

TEORIA E PRÁTICAS

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS
ESTAGIÁRIOS E ESTAGIÁRIAS DA CARANDÁ EDUCAÇÃO
À LUZ DAS REFLEXÕES SOBRE O LIVRO "PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA" DE PAULO FREIRE

2021



“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.”

Paulo Freire

PREFÁCIO

Paulo Freire diz que *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”*

Nesta nossa busca diária por uma escola onde teoria e prática se confundam e em comemoração ao Centenário do Professor Paulo Freire, fizemos um convite para nossos estagiários e estagiárias que aspiram ser educadores pesquisadores, críticos e autores do seu processo de formação: Propusemos a eles, educadores em formação, o desafio de, a partir da leitura atenta dos textos do Capítulo I do livro “A Pedagogia da Autonomia”, refletirem criticamente sobre o seu fazer cotidiano na escola.

É com enorme prazer que tornamos públicos esses relatos, fruto da experiência de estar na escola, estudar e refletir sobre o fazer.

Ana Cristina Dunker, Eliane Romualdo e Renata Araujo

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMINHOS DO VENTO.....10

Luiza Lacombe Schmuziger

METAMORFOSE DA EDUCADORA13

Nathalia Sales Fernandes

BONITEZA DO ESPONTÂNEO.....15

Isabel Fernandes Falcão

APRENDENDO JUNTOS, A VIVER JUNTOS.....17

Ana Carolina Carreira do Amaral

FUNDAMENTAL I

O SAMBA E A CULTURA AFRO BRASILEIRA: CRIANDO CURIOSIDADE CRÍTICA
COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....21

Sofia M. Belluomini Santos

SER PESSOA, SER PROFESSORA.....24

Stéphanie Oliveira Silva

A SEXTA HISTÓRIA.....26

Aline Vieira Pinto Belintani

O ÓCIO TAMBÉM É PEDAGÓGICO.....28

Tamiris Antunes Videira

PROFESSORA, EDUCADORA, INDÍGENA: PRÁTICA TRANSFORMADORA NA ESCOLA.....	31
Josicléa Maria dos Santos	
PEDAGOGIA DA CAIXA DE SAPATOS.....	35
Mariana de Godoy Moreira	
AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COMO CONSTRUÇÃO DIALÓGICA E COOPERATIVA.....	40
Amanda da Silva Jesus e Sarah Ferreira dos Santos	
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	42
Bruna Nascimento Rugerio Silva	
REAPRENDENDO A NOSSA HISTÓRIA.....	46
Nathália Tateyama Tominaga	
APRENDER AO ENSINAR: A POTÊNCIA DO DIÁLOGO.....	48
Luciana Teixeira de Freitas Ranieri	
ASSUMINDO-SE GRUPO.....	50
Giulia Gargiulo Winther Antunes	
RESPEITO AO CONHECIMENTO E À INDAGAÇÃO.....	52
Gabriela Jannini Sawaya Oliveira	
FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO	
O ENSINO DE ASTRONOMIA COMO FERRAMENTA DE REVITALIZAÇÃO DO APRENDER.....	55
Catharina Priester	

APRENDER PARA ENSINAR E ENSINAR PARA APRENDER.....58

Guilherme Esteves Carvalhaes

ZERO POSSIBILIDADES DE EU TE ODIAR.....61

Lucas Leandro da Mota

ENSINAR É SE IMPORTAR: POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO ATRAVÉS DO
AFETO.....64

Marcos Romeo Mariuzzo

APOIO ESCOLAR - PRÁTICAS INCLUSIVAS

O CORPO DENTRO DA ESCOLA: NOVOS SENTIDOS, CONTORNOS E ESPAÇOS...68

Isadora Leme da Costa Ávila e Pamela Ripa Monte de Oliveira

A ESCOLA NO SINGULAR E NO PLURAL.....72

Leila Ribeiro Freire

DESLIZANDO SIGNIFICANTES.....75

Júlia Cristófarro Faggioni

A SUBJETIVIDADE COMO NORTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
CONSTRUINDO UM NOVO LUGAR DA FALA E ESCUTA.....78

Alessandra Osser

INTEGRAL E ATIVIDADES COMPLEMENTARES - RECREAÇÃO

BRINCAR E APRENDER - OS SENTIMENTOS NA FORMAÇÃO DO BRINCAR.....82

Oswaldo Donero antunes Correa e Vinícius Alves de Souza Leão

ARTE E EXPRESSÃO.....84

Darla Nunes da Silva e Giselle dos Santos Pestana

BRINCANDO COM OS SENTIMENTOS.....	87
Bianca Tucci e Letícia Malagutti	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
AUTORES.....	92
COORDENAÇÃO E DIREÇÃO.....;	93

EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMINHOS DOS VENTOS

Luiza Lacombe Schmuziger

Graduação: Pedagogia

Educação Infantil - Infantil 4

Professora: Raquel Rocha

Coordenadora: Denise Pinhas

Pensar o caminho percorrido pelo educando para chegar em uma curiosidade metodológica, partindo de uma curiosidade epistemológica, exige pensar no papel do educador, na forma como ele se coloca nas relações com seus educandos, com os conhecimentos já existentes destes e aqueles ainda não existentes. Trata-se de se relacionar integralmente com o outro, de escutar aquilo que não está sendo dito verbalmente, de nomear aquilo que ainda não é familiar, de adentrar no universo do outro, de apresentar novas possibilidades, de compreender os traços no papel como forma de expressão, de investigar coisas novas a partir daquilo que já sabemos, de se interessar pela curiosidade do outro, e de conhecer o mundo, se reconhecendo dentro do mesmo. Trata-se de encontro.

O contexto é o ano de 2021: crianças de um grupo de Infantil 4 que passaram muito tempo em casa devido à pandemia, que perderam oportunidades de estar em espaços de convivência social, dentre eles, a escola. Dois grupos de Infantil 3 que formaram um grande grupo de Infantil 4, grupo este que demorou para se estabilizar e consolidar, uma vez que ora algumas crianças estavam no online, ora no presencial. Muitas crianças entrando na escola, muitas saindo. Essa inconstância afetou justamente aquilo que buscávamos: formar um grupo.

Junto a isto, nossa mudança de casa. Na unidade 2 “coisas estranhas” começaram a acontecer: muitas caixas pelas salas e brinquedos sumindo pela escola. O que estaria acontecendo? Veio a curiosidade.

Surgiu o Projeto de Investigadores e dele passou a surgir uma união. Surgiu um grupo.

Investigamos juntos, nos ajudamos, descobrimos o que estava acontecendo e não deixamos de ser investigadores. Afinal, deixamos de ser em algum momento? Todos os dias nos deparamos com o desconhecido: o mundo gera curiosidade, nos coloca em movimento, diariamente. Para uma criança de 4 anos, isso aumenta em grande escala e uma das muitas curiosidades fez surgir um novo projeto: Ventos.

Foi de uma forma tão sutil, num momento desprezioso no início de conversa em um encontro online. Na verdade, é sobre isso: a aula já havia começado. O que poderia ser visto como uma simples dúvida ingênua de uma das crianças, se tornou uma questão de projeto:

“Como nascem os ventos?”.

A primeira coisa que passou na minha cabeça ao ouvir a pergunta foi “Como?”, eu entendi logo de cara que teria que pesquisar, rever meus conhecimentos, pensar em formas para ajudá-los a compreender o fenômeno, de ajudá-las a chegar nessa resposta. Como fazer tudo isso, com as crianças exercendo o seu protagonismo na construção desse conhecimento?

Acho que um dos primeiros papéis que temos enquanto educadores quando curiosidades e dúvidas surgem é o de compreender e respeitar os conhecimentos já existentes, para entender de onde podemos partir. Neste caso, não podíamos deixar de aproveitar espaço físico da nossa escola, onde passam, diariamente, correntes de ventos. Os parques viraram laboratórios, assim como a ponte, a nossa sala de aula, os corredores, e até mesmo o mundo fora da escola: as crianças nos mandaram vídeos dos ventos, e nós mostrávamos para elas também. Buscamos estabelecer, como diz Paulo Freire, uma *“intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo”*.

Toda vez que queremos nos tornar investigadores, colocamos nossos distintivos produzidos por nós. Nossos distintivos nos colocam num campo simbólico, mas mais que isso, com eles viramos seres pensantes, que buscam por respostas, por indagação, por raciocínio, por novos saberes. Nossos distintivos nos propõem uma “rigoriedade metódica”, pois, ao aprenderem a investigar, podem buscar respostas para o que quiserem. Deixam de ser passivas nos processos. Ao aprender a investigar, as crianças têm a maior ferramenta em suas mãos, elas aprendem a aprender, tendo o professor como seu par experiente neste caminho.

As crianças puderam passar a intervir no mundo, e dessa forma, conhecer e perceber o mesmo. Amarramos fitas na ponte da escola para descobrir a direção do vento; tentamos caçar o vento com sacos plásticos; pensamos em diferentes formas de representar os ventos; demos atenção ao nosso cabelo e roupa voando; percebemos as folhas da árvore que vemos da janela da nossa sala voando; percebemos correntes de água que surgem com ventos. Percebemos os ventos, nos percebemos na presença dos ventos e percebemos o vento na nossa presença.

O movimento contínuo por descobertas, por superar conhecimentos já estabelecidos, por levantar e testar hipóteses, por se acolher enquanto grupo, por perguntar, por expressar, por estar, por voltar alguns passos para trás, por continuar sendo grupo. Uma mudança e tanto desde a primeira investigação.

E olha... temos um grupo! O grupo de investigadores mais unido que eu já pude presenciar.

METAMORFOSE DA EDUCADORA

Nathalia Sales Fernandes

Graduação: Pedagogia

Educação Infantil - Infantil 5

Professora: Patrícia Sasaki

Coordenadora: Denise Pinhas

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” – Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

Tudo começou em 2020, quando, de um grupo de Infantil 3 eu fui realocada a um grupo de Infantil 5, com uma turma nova e uma professora nova. Essa mudança de grupos não foi planejada: estávamos voltando das férias, tinham muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo e a professora - Patrícia, mas que carinhosamente chamamos de Pati - mal tinha tempo para me incluir, que é o que acontece em começos de anos “normais”. Ou seja, eu precisei encontrar maneiras para lidar com crianças que eu mal conhecia e com uma dinâmica completamente desconhecida.

Quando cheguei, eu já estava com um projeto planejado para o I3 e, com a ajuda da Pati, consegui adaptar tudo de última hora para incluir o novo grupo às minhas ideias. E o que foi mais incrível é que o projeto rendeu mais com as crianças do I5 do que com as do I3, deixando a mim e a professora bastante satisfeitas.

Quando estávamos no período remoto, Pati e eu tínhamos mais janelas para conversar e trocar ideias. Fazíamos o planejamento de aulas e atividades, conversávamos sobre as crianças e evidenciávamos nossas dúvidas: as crianças realmente estão desempenhando tudo aquilo que chegava até nós como material? Ou era algo feito pelos pais? Até que ponto elas estavam envolvidas? Como ter certeza disso? A partir dessas conversas, procurávamos, juntas, soluções.

A ansiedade de ver tudo aquilo que conversávamos e fazíamos no concreto, dentro da escola, era muito grande. A volta ao presencial era o momento mais esperado por todos nós, mas principalmente por mim.

Em 2020, a volta teve muito mais engajamento no “viver o I5”. No início, íamos duas vezes na semana e, devido ao protocolo, ficávamos em 2 bolhas separadas, com a Pati transitando entre elas... Nesse momento, precisamos encontrar novos lugares para conversar: falávamos pelo WhatsApp, por exemplo e em todas as brechas que encontrávamos. Depois,

quando as bolhas se juntaram e voltamos a ir todos os dias, tivemos mais tempo para essas conversas “presenciais”, principalmente entre as atividades do dia. Também tínhamos esse combinado de que, em momentos de cantinho, eu sempre fazia anotações do que estava observando nas crianças ao longo da semana e depois passava para a Pati os pontos mais importantes do que eu havia notado.

A partir dessas observações, em uma de nossas conversas notamos que havia muita dificuldade em controlar o corpo na roda e em atividades como correr, pular, desviar etc. Foi daí que surgiu o meu projeto “desafios corporais”. Entretanto, já na segunda semana de desafio, recebemos a notícia de que teríamos que voltar às atividades remotas. Comecei a pensar em como poderia adaptar o projeto para atendê-los de casa, mas antes de conseguir finalizar minhas ideias, precisei deixar o grupo... Mesmo fora da escola, sempre mantive contato com a Pati, pois a via como uma amiga e não mais como apenas, a “minha professora regente”.

Quando a escola voltou às atividades presenciais, recebi o convite da Eliane Romualdo, nossa coordenadora do estágio, para voltar a fazer parte da equipe, Pati e eu prontamente nos organizamos para falar sobre o planejamento: como faríamos esse retorno? Como voltaríamos com o meu projeto? Mesmo com os contratempos no meio do caminho, o projeto era ainda algo muito interessante e necessário para o grupo.

“... o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” - Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

A partir desse retorno, começamos a fazer o planejamento juntas, na sala de aula. A Pati sempre leva um rascunho e montamos ele juntas. Quanto ao meu projeto, eu tento sempre mandar um planejamento mensal de atividades para serem incluídos no nosso planejamento semanal. Para escrever o relatório individual e de grupo, a Patrícia trouxe algumas tabelas para observarmos e anotarmos, de forma colaborativa, alguns aspectos das crianças, como adaptação, parceria, desafios, além de me dar a liberdade para acessar seu caderno de anotações para ler ou anotar algo. Outro ponto fundamental que ela me proporciona para ser uma educadora é liberdade com o grupo, portanto frequentemente realizo a rotina, aplico lição, auxílio crianças individualmente, estabeleço combinados, realizo a escrita da história dos avós... Em síntese, tudo o que ela faz, em algum momento eu também faço ou auxílio na execução, sempre com orientação e feedback da minha performance. E tudo isso me traz confiança para um dia, assumir um grupo, pois não fico apenas no papel de receptora e observadora, mas sim de sujeito atuante, que age com intenção e, assim, educa e transforma (os outros e a si mesma), em um belo processo de metamorfose.

BONITEZA DO ESPONTÂNEO

Isabel Fernandes Falcão

Graduação: Pedagogia

Educação Infantil - Infantil 5

Professor: Raphael Martins

Coordenadora: Denise Pinhas

Enquanto estudante a escola sempre foi um lugar especial, que me provocava, acolhia, amava e permitia que eu fosse eu, incentivando o simples ser. Agora, em 2021, eu voltei para o lugar escola, com muita vontade e afeto, mas, ao mesmo tempo, com muitas perguntas, uma vez que é um lugar já conhecido em uma posição desconhecida e, por mim, de certa forma, também temida.

