Doutoral junto ao programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS, pelo Programa Nacional Pós Doutoral – CAPES. Mestre em Educação pela UFRGS (1990). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela UFRGS (1975).

Priscila Klein da Silva

Professora da educação básica. Mestre em Educação pela PUCRS (2018). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela ULBRA (2008) e especialista em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade pela UFRGS (2012).

Ricardo Radaelli Meira

Graduação Ciências da Computação pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail do autor: ricardoradaelli@gmail.com.

Roberto Serena Fontanelli

Doutor e mestre em Zootecnia (UFRGS); Graduado em Engenharia Agrônoma (UPF). Atua como docente nos Cursos de Administração e Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Erechim (UERGS); E-mail: roberto-fontanelli@uergs.edu.br.

Rosemeri Köhler de Carvalho

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984) e especialização em Nutrição Humana e Saúde pela Universidade Federal de Lavras (2001). Atualmente é professor titular da Secretaria do Estado de Educação. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Recreação.

Saionara Eliane Salomoni

Pós-doutora e doutora em Ecologia e Recursos Naturais (UFSCAR); Mestrado em Ecologia (UFRGS); Graduada em Ciências Biológicas (PUC-RS). Atua como docente no Curso de Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Erechim (UERGS); E-mail: saionara-salomoni@uergs.edu.br.

Silvia Santin Bordin

Doutora em Agronomia (UNESP); Mestra em Agronomia (UFSM); Graduada em Engenharia Agrônoma e em Licenciatura Plena em História (UFSM). Atua como docente nos Cursos de Administração e Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Erechim (UERGS); E-mail: silvia-bordin@uergs.edu.br.

Tatiane de Souza Ritter

Graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialização em Psicopedagogia no Ensino Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano, Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Werica Mirlen Duarte Silva

Professora da SEDUC-MT na E.E. Marechal Candido Rondon E.E. Marechal Candido Rondon, Tangará da Serra - MT. Licenciada em Letras – UNEMAT, Especialista em Licenciatura Mato-grossense - UNEMAT e em Coordenação Pedagógica – UFMT.

Zenicléia Angelita Deggerone

Doutoranda em Desenvolvimento Rural (UFRGS); Mestra em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES); Bacharel em Administração (UERGS). Atua como docente no Curso de Administração da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade em Erechim(UERGS); E-mail: zenicleia-deggerone@uergs.edu.br.