Ao pisar na sala a ser ocupada por mim, pelo grupo e pelo professor regente, as várias perguntas que vinham sendo travadas na minha mente ressoavam:

Será que serei o suficiente?

Será que minha presença terá algum impacto?

E a construção da minha relação com o professor?

Como vou criar vínculos com esses e essas estudantes?

De que forma posso estimular sua postura brincante e questionadora?

De que maneira seremos nós, em nossas multiplicidades, e pertenceremos juntos?

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão da crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996)

Parto dessas palavras de Paulo Freire para compreender que foi apenas nesse espaço em que me via rodeada de incertezas e imprevistos, convivendo com diversos saberes, criando vínculos, absorvendo através de parcerias, nas quais me via ensinando e aprendendo ao ensinar, que essas inseguranças vão de fato me ocorrer e a única coisa que não deve ser feita é virar-lhes as costas e não refletir sobre elas.

Encontro-me em um momento em que a prática tem sido indispensável, imprescindível, essencial e grande parte da minha formação. Momento este em que pude finalmente me dar

conta que o ensinar-aprender jamais seria artificial, mecânico e enfadonho contanto que minha fala se tornasse também escuta, e que minhas ações não se resumam a um momento, mas façam parte de um processo de críticas e (re)construções.

Com o apoio e incentivo do Rapha propus um projeto de medidas, que contava com a medição da altura de todas as crianças da sala. O que iniciou como uma curiosidade e uma prática de infância minha, se tornou coletivo. Trouxe uma nova luz para esses e essas alunas sobre seus tamanhos e diferenças e um (re)aprendizado para mim, uma vez que vão até a parede que contém traços com seus nomes e que revelam grande motivo de alegria, curiosidade e criação de laços. Sim, uma vez que eu, por causa das ações dessas crianças, passo a olhar para meus arredores através de uma outra lupa.

A cada gesto de mão comparando as alturas, a cada referência delas aos tamanhos ou simples conversas diárias, percebo que aquela curiosidade ingênua vem se tornando mais, ficando maior, numa produção que não poderia ser feita individualmente, mas que vem de ambas as partes.

Os questionamentos seguem ressoando em mim, se alterando com o passar do tempo, das vivências e o passar de saberes:

Como criar um vínculo maior com essa criança que está mais distante de mim?

O que fazer nessa situação de agressão entre as crianças?

Como trabalhar a autonomia nesse momento?

Será que tenho posição de autoridade?

Mas, agora, eles deixam de ser fardos e se tornam incentivos...

Sempre acreditei na troca, mas acho que foi esse pedaço de palco para/da vida que me deu uma clareza ainda maior, que a observação ativa se tornou parte de mim, o registro um grande aliado, as inseguranças transformaram-se em experiências, os vínculos viraram reconforto e as incertezas são hoje reconfortantes, deixando o espontâneo ser boniteza.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996, p. 25)

APRENDENDO JUNTOS, A VIVER JUNTOS

Ana Carolina Carreira do Amaral

Graduação: Psicologia

Educação Infantil - Infantil 5

Professora: Carla Zavatieri

Coordenadora: Denise Pinhas

“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 17).

O que aprendi (e o que aprendo) como professora?

Começo a escrever a partir desta reflexão, pensando nesse meu primeiro ano como professora auxiliar em sala de aula. São muitos os aspectos que me tocam e me atravessam: o aprender a ser educadora, a relação com a professora que acompanho, a relação com os alunos e a importância de refletir sobre o próprio fazer para avançar na minha prática. Sinto, no entanto, que todos eles me levam de volta à mesma questão: a educação democrática como um ato comunicante.

Esse foi um ano de grandes mudanças: permanência da pandemia, mas a chegada da vacina e com ela a possibilidade de estarmos novamente todos juntos; o ensino on-line, o híbrido e o presencial; os fechamentos e reaberturas da escola; nossa mudança de casa: de Diogo à Joaquim. Foram muitos processos atravessados por nós, educadores(as), e por nossas crianças. Imersos em tantas transformações repentinas, penso que o diálogo se fez, mais do que nunca, fundamental.

No I5B da manhã, com a retomada de todas as crianças para o presencial, percebemos que um dos grandes desafios enfrentados era o retorno ao espaço público, que para além das brincadeiras, encontro com seus pares e novos aprendizados, também implicava em não fazer apenas o que se quer, quando se quer, mas aprender a conviver e respeitar as diferenças.

O desafio de estar em grupo e crescer têm sido o foco de nossas conversas. O desejo de saber ao lado do desejo que certas coisas permaneçam como estão, o saber e o não saber de cada um e saber quando precisamos estar por perto para ajudar e quando nossa presença limita

o avançar de cada educando têm sido pontos importantes de observação, minha e da Carla, minha professora-parceira de ação.

Uma das atividades em que as crianças têm exercitado seu saber é na escrita semanal da rotina. Uma vez por semana são elas que 'assumem a lousa'. Uma a uma, escrevem a palavra ditada por Carla. Em seguida, chamam um amigo que ainda não escreveu. Carla sempre reforça que não há certo e errado nesse momento, que o que é realmente importante é pensar, se esforçar e fazer do seu melhor jeito.

Ao mesmo tempo em que isto nos permitiu perceber como cada criança estava pensando a escrita, começamos a notar o apontar de dedos de certas crianças que supunham saber mais diante da produção de outras, a paralisia de alguns que pensavam que não eram capazes de realizar a tarefa e também (ainda bem) aqueles que lembravam o restante do grupo que não havia certo e errado: aliás, o certo era fazer do seu melhor jeito e errado era não tentar.

Diante deste cenário, passamos a planejar uma série de propostas no intuito de mostrar às crianças que todas elas têm o que ensinar e o que aprender. Iniciamos esta intervenção com uma lição de casa que propunha que cada criança pensasse uma coisa que sabia e que poderia ensinar aos colegas e outra que não sabia e gostaria de aprender e as representasse através de um desenho.

A partir disso, cada criança partilhou seu saber e seu não saber e, a partir desses dois lugares, ambos potentes se trabalhados, pensamos juntos em diferentes oficinas nas quais, de acordo com seus interesses, os(as) educandos(as) pudessem trocar seus conhecimentos e ensinar uns(umas) aos(às) outros(as).

A partir de nossas observações, nós, professoras, avançamos no planejamento propondo uma nova lição de casa: que cada um(a) pudesse pensar em algo que faz e que ajuda o nosso grupo e algo que faz que pode nos atrapalhar enquanto coletivo.

Mais uma vez, com a lição em mãos, conversamos sobre o que haviam escrito e discutimos a respeito daquilo que concordávamos e discordávamos. Foi nesta proposta que pudemos observar o quanto a valorização dos saberes começou a surtir efeito.

“Olha, eu não concordo com o que você colocou na lição: que você atrapalha porque demora para entender. Outro dia eu demorei mais tempo que você e você achou a resposta da lição bem mais rápido!”

“Eu atrapalho o grupo quando fico falando na roda. Eu sei (risos). Mas é difícil não falar.”

“Eu ajudo prestando atenção.”

(Registros realizados por Carla Zavatieri, minha professora-parceira de ação)

A partir dessa conversa, passamos a pensar em desafios pessoais: crianças e adultos do nosso grupo pensaram e compartilharam questões que consideravam ser desafiadoras para si e que, quando cuidadas, poderiam melhorar a convivência em grupo. A comunicação dos desafios foi parte fundamental do processo, pois, como defende Paulo Freire, muito embora a assunção do desafio não seja o suficiente para superá-lo - é preciso elaborar estratégias para enfrentá-los -, ela é com certeza parte fundamental do processo. Ademais, foi importante como estratégia de coletivizar o cuidado: estando todos cientes do desafio uns dos outros, é possível que todos contribuam para que cada parte do grupo alcance seu desafio. Ainda, através dessa partilha era possível que pensássemos juntos se aquele era um desafio que fazia sentido para aquela criança e se era possível.

Primeiro tivemos uma conversa a respeito do que eram os desafios. E em seguida, falamos sobre quais eram nossos desafios, olhamos novamente para ter certeza que eram estes a permanecerem como focos de trabalho individual e, por fim, pensamos em estratégias para superá-los. Semanalmente, retomamos os desafios de cada um e conversamos sobre como cada criança está se percebendo em seu desafio. Vemos, que algumas, dizem tê-lo esquecido, outras que estão o enfrentando bem, outras nem tanto, mas sempre repensando em como podemos avançar individualmente e também, como grupo, como podemos ajudar nosso(a) colega.

Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante (...) Todo entendimento (...) implica, necessariamente, comunicabilidade” (FREIRE, 1996, p. 17)

Aprender que dialogar não é só sobre querer falar: é preciso ouvir. Educar não é sobre transmitir: é sobre co-participar. Reconhecer que todos nós sabemos de coisas, desconhecemos outras. Perceber que todos somos diferentes, mas merecemos, igualmente, respeito.

FUNDAMENTAL I

O SAMBA E A CULTURA AFRO BRASILEIRA: CRIANDO CURIOSIDADE CRÍTICA COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Sofia M. Belluomini Santos

Graduação: História

Fundamental 1 – 1º ano

Professor: Lucas Maia Benedetti

Coordenadora: Renata Araujo

Eu estudei na Carandá há algum tempo atrás, nem parece, mas logo vai fazer dez anos que me formei. Durante todo o tempo de estágio, em especial na despedida da Diogo, eu pensei muitas e muitas vezes sobre meu tempo como aluna, sobre as aulas que tive, os professores que me marcaram, sobre os trabalhos que produzi, sobre as CICUCAs e Imaginar-tes que participei. Penso sobre quando decidi qual faculdade faria, já no final do Ensino Médio. Penso nas aulas de história que me inspiraram a tomar a decisão de estudar História.

Antes da Carandá eu estudei em uma escola bastante tradicional, onde aulas de história eram uma sequência de datas, acontecimentos e fatos, e eu decorava todos eles. Demorei um tempo para “reaprender” História, assim como várias outras disciplinas. As aulas de história agora tinham análise de fontes primárias, leitura de textos historiográficos, pesquisa, e muito debate. A princípio nada tinha esses nomes, eu não saberia dizer que estava analisando fontes primárias, nem sei se saberia o que são textos historiográficos. Esses nomes vieram mais tarde, no Ensino Médio. Mas ainda assim eu estava aprendendo a perguntar, pesquisar e refletir criticamente.

Quando voltei para cá para fazer estágio no Fundamental I eu achava que não ia reconhecer nada, em especial este ano, no 1º ano. Eu achava que tudo ia ser muito diferente, porque eu só lembrava da escola estando mais velha, e porque minha experiência no Fundamental I foi em uma escola bem diferente. Mas na verdade encontrei aulas parecidas, que ensinam a perguntar, pesquisar e refletir criticamente.

Em Ciências Humanas partimos de algo que eles conhecem, o carnaval por exemplo, perguntamos o que é carnaval, quais são as músicas de carnaval que eles conhecem e depois disso falamos sobre marchinhas, perguntamos se alguém conhece uma marchinha. Apresentamos então, um documento histórico, a primeira marchinha “Ô abre alas” composta por Chiquinha Gonzaga, mulher negra e personagem histórica. Falamos sobre quem é Chiquinha, fazemos perguntas para lembrarmos juntos do episódio do Mytikah que

assistimos. Perguntamos qual sua cor de pele [negra], o que ela faz [compositora], que tipo de música ela foi ensinada [música clássica, européia], que tipo de música ela gostava de tocar [música brasileira], as crianças lembram que no Mytikah ela pede para ser chamada de “maestrina”, perguntamos por que, as crianças respondem que não tinham muitas mulheres que faziam isso, e as pessoas só sabiam falar maestro. Analisamos um documento “Ô abre alas”, falamos sobre quem o produziu, falamos sobre por que o produziu, o contexto de produção do documento e onde ele circulou.

Depois de Chiquinha, falamos de Donga e do primeiro samba gravado, “Pelo Telefone”, disso fomos para Pixinguinha, Tia Ciata e sua casa, falamos bastante sobre esse lugar de encontro, que Donga e Pixinguinha frequentavam. Tia Ciata, mulher negra, mãe de santo, descendente de pessoas que foram escravizadas, teve que sair do estado onde nasceu porque sua religião era proibida. Falamos de tudo isso com as crianças, sobre quem eram as pessoas que foram escravizadas, de onde vinham, como, para quê, por que. E depois falamos sobre a religião de Tia Ciata, o Candomblé, apresentamos Orixás, e um aluno que já sabia bastante do assunto trouxe muitos outros elementos para as aulas e debates. Mais adiante chegamos em Cartola e Noel Rosa. E em todas essas temáticas teve análise de fontes primárias, pesquisa, e muito debate.

Paulo Freire fala de duas curiosidades, curiosidade ingênua e *curiosidade epistemológica*, a primeira se refere a uma curiosidade associada aos saberes do senso comum, e a segunda seria a mesma só que imbuída de outra qualidade, a criticidade. E a “*promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente*”, essa seria então “*uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista[...] o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil*” (FREIRE, 2021. p.32-33). Quando penso no que cada uma das disciplinas pode nos ensinar para além de seus conteúdos, penso que essa é uma das principais contribuições que a História pode fazer. Isso não quer dizer que não acho que as outras disciplinas não possam [e devam] ser críticas, mas para dizer que essa é uma potência dessa disciplina. Se a História não é uma sequência de datas, acontecimentos e fatos, o que estudamos então? O que faz um historiador se não analisar criticamente acontecimentos, períodos, personagens, ideias, mudanças e permanências históricas etc. Tudo isso a partir de fontes primárias e historiográficas.

Estudamos uma história afro-brasileira, que tem como ponto de partida mulheres negras. Uma história que está sendo estudada de forma “*criticamente curiosa*” (FREIRE, 2021. p.34). Não vou dizer que no primeiro ano já “superamos” a curiosidade ingênua, mas

acredito que estamos no caminho, cada dia “*metodicamente‘ rigorizando-[nos]*”, desenvolvendo curiosidade “*crítica, insatisfeita, indócil*” (FREIRE, 2021. p.33).

Esse exercício me fez refletir sobre todo o caminho percorrido, no porquê de cada escolha, sobre como se propôs cada passo, cada análise documental, cada pesquisa, cada debate, agora vendo o todo. Refletir sobre as provocações feitas, as perguntas. E com isso me vi pensando sobre o outro lado das aulas que tive, dos projetos que me marcaram. Pensei nas escolhas, nos porquês, nos caminhos, nos contextos, e nas reflexões que me despertaram, e como foram despertadas. Nesse tempo de aprender a ser professora, essas reflexões somam para embasar cada vez mais minha prática como educadora, aprofundando minha percepção da intenção nas minhas provocações, perguntas, intervenções e também minhas reflexões sobre como apresentar o conteúdo, como construir conhecimento, desenvolvendo curiosidade “*crítica, insatisfeita, indócil*”.

SER PESSOA, SER PROFESSORA

Stéphanie Oliveira Silva

Graduação: Pedagogia

Ensino Fundamental I - 1º Ano

Professora: Flávia Bravo

Coordenadora: Renata Araujo

ser pessoa, ser professora

*“Educador é aquele
que confecciona asas.*

E voa junto.”

Sergio Vaz

Aprendo meu ofício,
com sacrifício no exercício.

Vê-los e vê-las
correndo,
brincando,
criando.

Prazer que invade
meu ser.
Meu ser pessoa,
meu ser professora.

Na educação me encontrei
porém, nem de tudo sei.
Ainda tenho muito o que caminhar.

Centenário de Paulo Freire
visionário da educação

que destaca a esperança
em ação.

Esperançar.

Registro e reflexão
dão às mãos na jornada
do ser educadora,
do ser pesquisadora.

Escuta e respeito
é o que as crianças precisam
sem adultocentrismo.
Ensinar sem desconsiderar
o que e quem são, de onde vêm e,
o que sabem.

É na troca que o saber se desloca,
se transforma e se acomoda.

Aprendo todos os dias
com as crias em demasia!

A SEXTA HISTÓRIA

Aline Vieira Pinto Belintani

Graduação: Pedagogia

Fundamental I - 2º ano

Professora: Bruna Sosa Bordokan

Coordenadora: Renata Araujo

A criação de laços é um processo contínuo, profundo e delicado. Durante os últimos dois anos, no contexto da pandemia da Covid-19, nos distanciamos e, conseqüentemente, precisamos reconstruir nossos laços. O afeto não é só sobre abraços, palavras doces e trocas de carinhos. Ele também se dá quando compartilhamos nossas experiências, vulnerabilidades, emoções, criatividade e imaginação. Após meses vivendo a escola por meio das tecnologias, ao retornar presencialmente, procurei um recurso de estreitamento de laços particular e potente.

Uma das minhas responsabilidades na escola é recepcionar as crianças na hora que chegam na escola. Costumo usar esse momento para compartilhar histórias. Certa vez, queixei-me de baratas. No entanto, não segui tal qual Clarice (LISPECTOR, 1964) com receitas de açúcar, farinha e gesso, o cenário de Pompéia, desejos e dedetizações. A história começou na Casa Antiga da Carandá, chegando na sala, quando me deparei com um ponto preto – se estava vivo ou morto, minha visão limitada dominada pelo asco não saberia dizer. Imediatamente exclamei:

- Socorro, Socorro! - Respectivamente um pedido de ajuda e um nome próprio.

Com uma maturidade e determinação que me faltava naquele momento, Socorro lidou com a barata em apenas 5 segundos. Logo, a sala estava completamente livre de qualquer mal. Veja, na minha imaginação, aquele Ser era um verdadeiro Pterodátilo. Há poucos dias havia lido “A Quinta História” e me senti dentro do próprio conto de Lispector. Não tardou para minha imaginação aflorar e, ao primeiro encontro com as crianças do segundo ano, contei:

- Vocês não sabem o que ocorreu nesta escola há poucas horas. Ela foi **invadida** por um ser monstruoso, um verdadeiro dinossauro. A sala foi invadida por um Pterodátilo!

Instantaneamente as crianças duvidaram e quiseram saber mais sobre. Contei sobre meu embate com o animal e toda a destruição que ele causou. Sobre a nossa sempre heroína Socorro e como tive que reconstruir toda sala após o ocorrido. A nuvem criativa tomou conta

de todos nós e juntos estruturamos uma narrativa sem precedentes. Cada ponto da sala que parecia estar fora do lugar tinha como origem a invasão do dinossauro.

Por vezes me questionaram:

- Não foi um pterodátilo, deve ter sido uma barata colossal! - Mas eu continuava a afirmar que não havia meios daquele ser apenas um inseto.

A mancha azul no teto se transformou no sangue do Pterodátilo. Algumas poucas rachaduras eram fruto da destruição da aterrissagem dele e, conseqüentemente, da reconstrução precária que tive que realizar minutos antes da chegada deles e delas na escola. Conteí sobre todo o processo de construção, que foi um trabalho danado. Logo a notícia se espalhou e nossa narrativa se tornou uma quase-verdade.

Não conseguiria construir essa história sozinha. A reunião da minha imaginação com a deles gerou um conto próprio. Construimos naquele momento uma unificação, os nossos laços, uma experiência única que compartilhávamos. Até hoje, pela palavra “pterodátilo” a emoção vem à tona novamente e nossa criação ganha ainda mais patas e antenas.

Pensando nessa situação, lembrei-me de uma passagem da Pedagogia da Autonomia, do nosso patrono Paulo Freire (1996, p.33):

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”

Evidentemente, no momento mais apropriado, assumi ter sido sim a invasão de uma barata colossal. Digo apropriado, pois se tratava de um momento em que a veracidade ou não dos fatos narrados já não era o ponto central. Afinal, uma das crianças logo esclareceu que os pterodátalos deixaram de existir há milhares de anos, para o nosso alívio. O que ficou foi o momento singular de criação de realidades paralelas, de produção literária oral, de criatividade, de escuta e trocas. Cada um teve sua vez de falar, contribuir para a história, ouvir e ser ouvida, imaginar e brincar com as palavras. Vejo que é aí que mora parte do aprendizado essencial de viver em sociedade e exaltar as experiências individuais e coletivas.

O ÓCIO TAMBEM É PEDAGÓGICO

Tamiris Antunes Videira

Graduação: Pedagogia

Fundamental I - 2º ano

Professora: Karina Palma

Coordenadora: Patrícia Caselli

2021, ano da tão esperada mudança para o novo espaço escolar. O retorno à escola no 2º semestre seria ainda mais especial. Além da ocupação do novo espaço, a melhora da pandemia possibilitou que a escola voltasse a atender todos os seus alunos presencialmente. A vida escolar pulsava novamente. Crianças e adultos foram tomados pelas expectativas: os sentimentos eram de euforia e ansiedade.

Esses sentimentos tiveram efeitos para os estudantes e para os educadores. Estávamos há quase dois anos com aulas online e a ressocialização necessitou de um processo de adaptação. Estamos reaprendendo uma nova forma de convivência e todas essas mudanças impactam diretamente no processo pedagógico, inclusive podendo interferir no desenvolvimento escolar.

Em uma situação tão adversa, evidencia-se a importância do diálogo como principal caminho no processo educacional. A criança traz consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos, acolhidos e respeitados pelos educadores. Parte fundamental de nosso trabalho é a observação atenta e crítica do que está acontecendo com as crianças - interesses, experiências e expressões - em consonância com as intencionalidades de educação. Isso permite a organização e reorganização dos espaços/tempos de ensino-aprendizagem. Para Freire:

“(...) o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

(FREIRE, 2019, p. 40)

Através da observação e reflexão crítica, agregada ao diálogo, conseguimos reconhecer que a ansiedade das crianças era gerada por todo o contexto vivenciado por elas. E a partir dessa avaliação, foi possível identificar a dificuldade de foco e concentração para realização das atividades curriculares. E com isso, remodelamos nossa prática com atividades que contribuíssem para acomodação da ansiedade e aumento de foco e concentração. Norteamos nosso trabalho através de dois principais caminhos: brincadeiras coletivas e momentos de relaxamento.

Sabendo que os alunos passam grande parte do tempo na escola com atividades curriculares, optamos por introduzir alguns momentos de brincadeiras livres e coletivas. Entendemos que a linguagem lúdica está presente nas demais atividades da rotina também, porém, nossa intenção era criar um espaço específico para esse brincar livre. O objetivo dessa reflexão não é criar uma oposição, pelo contrário, é mostrar que o tempo livre e o ócio também são pedagógicos.

E para além do andamento da rotina escolar, as atividades lúdicas contribuíram com outros aspectos. Através do brincar, foi possível observar que a criança experimenta situações de conflitos, de resolução de problemas, de planejamento. E essas circunstâncias foram possíveis graças à abertura de tempo intencional para a interação entre as crianças. Observamos que, logo após esses momentos, elas passavam a participar mais efetivamente das demais propostas e a se concentrar melhor.

Além das brincadeiras, também trabalhamos com momentos para o relaxamento, de forma a incentivar a autopercepção e a autorregulação. Antes do início do exercício de relaxamento, observamos sentimentos de ansiedade nas crianças que se acomodaram após o início da proposta. Optamos por trazer essa atividade sempre após momentos de intensa euforia como por exemplo, o recreio ou as aulas de Educação Física. O objetivo é relaxar o corpo e focar a atenção no tempo presente.

Sendo assim, a incorporação de brincadeiras e técnicas de relaxamento em nossa rotina escolar trouxeram um impacto muito significativo na rotina. As crianças evidenciaram uma maior facilidade para prestar atenção e se concentrar na execução de determinadas atividades. Dessa forma, tiveram maior facilidade de estabelecer relações entre conteúdos explicados e fatos narrados, apreender informações, assim como memorizar dados de diferentes naturezas. O reflexo foi tão positivo que chegou a ser observado e comentado por outros integrantes da comunidade escolar, como os professores especialistas e demais estagiários.

A introdução de tempos privilegiados para o brincar e de momentos de relaxamento foram escolhas que se mostraram para mim muito importantes no contexto social vivido por nós e pelas crianças. Essas atividades serão práticas importantes e significativas que levarei comigo durante minha carreira.

PROFESSORA, EDUCADORA, INDÍGENA: PRÁTICA TRANSFORMADORA NA ESCOLA

Josicléa Maria dos Santos

Fundamental I – 3º ano

Professora: Carolina Sapienza

Coordenadora: Patricia Caselli

Sou mulher, jovem, indígena no contexto urbano, pertencente ao povo Pankararu, Aldeia Brejo dos Padres, à margem do Rio São Francisco do Estado do Pernambuco.

Meu ingresso na Carandá Educação se deu através do PJAÍ - Programa Jovem Aprendiz Indígena, da SPDM - Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina/Saúde Indígena. Ter a oportunidade de ser estagiária na escola foi a possibilidade de ocupar esse espaço escolar com minha presença, identidade cultural, oralidade e ancestralidade, como caracteriza Paulo Freire: “*Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante transformador, criador, realizador de sonhos...*” (1996, p.23). Na minha cultura, a educação sempre aconteceu através da oralidade e imitação, até a chegada dos estrangeiros ocidentais que desconstruíram o que havia de mais sagrado no território indígena, o nosso modo tradicional de viver. Muitos dos meus antepassados morreram lutando pela vida e pela terra. Aliás, a terra é o que sustenta nossa humanidade, tradição, cultura, língua e crenças.

Sair da aldeia é um desafio para muitos, mas a maneira que sempre encontrei de me conectar com minhas raízes é viver a minha cultura por onde passo, dialogando com o outro sobre nossos saberes, reafirmando a identidade indígena, como descrito por Paulo Freire: “*A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.*” (1996, p.23-24).

É dentro das escolas que precisamos demarcar as nossas lutas e em diferentes espaços também. Ingressar na universidade e no mundo do trabalho nos mostrou que é possível ganhar autonomia, descolonizar a educação, desconstruir representações históricas, estereotipadas e racistas sobre povos indígenas. Através de nossas narrativas, literaturas e memórias daqueles que já partiram, nos tornamos protagonistas nas nossas trajetórias.

Ser educadora estagiária de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e ter uma aluna indígena da região do Alto Xingu, parte sul da Terra Indígena Xingu - TIX, Aldeia Yawalapití do estado de Mato Grosso, me motivou muito a trazer as primeiras provocações e reflexões para os alunos(as). Lembro-me da minha primeira apresentação para o

grupo, quando me identifiquei como indígena e a professora contou que tinha uma aluna indígena também.

Logo notei o incômodo dessa aluna, que não se sentia à vontade de falar sobre isso. Ela me pareceu bem discreta e reservada, mas estando próxima a mim, apontando o dedo em direção ao meu pescoço, disse: *“O marido da minha irmã também tem um colarzinho desse que você está usando, eu já vi”*. Esse colarzinho era um praiá esculpido na madeira, uma representação simbólica dos Encantados de meu povo e outros do Nordeste.

O praiá é reproduzido através de uma vestimenta da fibra de croá, que vem de uma espécie de planta, os homens dançam debaixo dessa vestimenta durante os rituais. Cada praiá representa um dos nossos mestres, que são nossos Encantados, guias espirituais, que protegem a nossa nação. Muitas crianças me perguntam o que é, e eu digo que é o meu amuleto, que é a representação do Deus no qual acredito, diferente dos delas.

Em seguida, disse à aluna Yawalapití, etnia indígena a qual pertence, que conhecia a pessoa a quem se referiu logo que viu o colar. Esse foi um momento em que desabrochou um vínculo significativo entre nós, pois mudamos a linguagem para continuar a falar do assunto sem que se sentisse pressionada. No dizer de Paulo Freire, *“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.”* (1996, p.24).

No mês de maio de 2020 o meu contrato foi encerrado devido à pandemia do Covid-19, mas em janeiro de 2021 tive a oportunidade de retornar para a escola e continuar estagiando com o mesmo grupo. Após um tempo, recebi relatos da antiga estagiária do grupo sobre algumas mudanças que tinha notado na aluna indígena: *“percebo que a aluna se sente mais à vontade para falar sobre sua cultura indígena, como a representação de outras figuras de mesma identidade e isso faz diferença e contribui para o desvelamento do aluno”*. Posso dizer que me senti surpreendida em vários momentos de interação dessa aluna com o seu grupo a partir daí. A cena que mais marcou foi ver ela chegando na escola com um livro: *“Awapá Nosso Canto – Aldeia Yawalapití”*, entregando-o à sua professora Carol, para ser doado à biblioteca. Interpretei aquela cena como um convite para a escola conhecer suas raízes.

Conforme passava o tempo na escola, minha identidade cultural começou a ser visível aos outros(as) professores(as), alunos(as), famílias e funcionários(as) da instituição. Minha coordenadora me convidou para fazer uma contação de história no Encontro de Leitores, projeto que é realizado todos anos. Levei uma lenda indígena Pankararu, *“A Serra da Leonor”*, vesti o grafismo Pankararu de barro branco, o que me identifica e marca meu pertencimento a

esse povo e coloquei minhas joias de penas e missangas. Fiz da tela do computador a minha aldeia e contei a história como escutei e que é contada e passada de gerações por gerações ancestrais do meu povo. Após esse evento, crianças de outros grupos começaram a me conhecer. Diziam: *“Você é a Josi do encontro de leitores, lembro de sua história”*.

Professoras de outros grupos começaram a me convidar para dialogar com os assuntos indígenas relacionados ao conteúdo estudado pelo grupo, tornando as aulas transdisciplinares, respeitando o Projeto Político Pedagógico da escola: *“Num mundo crispado por diferenças políticas, ideológicas, étnicas e religiosas, nosso trabalho é educar para a compreensão da diferença.”* PPP Carandá Educação, (2016, p.42).

Isso foi me dando margem e acolhimento e me fortaleceu culturalmente, na prática educativa e pedagógica indígena, em meio à escola com todas as suas diferenças culturais e sociais, ainda que com alunos(as) de maioria branca de uma classe social mais abastada. A escola também promove a inclusão e equidade da diversidade étnico-racial, onde todos os sujeitos da escola são educadores, todos somos polinizadores no contexto social, político, cultural e presentes. Durante esse ciclo, esse espaço também se tornou meu, incluindo todas as minhas diferenças, eu tive o lugar de voz e escuta sensível dos alunos(as), colaboradores(as) e famílias.

Visitei os 3^{os} anos da tarde, conversando sobre cultura indígena e minha migração para a capital paulistana, contribuindo com os estudos e projeto da escola sobre a cidade de São Paulo. As turmas estavam estudando o livro *“Paula de São Paulo”*, das autoras Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss. Visitei também os 4^{os} anos da manhã e tarde, que têm em seu projeto o estudo sobre a formação do povo brasileiro.

Ao final das conversas, abria a caixinha de perguntas e curiosidades: *“Josi por que os indígenas estão vindo na escola conversar com as crianças?”*; *“Como funcionam as decisões dentro da aldeia?”*; *“Existem conflitos entre povos?”*; *“Posso me tornar indígena?”*, dentre outras perguntas que ficavam borbulhando nas cabeças das crianças. Desse modo, fui adentrando, adornando os objetivos pedagógicos e com esse movimento, constituindo o currículo da escola.

Encontro com os 4^{as} anos do Ensino Fundamental manhã e tarde. No final de uma conversa, uma aluna desenhou meu retrato, contemplando todos os traços e detalhes da minha representação naquele momento. Setembro de 2021.

Minha relação com a professora Carolina Sapienza aos poucos foi se confraternizando. O seu trabalho se tornou mais que espelho para minha formação. É de

encantar o seu olhar sensível à cultura indígena e o quanto isso me possibilitou ter voz e espaço para dialogar com as crianças durante suas aulas. É importante ressaltar seu engajamento e da coordenadora Patrícia na Rede de Apoio Pedagógico para indígenas, participação voluntária que se deu através da família da aluna Yawalapití. Isso demonstra a sensibilidade em trabalharem e se aproximarem das comunidades indígenas.

Pelos corredores da escola, interagia com as demais crianças e colaboradores(as) da escola e era nesses momentos que aproveitava para prostrar um pouco, falando sobre nossas diferenças culturais.

As famílias das crianças sempre me acolheram de maneira respeitosa em relação às minhas diferenças e algumas me relatavam: *“Ele adorou a sua história contada, tirou print de todas as telas”*; *“Sua fala e presença para ela foi muito significativa, ela desconstruiu a figura que tinha sobre o indígena”*; *“Ele me corrige dizendo que não é índio, é indígena”*.

Ser estagiária indígena na Carandá não foi apenas ter um convite ou visita para um diálogo cultural com alunos(as), mas estar presente todos os dias na rotina escolar da Carandá. Isso me revelou ser educadora indígena na prática, sem deixar de ser o que sou ou negar as minhas raízes, me mostrou que é possível tornar sonhos em realidade mesmo diante de tantos desafios. Ter o retorno da admiração e respeito da comunidade escolar me demonstrou ter alcançado meus objetivos, propiciando momentos de trocas de saberes tradicionais e ocidentais. Essa etapa foi potencializadora para minha formação, desenvolvimento profissional e pessoal.

PEDAGOGIA DA CAIXA DE SAPATOS

Mariana de Godoy Moreira

Graduação: Pedagogia

Fundamental I - 3º ano

Professora: Luciana Kudaka

Coordenadora: Patrícia Caselli

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Paulo Freire

Imagine uma mesa com vários objetos: porta lápis, computador, cadernos, livros, álcool gel e papéis, muitos papéis, de todos os tamanhos, de diferentes cores, com pauta, sem pauta. Você pode agora imaginar que a mesa está aguardando o início de uma atividade (e de certa forma é isso mesmo, mas não a que esperaríamos).

As crianças passaram a usar os papéis para nos mandar bilhetes. Assim que passei essa informação para a coordenadora do segmento, iniciou-se uma reflexão sobre a possibilidade de que elas estivessem precisando conversar. Lembramos que eles usaram o bate-papo da plataforma Microsoft Teams nos últimos meses para se expressar, devido à medida de suspensão das aulas presenciais nas escolas para contenção do avanço da pandemia de Covid-19. Pela plataforma Microsoft Teams, as crianças conseguiam iniciar uma conversa privada a qualquer momento, fosse para elogiar uma atividade, questionar determinada situação ou apenas para tirar dúvidas. Estávamos presentes, ainda que no distanciamento físico.

Dessa forma, tive então a ideia de pegar uma antiga caixa de sapatos e transformá-la em uma Caixa de Recados. Comuniquei às crianças que elas poderiam se expressar através da escrita e colocar na caixa qualquer bilhete, sempre enfatizando que a caixa só poderia ser aberta pela professora e por mim, que cuidaríamos da melhor forma de acolher as manifestações depositadas.

Assim, no primeiro dia, 14 de setembro, recebemos diferentes mensagens na nossa caixa: “Na Educação Física o meu time perdeu e aí fiquei chateada, mas o que eu quero te contar é que eles (o outro time) ficaram tirando sarro do meu time”; “O L. trombou comigo, eu pedi desculpas, mas ele puxou a minha blusa e falou algo que eu não escutei”; “Estou com saudades da minha mãe (porque não consigo ficar com ela)”. Esses são somente três exemplos

de uma grande variedade de recados que, em sua maioria, diziam respeito a capacidade de lidar com emoções, se relacionar com o próximo e tomar decisões conscientes. Ficou claro, tanto para a professora quanto para mim, que precisávamos acolher, ajudando as crianças a entenderem e administrarem as emoções e sentimentos, porque só assim conseguiríamos assegurar um processo de formação integral na volta às aulas pós-pandemia.



Figura 1 - Caixa de recados criada para o 3º ano BT

É possível que, devido ao distanciamento, nos próximos anos os alunos possam ainda sentir as consequências das perdas promovidas pela necessária suspensão do ensino presencial durante a pandemia. Afinal, no caso da turma que acompanho por exemplo, saíram do presencial no início do 2º ano e voltaram no final do 3º, não tendo vivido as relações com os colegas de um modo que só em grupo é possível.

Assim, torna-se papel do professor, cuidar dessas questões da relação com o outro no pós-pandemia. Partindo disso, comecei a me perguntar por qual caminho seguir com a turma,

que precisava muito voltar a entender o que é ser um grupo e como se portar em um coletivo. Para a minha surpresa, não precisei buscar as respostas, porque a resposta foi entregue pelas próprias crianças, a mesma resposta que ouviria da coordenadora semanas depois: “Elas precisam brincar mais”.

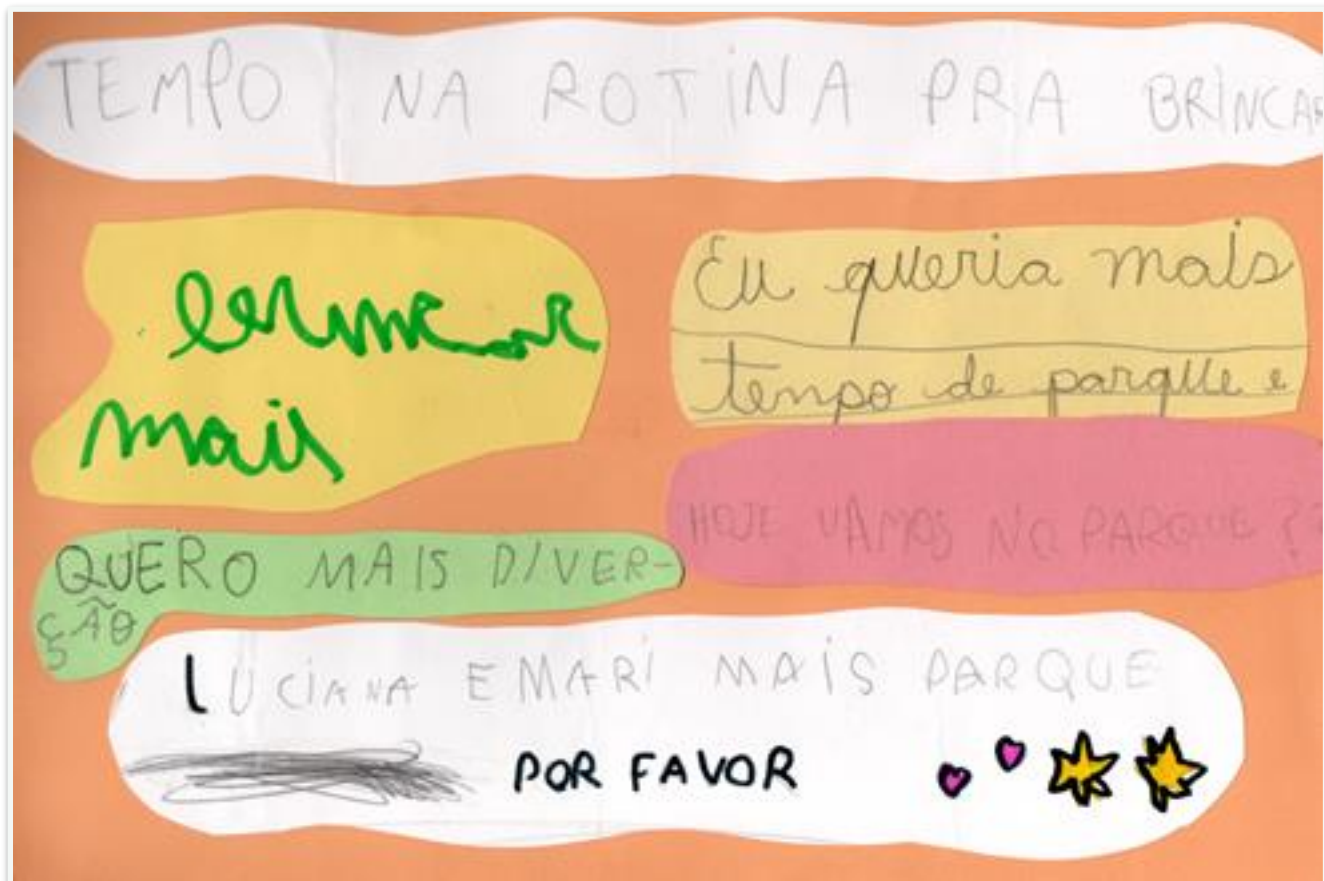


Figura 2 - Bilhetes das crianças do 3º ano BT

Lemos inúmeros artigos que demonstram a importância da brincadeira enquanto estratégia educacional, ajudando a criança não só a entender conceitos básicos, mas inspirando a criatividade e desenvolvendo as habilidades sociais. Estamos cientes de que a brincadeira, guiada ou não pelo professor, traz inúmeros benefícios, mas simplesmente nos esquecemos, vamos deixando de recordar da potencialidade do brincar, principalmente ao final dos anos iniciais, priorizamos os exercícios acadêmicos, como se ambos não pudessem se relacionar. Talvez porque também ficamos longe do dia a dia na escola.

Quando começamos a levar as crianças mais vezes para o parque, percebemos sutilmente a entrada do conteúdo que estávamos trabalhando. Na foto abaixo, as crianças constroem uma barricada que sugere uma hidrelétrica, após descobrirem em uma aula de Ciências Naturais como a energia elétrica é produzida através do uso dos rios.



Figura 3 - Crianças brincando de construir uma hidrelétrica

A Caixa de Recados foi uma ferramenta estratégica para comunicação com as crianças, que muitas vezes se sentiam tímidas, inseguras para falar, depois de tanto tempo se comunicando num diálogo mediado por aplicativos. Com a Caixa de Recados, conseguimos identificar questões avaliadas por eles, por exemplo, a necessidade de deixar que cada dia um aluno escolhesse o lugar do restante da turma, pois muitos não queriam abrir mão de seus lugares, enquanto outros (os que chegavam mais atrasados) tinham que ficar nos lugares que “sobravam”. Outro exemplo foi lembrarem que durante o ensino remoto, toda sexta-feira,

uma criança indicava um livro para o grupo, um desejo que se fez presente também na retomada do ensino presencial.

Relembrando as palavras do educador Paulo Freire (1996), ao dizer que “*o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática*”, nos voltamos para o protagonismo infantil por meio das brincadeiras e das assembleias semanais realizadas para discutir os bilhetes na Caixa de Recados. É com essa mesma reflexão crítica que me pergunto o que será da educação nos próximos anos, pensando nos efeitos causados por esse afastamento. Mas depois dessa experiência com o 3º ano BT da escola Carandá, percebo que o caráter de cuidado é inerente ao trabalho do professor e que a sala de aula precisa ser um espaço afetivo intenso. E quando você não souber onde procurar as respostas, as crianças poderão te indicar o caminho e uma caixa de sapatos pode servir.

AUTONOMIA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COMO CONSTRUÇÃO DIALÓGICA E COOPERATIVA

Amanda da Silva Jesus

Graduação: Pedagogia

Professora: Ana Luiza Moura Friedmann

Sarah Ferreira dos Santos

Graduação: Letras - Português/Francês

Professora: Maria Ester Duarte Pedrosa Rechi

Fundamental I - 4º Ano

Coordenadora: Cleusa Watanabe

Como construir uma visão cooperativa e plural a partir das relações que estabelecemos com o outro? Pergunta complexa, né? Você, leitor, já parou para pensar como as crianças constroem esses valores na escola? Pois bem, é um processo. Não existe fórmula, mas há caminhos... É muito importante que o educador trabalhe e leve a criança a perceber que, como cidadã capaz de interagir com o mundo, com o outro e com as diferentes culturas, em primeiro lugar, precisará respeitar a individualidade de cada ser.

Os conflitos manifestam-se de diferentes formas e podemos transformar esses momentos em oportunidade para os alunos aprenderem regras e valores essenciais para o convívio em grupo. Telma Vinha (1997, p. 20) diz que, “*diante dos conflitos, os adultos podem ter respostas diferentes e, em cada ato, ele está passando uma mensagem*”. Logo, nós devemos ter uma intervenção construtiva de modo que, ao mediar as situações, as **crianças** sejam reflexivas nesse processo. Demos ênfase à palavra “crianças”, pois, assim como Paulo Freire (2002, p. 21) aponta em seu livro:

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

Dessa forma, as crianças aprendem a solucionar os conflitos de forma dialógica. Nem sempre será do modo que os adultos esperam que seja, porém, como diz Telma Vinha (1997, p. 21), *“só vão chegar a resolver os problemas de forma adequada, quando começarem a resolvê-los, percebendo as consequências”*.

Na escola Carandá, uma atividade que possibilita esse movimento é a assembleia, momento em que as crianças se sentem confortáveis em relatar incômodos ou questões que afetam tanto o individual quanto o coletivo. A pauta pode ser proposta por elas ou pelas professoras. No início, a questão é externada, em seguida, ouve-se o que cada uma tem a dizer a respeito dos fatos e, logo após, são apontadas as soluções possíveis, perguntando se todas estão de acordo com os novos combinados. Esses momentos são muito preciosos, percebemos o quanto elas têm senso de justiça e empatia pelo coletivo, chegando a soluções assertivas para o grupo.

Algumas questões não se resolvem do dia para a noite, aprender é um processo dinâmico e o foco principal é construir pontes para chegar a caminhos construtivos e constitutivos de cada uma. É importante que o professor lide com essas situações desenvolvendo da melhor forma possível seu papel dentro da sala de aula, pois, como já dizia Paulo Freire, *“seja qual for o tipo de professor, ele vai desencadear marcas em seus alunos”*.

Buscamos desenvolver a autonomia das crianças mediante os conflitos que elas vivenciam em sala de aula, podendo estender para outros âmbitos da vida. É importante não confundir autonomia com liberdade de fazer o que tem vontade, pois, quando falamos em autonomia, nos referimos também à busca de maneiras adequadas para agir. As assembleias ajudam as crianças nesse processo, expondo os conflitos que acontecem na turma, procurando soluções que possam ajudar a resolvê-los de modo responsável, respeitoso e de acordo com os combinados feitos pelo grupo.

São momentos de autoconhecimento, tendo o professor como mediador dessa reflexão de maneira respeitosa e atenta, confrontando pontos de vista e sensações, evitando “tomar partido” ou falar pelos envolvidos, esse movimento deve partir dos próprios alunos. Movimento de construção de autonomia, processo vivido através da reflexão, bons confrontos, escuta e crescimento.

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Bruna Nascimento Rugerio Silva

Graduação: Licenciatura em Arte-Teatro

Fundamental I – 4º Ano

Professora: Danielle Costa Corte

Coordenadora: Cleusa Watanabe

Escravos de Jó

Jogavam Caxangá

Tira, põe, deixa ficar

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue-zigue-zá

Tenho certeza de que você que me lê nesse instante, reconhece essa música e provavelmente já cantou muitas vezes quando criança, em cenários brincantes. Comigo não foi diferente, o fato de ser uma pessoa branca, crescida em um universo – familiar e escolar – branco, me concedeu a liberdade de brincar com o tema da escravidão sem me afetar e provocar alguma reflexão crítica durante muitos anos.

Já adulta, conheci com uma contadora de histórias, outra versão dessa mesma música: “Guerreiros nagô, jogavam caxangá...”, hoje observo que essa aparentemente trivial troca de palavras ressignifica absolutamente a canção. Arrisco dizer que esse exemplo pode ser uma metáfora ao antirracismo. A história está dada, trilhada, mas a narrativa que contamos sobre ela pode ser transformada, bem como a visão de mundo dos sujeitos que a escutam e a seguem narrando.

Enquanto arte-educadora, hoje atuante como estagiária em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental 1, decidi pesquisar sobre antirracismo na escola, refletindo sobre as propostas pedagógicas existentes no Currículo de Ciências Humanas dessa série.

Contudo, acredito ser imprescindível contextualizar qual a lente que escolho para analisar essas proposições pedagógicas. Uma vez que, enquanto educadora branca, atuante em uma sala de aula constituída somente por crianças brancas, é inevitável não falar sobre branquitude.

“A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.”

(SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, v. 6, p. 05)

Essa breve definição do termo permite que seja assumida a dimensão do privilégio da brancura, e em diálogo com Paulo Freire (2015, p. 42) em *Pedagogia da Autonomia*: “A *assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’ ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.*”, trago a reflexão de que para a educação ser antirracista, é fundamental reconhecer que o racismo não é um problema somente da negritude - neste contexto que abordo, um problema do “outro” – é precisamente uma questão dos brancos.

A perspectiva de racismo que me refiro é a estrutural, defendida pelo professor Silvio Almeida (2020, p.50): “(...) *o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional*”.

Entretanto, levanto o questionamento: não será conformista acreditar de que a escola é racista, bem como a sociedade? Essa afirmação corrobora para a manutenção do privilégio da brancura, visto que, falando sobre escolas privadas - cenários com um recorte social já pré-estabelecido - boa parte dos estudantes são brancos? Silvio Almeida, na página seguinte, responde a essas indagações:

“Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. (...) A mudança da sociedade não se faz

apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.”

(ALMEIDA, Silvio, 2020, p.52)

Analisando por uma ótica mais expandida da educação, uma mudança muito significativa aconteceu em 09 de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Tal medida foi uma inegável conquista da luta do movimento negro (GOMES, 2017) seus desdobramentos possibilitam uma mudança na estrutura educacional, deixando de ser uma decisão particular de cada instituição abordar ou não essa temática em sala de aula.

Quanto ao currículo de Ciências Humanas do 4º ano da Escola Carandá, o mote de estudo é a Constituição do Povo Brasileiro, isto é, pensar a construção da nossa identidade, a partir da perspectiva portuguesa, africana e indígena. De primeira mão, a proposta era dialogar sobre como foi esse primeiro encontro entre os povos nativos e europeus, a questão centralizadora dessa etapa é a discussão acerca do Brasil ter sido descoberto ou ocupado. Inicialmente, no momento de levantamento das hipóteses, surgiram falas que revelavam o quanto a maioria do grupo tinha uma visão colonialista (OLIVEIRA. 2016) da história do Brasil. Com o passar do semestre, após muitos debates e pesquisas, notou-se uma mudança significativa de entendimento das crianças.

Discutimos sobre a questão indígena, da perspectiva cultural e de luta histórica. Como provocação, mostramos uma fotografia de Daniel Munduruku, sem dizer seu nome ou qualquer contexto, e perguntamos se aquela pessoa poderia ser um indígena. Esse estímulo foi um divisor de águas, pois revelou que algumas crianças tinham uma visão estereotipada dos povos originários: “Eu acho que ele não é indígena, porque ele está vestido com roupas como a gente usa.”, enquanto outras nem tanto: “Tem indígenas que agora moram na cidade e tem celular”.

Observo que a decolonialidade não se dá apenas na perspectiva do conteúdo, mas na maneira como abordamos determinados assuntos, de forma que estamos promovendo a possibilidade de contribuir para que as crianças sejam seres pensantes. Enquanto estagiária e instigada por esse assunto, observei o quanto na prática isso acontece quando não trazemos os conteúdos de maneira expositiva, mas a partir de provocações, sites confiáveis, livros que abordem o assunto de maneira lúdica e debates, que permitem aos alunos e alunas serem agentes

de seus saberes, e construam de maneira cada vez mais autônoma a sua visão de mundo sobre cada assunto.

Para tanto, voltando à temática indígena, utilizamos o livro “*Coisas de Índio*”, versão infantil, escrita por Daniel Munduruku, além da significativa roda de conversa com Josicléa Pankararu, estagiária da escola que é indígena. Observo que Munduruku conceituou e a presença e diálogo com Josi materializaram nossos estudos sobre os povos originários.

Enquanto escrevo este texto, estamos no momento de discussão sobre negritude, racismo, escravidão e, em breve, falaremos sobre líderes negros e, neste ponto, tenho desejo de intervir e abordar discussões sobre e qual é o papel dos brancos na luta antirracista.

Falta-me espaço físico neste texto para destrinchar os desdobramentos de cada uma dessas temáticas. Deixo aqui, pinceladas de caminhos que seguimos e a constatação da potência de nossos estudos, pela possibilidade de provocar transformações na visão de mundo das educandas e educandos.

REAPRENDENDO A NOSSA HISTÓRIA

Nathália Tateyama Tominaga

Graduação: Pedagogia

Fundamental I - 4º ano

Professora: Paula Bighetti

Nome do coordenadora: Cleusa Watanabe

Esse ano, quando descobri que trabalharia com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, tive duas reações: fiquei empolgada por ter curiosidade de trabalhar com crianças mais velhas, ao mesmo tempo, tive receio com relação aos conteúdos que seriam abordados em sala de aula. Veio-me à cabeça a Matemática, será que teria que relembrar fração? Depois lembrei que a minha letra é uma mistura de forma e cursiva, precisaria fazer caligrafia para escrever na lousa e as crianças entenderem?

Na área de Ciências Humanas, estava escrito que estudaríamos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. A palavra CHEGADA me causou surpresa, uma vez que é comum em muitas escolas ou até anos atrás, as instituições intitularem esse tema como o **DESCOBRIMENTO** do Brasil.

A partir disso, comecei a refletir que, na minha época de aluna, eu aprendi que os portugueses descobriram o Brasil com a chegada de Cabral, em 1500. Só depois de formada na escola, tive consciência de como essa informação era equivocada. Mas, naquela época, tudo parecia tão correto, os materiais didáticos e os professores traziam esse assunto com tanta naturalidade, que ninguém questionava a sua veracidade, acredito eu.

Voltando ao 4º ano, a cada semana que recebia o semanário, ficava ansiosa para ver o que seria abordado na aula de Ciências Humanas. No primeiro trimestre, vimos os mapas-mundi e do Brasil, e tivemos conhecimento sobre os continentes.

Chegou o segundo trimestre e iniciamos a nossa investigação acerca da chegada dos portugueses ao nosso país. E logo na primeira aula, a professora perguntou aos alunos: *o Brasil foi achado ou descoberto pelos portugueses?* Pelas respostas dos alunos e alunas, foi possível observar que a maioria tinha uma ideia de como as coisas aconteceram, seja por informações trazidas pelos pais e mães ou pela internet; era evidente que havia alunos que acreditavam que os portugueses descobriram o Brasil.

A professora mostrou uma pintura que representava a chegada dos navios portugueses e, no continente, estavam os indígenas com arcos e flechas apontados para eles, e questionou:

como será que foi essa chegada? Em outro momento, trouxe imagens com os indígenas trabalhando, com os portugueses ao lado, oferecendo facas e espelhos, e perguntou: *o que está acontecendo nessa cena?* Nas aulas seguintes, a educadora apresentou textos sobre o escambo, o pau-brasil... sempre trazendo uma reflexão e um olhar para os indígenas também, possibilitando que os alunos e alunas não tenham a visão somente dos portugueses, como aconteceu comigo quando aluna.

Para finalizar o trimestre, chamamos para uma roda de conversa a Josi, indígena, da tribo Pankararu, que trabalha em nossa escola. As crianças ficaram curiosas para saber sobre a cultura do seu povo, o motivo que a fez querer vir para São Paulo e curiosidades sobre sua etnia. É fundamental que as crianças possam desconstruir aquela visão do indígena que é passada para eles nos livros ou no Dia do Índio, e respeitarem a cultura dos povos originários.

Por experiência própria, a minha visão da chegada dos portugueses era que os europeus estavam realmente preocupados em ajudar os indígenas, como salvadores da pátria, ou seja, não paramos para refletir como foi todo esse processo para os povos originários, ver pessoas completamente estranhas chegarem em sua terra, pegar suas plantas e árvores, além de querer impor a forma como devem agir, vestir ou falar. Penso que a escolha, no meu contexto de aluna, foi contar a versão branca e europeia.

Já a experiência que tive esse ano, a maneira como o projeto foi coordenado, fazendo com que os alunos realmente refletissem e conversassem sobre tais conteúdos. Uma escolha de concepção de educação, dando abertura para que as crianças compartilhassem seus pontos de vista ao fazer a leitura do texto, da pintura e assim refletissem juntas sobre como foi todo esse processo para os portugueses e para os indígenas. É como diria o mestre Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, “*ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.*” (FREIRE, 1996, p.14).

O grande foco da equipe docente deve ser possibilitar ao aluno as diferentes narrativas dos assuntos, para que não se tenha apenas uma visão e achar que assim é o certo. Nas aulas, ouvimos opiniões distintas e algumas tidas como ultrapassadas, e a professora precisou ter muito cuidado ao acolher e respeitar o que foi trazido, para não impor uma informação, levando o aluno e a turma a uma reflexão sobre o assunto. Contudo, na minha opinião, esses “imprevistos” são sempre bem-vindos para que os professores possam, assim, observar e explorar as demandas dos estudantes, construindo saberes juntos.

APRENDER AO ENSINAR: A POTÊNCIA DO DIÁLOGO

Luciana Teixeira de Freitas Ranieri

Graduação: Pedagogia

Fundamental I – 5º ano

Professor: Guilherme Regis Maia

Coordenadora: Cleusa Watanabe

"Não faças ao outro aquilo que não gostarias que fizessem a ti."

Confúcio

"Não faças aos outros aquilo que gostarias que fizessem a ti:

eles podem não gostar. "

Bernard Shaw

No início deste semestre, durante o recreio, uma parte do grupo de alunas e alunos do 5º ano que acompanho, perguntaram se poderíamos ir ao parque.

Entretanto, estamos fazendo uso dos espaços da escola de forma alternada entre as turmas, seguindo um combinado prévio de ocupação dos lugares, de acordo com os protocolos que norteiam todo o nosso dia na escola desde o retorno ao presencial durante esta pandemia, que se iniciou no Brasil em março de 2020.

Dito isto, ao rememorar com elas e eles, voltaram a brincar no espaço designado a nós neste dia. Até que o outro grupo de 5º ano foi para o parque. Estes alunos e alunas, atentos ao parque e sabendo qual seria o espaço de brincar da outra turma, pararam a brincadeira e, demonstrando estarem indignados, diziam que foram injustiçados.

Agora, faço uma pausa nesta história para ressaltar algo que me chamou a atenção, o uso da palavra *injustiça*. O contrário disso, uma situação *justa*, seria o quê?

Esta pergunta seguiu comigo, nossa rotina de retorno à sala também. Lá abrimos para o diálogo sobre a situação.

Paulo Freire, em *“Educação como prática da liberdade”* (1999), nos esclarece acerca do diálogo, diz que *“é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica.”*

E foi essa *confiança* que vi, outro ponto desta história que precisa ser considerado, confiança de que seriam ouvidas e ouvidos, de que há espaço para se expressarem sem julgamentos definidos. Fato este de suma importância na formação autônoma das alunas e alunos.

Desta maneira, podemos dizer que a formação da autonomia está ligada ao fato de indignar-se, pois um indivíduo que se coloca como sujeito da e na situação e, por isso, capaz de demonstrar sua indignação é porque desenvolveu em si a coragem de expor e defender suas opiniões, seguro de que neste espaço de convívio há respeito e reciprocidade nas relações.

A escola, enquanto palco privilegiado da coexistência, promove oportunidades formadoras não apenas no campo cognitivo, mas, também, no âmbito moral, pois como nos diz Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, “*o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem*”.

Ainda nesta obra, Paulo Freire salienta: “*se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais (...) nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação*”, tendo o diálogo como um potente instrumento formador e transformador de valores morais, como a justiça, tão subjetivo como coletivo, pois não há (in)justiça que não envolva outros indivíduos e, talvez, por isso, outras perspectivas.

ASSUMINDO-SE GRUPO

Giulia Gargiulo Winther Antunes

Graduação: Pedagogia

Fundamental I - 5º Ano

Professora: Maria Cristina Schmidt

Coordenadora: Cleusa Watanabe

Foram quase dois anos em que nossas casas se tornaram o cenário de praticamente tudo. A escola precisou se reinventar para conseguir cumprir com o que ela se propõe a fazer, mas inevitavelmente uma das maiores riquezas que a escola proporciona se tornou, durante esse período, o maior desafio: a convivência. O olho no olho, o espaço e os materiais coletivos, o pega-pega, o espaço do outro, o recreio, a rotina... nós voltamos a frequentar a escola neste ano com outro olhar, outras preocupações e em um outro formato e isso exigiu de nós adaptação, ou readaptação.

Paulo Freire, no seu livro *A pedagogia da autonomia*, coloca que “*uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em sua relação uns com os outros e todos com o professor ou professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se.*”

O processo de um grupo de assumir-se como tal perpassa a assunção de cada indivíduo como integrante, isto é, a assunção de cada indivíduo como sendo parte fundamental de um todo, reconhecendo e assumindo seu espaço e importância nele. Ensaiar é experimentar, pôr à prova, se arriscar e se expor ao novo e ao diferente, o que, na prática, pode ser bastante desafiador.

Madalena Freire, em *Educador, educa a dor* (2014), traz a ideia de que um grupo emerge do conflito das diferenças entre seus integrantes e, com isso, transforma-se um amontoado de pessoas, que antes buscavam as semelhanças entre si para construir o grupo de iguais, em pessoas que, através do conflito, se descobrem como indivíduos únicos e ao mesmo tempo como integrantes de um grupo único, que só é único pela capacidade de evidenciar as diferenças entre seus indivíduos e, sobretudo, valorizá-las.

O processo de transformação de um amontoado de crianças no grupo do 5º ano A foi, de fato, desafiador, pois, por um lado, como a própria Madalena diz “*o grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades*” (2014, p. 104) e, por outro lado, tivemos que lidar com o contexto e a realidade que

vivíamos. Realidade essa que representou quase dois anos da vida de crianças de dez anos, ou pelos cálculos dos próprios alunos, um quinto de suas vidas estudando, interagindo e trocando através da tela do computador, de dentro de suas casas.

Como garantir então, dentro desses moldes, todas essas constâncias que a formação de um grupo exige?

Paulo Freire diz muito sobre gestos. Sobre o que pode significar, na vida de um aluno, um simples gesto do professor. Gesto esse que, apesar de aparentar ser simples, pode valer como *“força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”* (FREIRE, 2018, p. 43) No caso, a professora em questão, além de ter uma vasta experiência com formação de grupos, tem como virtude incontestável a sutileza. Sutileza que, através dos gestos do dia a dia, se traduzem em ternura, compreensão e acolhimento, aspectos que foram essenciais para que pudéssemos tornar a volta à escola presencialmente todos os dias mais leve e lidar, juntos e juntas, com todas as angústias e incertezas que esse momento nos proporcionou.

A atenção dada à forma única de existir de cada aluno e de valorizá-la cria espaço para que ele se ensaie como pessoa e estudante, e assim reconheça a importância da sua contribuição e da contribuição que cada integrante tem a oferecer a partir da sua forma de existir e de enxergar o mundo. Partindo daí, o respeito pelo outro faz com que os conflitos decorrentes das diferenças sejam também forças formadoras de caráter, abrindo espaço para que pessoas muito diferentes encontrem aspectos que as conectem.

O ano que começou com muitas incertezas se aproxima do fim com a escola sendo escola, respirando convivência e tudo o que isso carrega de ensinamento para todos. Já o quinto ano começou como um amontoado de mundos e narrativas e termina como um grupo, repleto de afinidades e conflitos, como deve ser.

RESPEITO AO CONHECIMENTO E À INDAGAÇÃO

Gabriela Jannini Sawaya Oliveira

Graduação: Psicologia

Luanda Brandão Jabur

Graduação: Letras

Fundamental I - 5º ano

Professoras: Sandra Regina Moreto e Marcia Gonçalves

Coordenadora: Cleusa Watanabe

O corpo é a morada dos afetos. Lugar este em que os saberes são construídos. Desde o início, ele está lá encapado por milhões de nervos que nos possibilitam inúmeras sensações. Nosso primeiro contato com o mundo se dá através do corpo e fica marcado neste. Acontece por meio de experiências com o entorno, ambiente este que tem cheiros, gostos, sons, texturas, cores, iluminações, formatos e que desperta afetos. A partir destas criamos bagagens, conteúdos que fizeram e fazem sentido por motivos diversos, que vão ser carregados por pouco ou muito tempo. Estar com o outro é partilhar ou não essas bagagens, é respeitar esses conteúdos durante a troca.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, pauta a importância e o dever do educador e da escola de se colocarem em uma posição de respeito frente aos saberes do educando em relação à sua própria aprendizagem. De forma que o educando é considerado como sujeito da sua aprendizagem, sujeito este singular, que carrega bagagens específicas. Dessa maneira, o conteúdo deve ser planejado em harmonia com esse repertório, com o que repercute sentido no sujeito, o que faz significado. Madalena Freire diz que “*o educador vai ser justamente um leitor de sentidos e significados*”

No quinto ano, em Ciências Naturais, é trabalhada uma sequência didática sobre as transformações do corpo humano durante a puberdade. Após aprofundarmos nos sistemas respiratório e circulatório, é hora de abrir espaço para a curiosidade, levantar conhecimentos prévios, entender em que ponto se encontram os alunos quanto ao tema e abrir espaço para as impressões e dúvidas. Os alunos ilustram como imaginam que o corpo estará em três anos, há a observação das mudanças que já lhes ocorreram desde o nascimento, um momento sensível de observação de fotografias do grupo e é construído um espaço de intimidade para expressão e indagação.

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.”

(FREIRE, 1996, p. 33)

Em tal estudo, dois movimentos foram observados nos grupos. O primeiro era de animação, todos os dias, as crianças perguntavam se alguma das aulas do dia seria de Ciências Naturais ou se a lição de casa trataria sobre o tema. A curiosidade pulsava no corpo. O outro movimento do grupo era de preocupação, a torcida para que não tivesse aula de Ciências estava presente. Esta, porém, andava acompanhada com risadas quando a resposta era de que naquele dia teríamos tais conteúdos. As duas posições frente ao tema mobilizavam afeto, mesmo que de maneiras diferentes. A indiferença nunca estava presente quando era este o assunto, o mesmo mobilizava sentido e reação nas crianças e, por isso, era potencializador de aprendizagem.

É importante lidar com o conhecimento do educando com delicadeza e respeito. Construímos uma caixa com perguntas secretas como forma de desenvolver um espaço de confiança, temos várias oportunidades de conversa sincera e abrangente sobre o tema e, ao falarmos juntos das transformações do corpo, os assuntos enraízam-se como parte do repertório de vida coletivo. A sequência aplicada com respeito aos saberes dos educandos combinada à complementação científica empregada pelas educadoras desemboca em maior segurança e naturalidade ao tratar dos processos que ele conhece de seu ponto de vista. Como Freire (1996) aponta: *“Nas condições da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”*. É preciso respeitar o que se conhece para ensinar o que ainda é misterioso ou desconhecido, trocar com o aluno as razões de ser do conteúdo ensinado, respeitar o tempo e a maneira com que o educando chega ao conteúdo e sempre estar aberto para aprender com quem se ensina.

FUNDAMENTAL II
E
ENSINO MÉDIO

O ENSINO DE ASTRONOMIA COMO FERRAMENTA DE REVITALIZAÇÃO DO APRENDER

Catharina Priester

Graduação: Licenciatura em Física

Fundamental II e Ensino Médio

Professora: Juliana Chinellato Giannella

Coordenadoras: Juliana Amaral e Irene Antunes

Iniciei a minha jornada na Carandá em janeiro de 2021, como uma primeira experiência na educação básica e, como sabemos, ainda em um nocivo contexto de pandemia de Covid-19. Certamente, não se trata de um cenário ideal para um primeiro contato com qualquer profissão - e quando falamos em formação docente, o desafio se torna mais preponderante. O ato de ensinar e aprender exige o olho no olho, o contato com os estudantes, conhecer suas características e individualidades, para que se possa estabelecer uma relação dialógica em que a educadora possa ser, também educanda, e vice-e-versa; e a dificuldade de atingir estes aspectos através de uma tela de computador é enorme. Porém, tal situação também traz a oportunidade de superar desafios e de desenvolver habilidades que não seriam necessárias em situações de normalidade. Uma grande demanda deste período foi a de manter os estudantes engajados em sua aprendizagem, por estarem à distância, já que o ambiente familiar não é projetado para tal, além das dificuldades de manter o foco através da cansativa rotina de telas, chamadas, ausência de “respiros”, que no ambiente escolar se dão por conversas com os colegas e professores nos corredores, brincadeiras... enfim, tudo o que envolve o tão precioso convívio que nos foi suprimido. Foi nestas circunstâncias que, em meados de março, a Profª Juliana Chinellato Giannella me propôs a ideia de criar um grupo de estudos preparatório para a OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia) com os estudantes do Fundamental 2, conduzido por mim, pensando no sucesso que havia tido em 2020 com o estagiário de Ciências anterior. Prontamente aceitei o convite, já que é um dos assuntos da ciência que mais me fascinam, e que teria muito prazer em desenvolver junto aos estudantes. Desde o início, ela me deu completa liberdade para pensar a estrutura das aulas, assim como os conteúdos e o formato, ao mesmo tempo em que sempre esteve disposta a me dar auxílio em dúvidas de ordem prática e que apenas a experiência pode assimilar, como o tempo e ritmo das aulas. Assim, começamos a pensar no projeto.

Foi desta forma que iniciei minha primeira experiência como docente propriamente dita e o pensar crítico da profissão se mostrou essencial neste momento. Paulo Freire diz em sua obra “Pedagogia da Autonomia” que “*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador*”; E foi justamente esta criticidade que nos levou a conceber este projeto com um foco na trajetória e não na performance: ao contrário do que se possa esperar, o nosso propósito motivador para a elaboração deste grupo de estudos não foi alcançar bons resultados na olimpíada; desde o início, dado o contexto descrito acima, enxergamos este projeto como uma faísca para recobrar nos estudantes a vontade de aprender e de se desafiar intelectualmente, independentemente da posição e dos resultados que pudessem alcançar - neste caso, ganhar medalhas e menções honrosas - com tais conhecimentos.

Uma das características que mais me animou e deu segurança ao conduzir as aulas foi justamente este caráter espontâneo: todos os estudantes que ali estavam, estavam por livre e espontânea vontade, nas tardes de sexta-feira, um momento em que poderiam estar fazendo qualquer outra coisa, como descansar após uma semana atribulada. Mas estavam ali, com sede de aprender e igualmente animados com as possibilidades de conhecimento. Um marcador desta assiduidade foi a constância no quórum dos encontros, que se manteve até a última aula. Acredito que um dos motivos desta constância foi o respeito que tivemos com o ritmo dos estudantes: aconteceu, em mais de uma aula, de não dar tempo de cobrir todos os assuntos separados para aquela semana e, ao invés de atribuir ainda mais tarefas de casa para os estudantes - que se encontravam em fim de semestre -, reformulamos as aulas para não passar do limite que podiam absorver. Ao mesmo tempo, separamos exercícios opcionais para aqueles que queriam se desafiar mais. Neste sentido, o pensar crítico sobre a prática também foi crucial, para mantê-los engajados.

Acredito que a Astronomia tem este poder de despertar profundamente a imaginação do ser humano, assim como o fazer repensar seu lugar no universo e a sua visão cosmológica do mundo e suas relações, trazendo novas lentes para enxergar a si e ao universo. Pode parecer um tema um tanto distante de nós, mas está mais próximo do que imaginamos, e foi o que pretendemos demonstrar com este projeto. Foi visível que estas nuances também influenciaram o engajamento dos estudantes, pois todos nós, principalmente quando crianças, já nos questionamos sobre o universo, seja sobre objetos mais distantes como galáxias e buracos

negros, ou sobre os objetos que vemos todos os dias ao olhar para o céu. Assim, é um assunto fundamentalmente lúdico e transformador.

Houveram momentos que foram especialmente marcantes neste percurso e que eu gostaria de dividir. Logo na primeira aula fui surpreendida com a sensibilidade que foi despertada em alguns estudantes: eles conversaram entre si antes de eu entrar na chamada e me perguntaram se eu gostaria que eles abrissem as câmeras para que eu pudesse vê-los. Pode parecer um ato trivial, mas a verdade é que foi a primeira vez que eu vi os rostos de vários deles, pois a grande maioria se sentia desconfortável de abrir a câmera durante as aulas regulares, o fazendo apenas depois de solicitado pelos professores. Assim, este pequeno ato se traduziu em muitos sentimentos compartilhados por mim e por eles, como a confiança, a necessidade de afeto e de presença e a gratidão por podermos ter este momento de troca sobre assuntos que, na correria do dia-a-dia, são esquecidos, mas que fazem parte do espírito questionador que essencialmente temos. Outros momentos que ficaram na memória foram a forma como se deu a troca entre os próprios estudantes que, por serem de faixas etárias distintas e com diferentes bagagens, muitas vezes respondiam às perguntas de seus próprios colegas, mostrando a potência que têm dentro de si. Além disso, o canal por onde postamos os conteúdos e avisos sobre o Grupo de Estudos acabaram se tornando também um ambiente de partilha sobre eventos astronômicos - assim como nos encontros -, onde os próprios estudantes se avisavam sobre as possibilidades de observação do céu, o que também foi muito potente, pois mostrou que eles trouxeram esta curiosidade para o seu cotidiano.

Por fim, eu poderia trazer informações sobre as medalhas que os estudantes ganharam, e sobre seus resultados, mas não irei. Através desta experiência também aprendi que um grande atributo de uma professora é a coerência. Desde o início reforçamos nos estudantes a ideia de que, neste projeto, o importante era o conhecimento e as trocas estabelecidas neste processo, e que o resultado final da olimpíada viria apenas como uma consequência. E persistimos nesta ideia, mesmo após a conclusão desta potente trajetória que percorremos.

Eu não poderia terminar este relato sem antes agradecer à Prof^a Juliana, que foi quem trouxe a centelha para tornar este projeto realidade, mesmo com as limitações que tivemos, e à Carandá Educação, por ceder este espaço e comprar a nossa ideia. Para os estudantes, o que ficou foi a revitalização do aprender e a vitória da conquista que os desafios trazem. Para mim, o que ficou foi a grata sensação de sempre sair mais feliz do que estava quando entrei em cada aula, reafirmando cada vez mais a minha decisão de me tornar professora.

APRENDER PARA ENSINAR E ENSINAR PARA APRENDER

Guilherme Esteves Carvalhaes

Graduação: Geografia

Fundamental II e Ensino Médio

Professora: Mércia M. S. Kobayahi Faria

Coordenadoras: Juliana Amaral e Irene Antunes

Este relato reflexivo é uma tentativa de ilustrar a relação indissociável entre ensinar e aprender durante o processo de construção coletiva do conhecimento. Pretende argumentar que ensinar pressupõe pesquisa, estudo e troca para todos os envolvidos no processo. Para desenvolver essa ideia será apresentado um relato de como foi uma das atividades de confecção de seminários de Geografia, durante as quais, para auxiliar os alunos, estudei os diversos temas geográficos propostos para pesquisa.

Construir coletivamente o conhecimento implica em mostrar nossas fragilidades, nossas vulnerabilidades. Implica em abrir espaço para o desconhecido e estar sujeito a falar “eu não sei”. Com muita frequência, enquanto educadores, somos colocados pelos educandos na posição de detentores do conhecimento, na posição daquele que tem a resposta para todas as perguntas e comentários para todos os temas. Talvez, na matemática, disciplina na qual as fórmulas estão prontas e as respostas são classificadas entre certas ou erradas, seja mais incomum ter que falar “eu não sei” (estou aberto às críticas, matemáticos). Enquanto um estudante das ciências humanas, o que percebo na Geografia é diferente, os temas são muitos, diversos e subjetivos. As respostas são complexas e sua qualidade é atribuída de acordo com o poder argumentativo. Sendo assim, para um professor dessa área é impossível estar a par de todos as possibilidades interpretativas ou de todos os conflitos territoriais ao redor do Globo, por exemplo. Até porque na faculdade, ao contrário do que se espera, nós não estudamos cada um deles para que possamos estar preparados para contar uma história acabada acerca daquilo que acontece. Na verdade, a ênfase está na consolidação de uma capacidade interpretativa e crítica. Aqui na Carandá, durante a confecção e apresentação dos seminários de Geografia, o caminho pedagógico vai na mesa direção.

Nos oitavos anos foram confeccionados seminários a cerca do tema: Muros ao redor do mundo. Os conflitos territoriais estudados foram entre os seguintes países separados por muros:

México e Estado Unidos, Marrocos e Espanha, Bulgária e Turquia, Grécia e Macedônia, Coreia do Sul e Coreia do Norte, Israel e Palestina, Israel e Líbano e, ainda, o já derrubado muro de Berlim. Alguns desses muros eu nem sequer sabia da existência. Portanto, para ser capaz de auxiliar os alunos na confecção dos seminários, contribuir no momento da apresentação e, por fim, avaliar, foi necessário que eu estudasse e pesquisasse, com base nas bibliografias sugeridas pela professora Mércia, as mesmas que os alunos também dividiram entre si para estudar e, posteriormente, socializar. O primeiro passo para ampliar o conhecimento acerca de um tema é assumir a ignorância, mas não de uma maneira conformada, e sim no intuito de estudar para construir um processo de ensino-aprendizagem responsável. Durante as apresentações, os grupos trouxeram elementos para os quais eu não havia me atentado, até porque cada um deles elaborou uma questão problema norteadora que os levou para caminhos de pesquisa diversos. Contudo, para o educador, o processo fica mais prazeroso dessa forma, quando os alunos complementam, ampliam, aprofundam o nosso conhecimento acerca de um tema. Em sala de aula, ao final de cada apresentação, comentamos aquilo que poderia melhorar — trazendo mais elementos para a reflexão — e aquilo que foi exposto com consistência. Por fim, com a ajuda de toda a turma e a mediação da professora Mércia, elencamos aspectos centrais da apresentação de cada grupo, aspectos que posteriormente se tornaram o conteúdo de uma nova avaliação.

Chegando ao fim da minha licenciatura e do estágio na Carandá, percebo que incluir os saberes dos educandos no processo de ensino-aprendizagem implica em estar disposto a mostrar nossas vulnerabilidades, pois não se tem controle daquilo que pode ser suscitado pelos alunos. Por outro lado, preparar uma aula meramente expositiva pode parecer mais seguro, já que não dá espaço para o campo do desconhecido. Contudo, este caminho é limitante, pois assume o conhecimento enquanto algo acabado e que, portanto, deve ser transferido.

Ensinar é uma troca e exige pesquisa constante. O educador tem escolha de ir pelo caminho puramente expositivo, aquele que não inclui os saberes dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, ou pelo caminho dialético, aquele que considera cada um dos integrantes da sala de aula como agentes ativos na construção do conhecimento.

Após esses dois anos de estágio e após a sistematização do exemplo descrito, percebo que escolher o caminho da educação implica em firmar um pacto com uma formação constante e continuada. Já terminei o bacharel, a licenciatura estou muito quase, e uma certeza que tenho é que a minha trajetória de estudos geográficos e pedagógicos está apenas começando ou, talvez, ainda nem tenha começado direito. Por último, percebo que construir coletivamente o

conhecimento é uma habilidade que requer bastante treino, assim como tocar um instrumento ou aprender uma língua e, como nessas atividades, a interrupção da prática acarreta na perda de parte do saber-fazer. Por isso, se houver disposição para trabalhar com o inacabado e com a imprevisibilidade que nos trazem os alunos, ser professor é também ser um eterno estudante.

ZERO POSSIBILIDADES DE EU TE ODIAR

Lucas Leandro da Mota

Graduação: Letras - Português

Fundamental II e Ensino Médio

Professores: Karla Duarte e Michel Macedo

Coordenadoras: Irene Antunes e Juliana Amaral

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.”

Paulo Freire

“Lucas, o professor Michel não poderá vir à escola até tomar as doses necessárias da vacina, então durante esse período você ficará com as turmas dos oitavos e nonos anos enquanto ele dá aula em casa”. Gelei – confesso. Eu sabia que, ao entrar numa faculdade de licenciatura, precisaria, em algum momento da minha vida, estar em uma sala de aula e direcionar os alunos para as atividades necessárias. Mas, depois de um 2020 pandêmico e a volta para o presencial com algumas incertezas ainda existentes sobre o novo coronavírus, eu não sabia como agir. Não sei, querido leitor, explicar o que sentia. Eu achava que havia desaprendido.

Assim que pude, fui conversar com o Michel que, durante esse ano, foi um parceiro formidável, ajustamos alguns combinados sobre as aulas e os cronogramas do trimestre. Na teoria, estava tudo OK! Eu sabia o que esperar das aulas – pelo menos no que diz respeito ao conteúdo – e o medo foi se esvaindo. Quando chegou a primeira semana, eu ainda iria descobrir o meu verdadeiro desafio. Não tinha a ver com conteúdo ou teoria, estava relacionado com confronto, rigor, afeto e persistência.

Os alunos do oitavo ano estavam agitados e, durante as aulas assíncronas¹, não aceitavam muito bem as orientações que eram dadas. Sempre havia confrontos, os quais compreendo ser parte do adolescer. Muitas vezes, gritava “SOCORRO!” e, atentamente, o Michel e a coordenadora, Juliana, vinham me ajudar com compreensão e me auxiliando a persistir no aprimoramento do vínculo com os alunos e alunas.

No entanto, dentro de mim, reflexões sobre a minha prática borbulhavam e eu pensava muito sobre como ser autoridade sem ser autoritário e de que maneira eu poderia gerenciar melhor minhas emoções e compartilhar com a turma como me sentia.

Na minha formação estudantil, as expressões que mais ouvia dos meus professores eram “Cala a boca”, “Não quero ouvir nada”, “Não vou responder ninguém depois que eu explicar” ou “Sai da sala”. Entendo que, muitas vezes, o professor use essas frases depois de certo esgotamento com as turmas, mas, enquanto estudante, constantemente ouvia isso como forma de manter o domínio sobre a sala e oprimir a mim e meus colegas. Sempre sentia que não tinha voz na escola e que era melhor ficar calado do que expor minhas dúvidas, anseios. Já na faculdade, ouvi uma citação de Paulo Freire e acredito que ela pode se relacionar bem com esses pensamentos: *“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”*. O que seria mais fácil neste momento? Com certeza, ser o opressor. Afinal, já tinha vivido com professores assim a minha vida inteira. Mas assim como eu merecia ter uma educação libertadora, os estudantes dos oitavos anos têm esse mesmo direito. Eu estava ali. A responsabilidade também era minha de fazê-los pensar não somente sobre o conteúdo, mas também sobre as relações que criamos na vida com respeito e afeto.

Lembro-me de um momento crucial na minha relação com os estudantes que despertou uma tomada de consciência neles para uma melhor convivência. Enquanto realizavam uma atividade, fui até um grupo – o que mais me desafiava e não olhava, muitas vezes, para mim enquanto falava – disse que já havia passado 20 minutos e eles tinham que, pelo menos, começar a fazer os exercícios. Quando estava saindo, um deles me disse, “Se você quer que eu faça, vem aqui e faz pra mim, então”, em tom sarcástico, levando todos os seus colegas a rirem também. Fiquei em silêncio. Em uma das minhas conversas com a coordenadora, Irene, sobre esse tipo de conflito, ela me disse que, às vezes, é melhor ficar em silêncio e até falar para os alunos que eu estava calado por pensar no que ia falar diante de uma ação tão desrespeitosa. Permaneci em silêncio, não sei qual reação eles esperavam, mas não era me calar. Quando se acalmaram, eu decidi ser vulnerável e sincero com eles “Não sei nem o que falar. Estou decepcionado, esperava que pudéssemos construir outro tipo de relacionamento. Está muito difícil permanecer aqui e ter que lidar com algumas cenas que eu sei que não preciso ouvir ou vivenciar”. Não me lembro de todas as palavras, mas, em silêncio, eles permaneceram. Um dos alunos que fazia parte do grupo soltou um pensativo “Desculpa”, enquanto me olhava. A aula acabou, os que mais me desafiaram, permaneceram em silêncio e entregaram a atividade. Assustei. Será que algo fez efeito?

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire escreve que *“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”*. Estou certo de que esse trecho me ajudou a analisar essa situação. Levei-os a se desafiarem e compreenderem o que aconteceu.

Os meses foram passando... e as coisas foram mudando – aos poucos, mas foram. Os alunos e alunas começaram a me entender mais e eu também consegui compreendê-los. A conversa foi acontecendo e o diálogo, melhor desenvolvido. No final de junho, um dos estudantes que mais me confrontava me perguntou “Mota, você me odeia, né?” Eu pensei e disse “Claro que não, você é um aluno, este é meu trabalho. Zero possibilidades de eu te odiar”. Ele olhou pra mim e disse: “Então, eu também não te odeio”. Finalizamos o semestre assim.

Finalizo, assim, também esse texto. Em tom de agradecimento pelas experiências que a escola Carandá me proporcionou para que meu educar pudesse ser cada vez mais potente. Agradeço a Irene Antunes, Juliana Amaral, André Meller, Carolina Sandri, o Michel Macedo, que me fortaleceu e guiou em muitos momentos, e a Karla Duarte, que me fez, ao longo do ano, me lembrar do que é ensinar com afeto, respeito e nunca esquecer da minha humanidade. A todos e todas que atravessaram meu percurso, meu muito obrigado.

¹No início do ano, as turmas estavam divididas em três grupos: um vinha à escola e outros dois ficavam em casa. Então, as aulas também se organizavam de maneira a contemplar os/as estudantes que estavam em casa e os/as estudantes que estavam na escola. As aulas assíncronas correspondiam a momentos em que o professor estava conectado com os grupos de estudantes em atividades remotas e, na escola, o grupo tinha alguma atividade a ser realizada com o meu acompanhamento.

ENSINAR É SE IMPORTAR: POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO ATRAVÉS DO AFETO.

Marcos Romeo Mariuzzo

Graduação: História

Fundamental II e Ensino Médio

Professores: Thiago S. F. de Castro e

Rogê Carnaval do Nascimento

Coordenadoras(es): André Meller,

Irene Antunes e Juliana Amaral

Para Paulo Freire, o professor tem como dever não só respeitar os saberes dos educandos, mas, também, discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. Por que não aproveitar a experiência que os alunos têm para discutir cidadania e o papel deles como cidadãos?

Nas aulas de história, a relação da matéria com a atualidade e a realidade sociopolítica na qual está inserido o educando é imediata, mas, para além disso, é preciso buscar entender melhor o cotidiano do aluno. Um exemplo disso foi uma situação em que ajudei uma aluna a entender melhor um texto denso sobre os antecedentes da revolução francesa ao fazer um paralelo entre a escassez de alimentos e os altos impostos e a nossa realidade, e, principalmente, a realidade dela. Contudo, o ambiente tradicional de sala nem sempre proporciona todos os meios necessários para que isso ocorra. É preciso troca entre educador e aluno, construída através do diálogo, e, principalmente, da aproximação dos envolvidos no educar (alunos, professores, coordenadores, instrutores, inspetores, auxiliares e etc.).

Minha experiência no ambiente escolar e em sala de aula tem sido pautada na construção de vínculos de afetividade e conseqüentemente gerado confiança na relação professor/aluno, o que acontece com uma atenção individualizada tanto para o desempenho do aluno como também no cuidado do seu bem estar e estímulo da sua atuação, construído com muita escuta e respeito. Dessa forma, o professor deixa de ser visto como uma figura *autoritária* e passa a ser visto como um educador, com sua *autoridade*, que cria possibilidades de um processo de aprendizagem mais cuidadoso e com uma visão melhor sobre o universo particular de cada um, transformando esse processo de aprender em entender. Gostaria de retomar o exemplo sobre a revolução francesa que trouxe anteriormente: No dia em que escrevo esse texto essa aluna me procurou durante o intervalo e, muito contente, compartilhou comigo que sua participação no

seminário foi muito positiva, dizendo que aquele momento rápido que tivemos foi decisivo para seu desempenho.

Graças ao vínculo, é possível que o professor passe a conhecer mais o aluno, suas vivências e como elas se relacionam com o conteúdo. Assim o saber do educando poderá dialogar mais com o saber curricular, trazendo aproximação e sentido para o aprendizado. No meu papel de estagiário, observei mais de uma vez situações em que o professor pôde conhecer melhor o aluno e, a partir disso, aproximá-lo mais dos conteúdos, por exemplo, relacionando a matéria a um filme visto pelos alunos fora de aula, descobrindo o interesse dos alunos sobre a realeza inglesa ao tratar da reforma protestante. Bem como pude perceber o estreitamento desse contato em momentos diferentes do previsto no currículo, seja conhecendo mais sobre sua vida do aluno fora da sala ou, até mesmo, convidando um aluno para se sentar no corredor e desabafar, após perceber que algo não estava bem.

No papel de educador pude ver com maior distinção a diferença entre uma educação afetiva, que se importa com o aluno e seus saberes, de uma educação numérica e industrial. Devido a pandemia de COVID-19, o meu contato com os alunos no ano de 2020 foi muito mais restrito, sumindo as conversas de corredor e o contato do dia a dia fora da sala de aula. Dessa forma, fiquei “preso” ao contato com os alunos participativos, sem conseguir alcançar os alunos que muitas vezes não se sentem à vontade de participar da aula, mas que, independentemente do que acontece dentro da sala, podem estar abertos para uma conversa depois que acaba o horário de aula.

Para minha alegria, o contato não foi de todo exclusivo ao ambiente de sala de aula. Durante os plantões de dúvidas que fizemos no período de ensino remoto, alguns alunos “bateram ponto” nos plantões de história, na maioria das vezes para conversar sobre “curiosidades” da matéria, e quando eu menos podia perceber estávamos divagando, detidos naqueles pensamentos que não couberam no estreito plano de aula planejado cuidadosamente pelo professor, levando os alunos a buscarem por conta própria esses novos pontos de interesse. Essas trocas que iam além das atividades e do currículo despertaram neles um encantamento com o meu encantamento de professorar, ampliando o lugar de estudo, o interesse, o compromisso e a dedicação. Ao corrigir uma atividade, que eles fizeram com meu apoio durante o plantão, o meu entendimento das respostas foi mais claro, pois antes houve um momento em que pudemos trocar nossas ideias e dúvidas sobre a atividade e as questões ali apresentadas, assim, pude atribuir a minha avaliação não só ao que estava escrito numa folha de papel, mas também, ao que discutimos juntos.

Com a volta presencial, pude, finalmente, experimentar mais essa aproximação, o valor dessa relação e o interesse dos estudantes pelo aprendizado, proporcionando diversos momentos como o exemplo da revolução francesa e o agradecimento sincero da aluna. Claro que o ensino remoto afeta de várias formas o desempenho dos alunos, principalmente devido as conexões instáveis e distrações, mas não pude deixar de perceber como a falta de laços com o professor também afeta o desempenho do aluno. Para o próprio professor fica mais difícil fazer as conexões com os saberes dos alunos sem que haja qualquer tipo de contato pessoal, o que também serve para mostrar que o ensino a distância não se justifica em uma situação normal de cotidiano, sendo aceitável apenas em situações emergenciais, como foi a que vivenciamos.

O vínculo traz individualidade ao educando torna o trabalho dentro e fora de sala de aula mais assertivo, fazendo com que o aprendizado seja artesanal, feito a mão e especificamente para cada um, ao contrário do que muito se prega sobre a escola, que tem a fama de "moldar" alunos. Na realidade, o que vivenciei aqui foi o completo oposto: Um esforço que desenvolvi de trazer o saber curricular para se encaixar nos padrões de cada aluno, ficando como marca em cada um de nós os laços de amizade e afeto. Algo que seria impossível sem entender os saberes dos educandos, que por sua vez não ficariam visíveis sem a aproximação e criação de vínculo entre educadores e alunos.

APOIO ESCOLAR PRÁTICAS INCLUSIVAS

**O CORPO DENTRO DA ESCOLA:
NOVOS SENTIDOS, CONTORNOS E ESPAÇOS**

Pamela Ripa Monte deOliveira

Graduação: Pedagogia

Isadora Leme da CostaÁvila

Graduação: Psicologia

Fundamental I - 2º ano

Coordenadora: Renata Araujo

Assistente de Práticas Inclusivas: Luiza Siqueira

“O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.”

Paulo Freire

O ano de 2021 se iniciou, novamente, com os desafios do ensino online, mas com caminhos e formas de trabalhar nesse modelo já mais explorados e conhecidos. Com a volta ao presencial, Isadora - uma das autoras do texto - chegou à Carandá, com a função de desempenhar o papel do Apoio Escolar, acompanhando uma criança do segundo ano com paralisia cerebral. Na cadeira de rodas, as principais questões da aluna são motoras. Bastante comunicativa e carismática, desenvolveu, rapidamente, um vínculo potente com a acompanhante.

Por sorte, Isadora pôde contar com o olhar e auxílio da acompanhante anterior da mesma, Pamela - a outra autora deste relato - o que fez com que as ideias e atuações de ambas se misturassem. Além da Pamela, a experiência e supervisão da Luiza, assistente de práticas inclusivas, foi essencial para nos guiar nas mais diversas atuações e ideias. A partir disso, percebemos, juntamente com a professora da turma que, por não apresentar dificuldades significativas no âmbito pedagógico, a principal demanda do trabalho com essa criança seria o desenvolvimento de atividades inclusivas, a fim de colocá-la em um papel ativo junto ao grupo e a seu processo de aprendizagem.

Nesse processo, uma primeira cena que ilustra um momento de extrema importância se deu na festa junina, ainda na antiga unidade da escola (em julho desse ano, vivemos uma mudança de endereço). Em relação a essa cena, não houve planejamento entre nós e aconteceu de maneira bastante espontânea. Pamela perguntou a aluna qual das opções de brincadeira gostaria de explorar. Ela, então, respondeu que gostaria de brincar de “frango na panela”. No mesmo momento, a auxiliar perguntou se ela gostaria de sair da cadeira para isso, sugestão que foi aceita rapidamente.

Logo estavam as duas brincando com o arremesso dos frangos na panela. Elas riam e comemoravam e as crianças, envoltas por esse ar de alegria e empolgação, colaboraram, entregando para elas os frangos que caíam no chão. Pamela sustentava o corpo da criança com o seu próprio, segurando-a de costas para si por debaixo dos braços, de forma a manter o seu corpo reto e de frente para o jogo. Foi dessa forma que se locomoveram por todo o espaço, testando as diferentes brincadeiras ali dispostas.

Essa observação foi muito significativa para Isadora que, mesmo acompanhando a aluna há algum tempo, não tinha considerado a possibilidade de tirá-la da cadeira para uma atividade como aquela.

A partir daí, diversas ideias foram surgindo em sua mente. Todavia, a questão do vínculo sempre se apresentou imprescindível para essa entrega e confiança se tornarem reais - por parte das duas. Como já foi dito, Pamela já havia acompanhado a estudante, desenvolvendo um vínculo bastante forte e singular com ela.

A presença da rede de olhares e cuidados se mostrou, novamente, muito importante para o desenvolvimento de práticas corporais inclusivas no trabalho com essa estudante. Em uma reunião, sua psicóloga nos contou de uma estratégia para prepará-la para momentos mais desafiadores, como os de sair da cadeira: a antecipação do que está sendo planejado. Com essa informação, nos esforçamos para planejar as propostas com maior antecedência, compartilhando com ela e considerando sua reação e ideias sobre o que foi oferecido.

Pensando no trabalho com o corpo, as aulas de Educação Física foram nossa primeira aposta. Mais uma rede foi formada: Sassá, querida professora dessa disciplina, mostrou grande prontidão e disponibilidade em elaborar alternativas para a participação da estudante nas suas aulas. Ela, que antes jogava jogos de tabuleiro, muitas vezes descontextualizados das propostas trabalhadas com a turma, saiu da cadeira e passou a aula deitada em um grande colchão azul, providenciado pela professora, brincando com as educadoras.

Já na escola nova, outras propostas inclusivas foram elaboradas. A construção de “tabuleiros” com o desenho das quadras, representando a disposição de determinados jogos, foi realizada com o intuito de que a educanda pudesse participar da elaboração das estratégias do jogo junto à uma equipe. Com isso, sentimos que esses tabuleiros simbolizaram para ela seu lugar na aula e frente ao grupo, incentivando a sua participação mais ativa. No início, não gostava de participar dos jogos dentro da quadra, mas, ainda assim, entrava em uma das equipes e agia como torcedora do seu time. Esses momentos foram muito significativos para ela e para nós, visto que se mostrava atenta ao jogo e bastante risonha com os gritos de torcida. Significaram, também, uma aproximação importante ao espaço das aulas de Educação Física. O tempo foi passando e ela foi aceitando as sugestões de entrar na quadra, de modo que, nas últimas aulas, tem saído da cadeira para participar dos jogos coletivos, contando com o apoio corporal das acompanhantes.



Outro momento importante que vivemos com ela se deu no parque da escola nova, onde a aluna aceitou ir ao balanço pela primeira vez. Essa experiência foi muito gostosa para todas nós, inclusive para a professora da turma, que compartilhou do desejo de levá-la ao balanço e pôde estar lá, balançando-a.



Tanto o momento da festa junina, que marcou a ampliação do olhar da acompanhante, no sentido de idealizar novas atuações e participações, quanto a antecipação para a estudante acerca da realização de atividades mais desafiadoras corporalmente foram de extrema

importância para a ocorrência de momento tão especiais, os quais criaram um vínculo que hoje, perpassa a fala e o olhar, dando espaço ao corpo.

Nossas inquietações só aumentam, dia após dia, quando nos deparamos com as diversas conquistas resultantes desse trabalho e com as potencialidades a serem exploradas. Assim, a partir do diálogo com a aluna, estamos traçando planos de ações futuras, como o uso de um macacão específico que abarca o corpo da criança e da acompanhante, ao mesmo tempo, e facilita o apoio nas movimentações e deslocamentos.

No livro “Pedagogia da Autonomia”, no subtítulo “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, Paulo Freire disserta sobre o conceito do pensar certo. Diz que é próprio deste pensar a disponibilidade ao risco, buscando o novo que se atualiza e é coerente com a realidade do educando. Segundo ele, o pensar certo é dialógico e não imposto por meio do educador. É instigante, através dos escritos da nossa referência dentro da educação, enxergar fragmentos da nossa prática. Que permaneçamos na construção do nosso “pensar certo” e não nos acomodemos nunca, já que não existe educação inclusiva sem desafios e sem diálogos genuínos e inclusivos.

A ESCOLA NO SINGULAR E NO PLURAL

Leila Ribeiro Freire

Graduação: Pedagogia

Ensino Fundamental I – 2º, 3º e 4º ano

Coordenação: Renata Araújo, Patrícia Caselli e Cleusa Watanabe

Assistente de Práticas Inclusivas: Luiza Siqueira

Nos quase dois anos como estagiária do Apoio Escolar, pude experienciar muitos desafios, medos e conquistas. Gostaria de relatar cada experiência vivida, mas o espaço é curto, então, me limito a um recorte do que aprendi nesse período.

Estar na função de Apoio Escolar me permitiu circular por diversos terrenos. Observar, questionar, pesquisar e interagir foram alguns verbos que permearam essa vivência. O medo a cada desafio encontrado e a dúvida sobre minha capacidade de lidar com eles, hoje, são combustíveis que alimentam essa pesquisa. Sim, o medo. É dele que agora retiro a coragem de enfrentar os obstáculos e é na dúvida que não me permito estagnar.



Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, diz que “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*” (FREIRE, 1996, p. 23). Vivenciei claramente esse processo, a troca é prazerosa e alimenta, me descobri curiosa o bastante para esmiuçar as possibilidades na busca de alcançar os caminhos traçados, aprendi com os desafios de ensinar e ensinei ao aprender.

Em alguns momentos, foi preciso desconstruir para reconstruir, encontrar novas formas de ensinar e aprender. Os espaços da escola por um bom tempo se fundiram aos de casa, e mais uma vez, reaprendermos a conviver e aprender.

Téo¹, um aluno com Síndrome de Down, voltou ao ensino presencial com muita curiosidade em explorar os espaços da escola, depois de tanto tempo em casa. Movimento natural! Encontrou uma escola mais vazia, diferente do habitual, sentiu falta das relações, do contato, do tato. Nesse cenário de readaptação, cumprir alguns combinados, principalmente em relação ao uso da máscara, foram sem dúvida desafios que enfrentamos juntos. Eu, que o conhecia apenas pela tela de um computador, tive que aprender a conhecê-lo “ao vivo”: entender e compreender seus incômodos, movimentações, colocações e objeções.

Embora carismático, brincalhão e falante, Téo ainda sentia dificuldade em dizer o que queria e, às vezes, desistia antes mesmo de tentar. Nesse processo, o uso da máscara certamente era um dificultador. Foi preciso reavaliar constantemente nossas intervenções e propostas para ajudá-lo a se colocar com mais clareza, autoria e confiança. Nossas ações ora davam certo, ora nem tanto: pedir que repetisse o que havia dito, que apontasse ou nos mostrasse o que queria ou onde queria ir, oferecer opções para que escolhesse, ajudá-lo a insistir no desejo de falar, mesmo quando não era compreendido de primeira, ajudar a sustentar, frente ao grupo e aos colegas, os momentos de espera para que encontrasse as palavras para que colocar...

Com o tempo, a frustração de não conseguir se expressar como queria, que antes era convertida em fugas da sala e irritação, hoje dá espaço à conversa, às tentativas e aos pedidos. Se Téo escuta o choro de uma criança ao fundo ou algum barulho o incomoda, vem até mim e diz: “*Dá volta! Um pouquinho*”, ilustrando com os dedos esse “pouquinho”. Quando vamos à biblioteca, não sou mais eu quem pergunto à bibliotecária se podemos usar o espaço para lermos um livro. É ele mesmo quem abre a porta, entra, cumpre os protocolos, passando nas mãos o álcool em gel que fica à disposição, logo na entrada e, com o sorriso de orelha a orelha escondido pela máscara, diz:

- Bo-bom dia, Mary, tudo bem?
- Bom dia! Tudo bem e você, está bem?

- Beeem!
- Ah, que bom!
- Éeeh. Liiiiivro!
- Você veio ler um livro?
- É.
- Tudo bem, fique à vontade.
- Mu-muito obrigado! Hahaha!

Foi com muita reflexão que seguimos nos desafiando, o vínculo se mostrou necessário nesse processo e aprender sobre o aluno e considerar seus saberes foi fundamental para impulsionar a potência do trabalho.



Para Paulo Freire, o momento fundamental na formação dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*” (FREIRE, 1996, p. 39). Nesse sentido a escola é terreno fértil, um grande laboratório, contanto que se pratique essa reflexão crítica. Nesse processo, as trocas e parcerias são formadoras. Dar as mãos, compartilhar um pincel às vezes é fundamental, afinal, esse é um trabalho que se constrói em rede. A escola, embora singular, também é plural e pertencemos a ela, no sentido de ser, fazer parte e não apenas de estar nela.

¹Nome fictício

DESLIZANDO SIGNIFICANTES

Júlia Cristófaró Faggioni

Graduação: Psicologia

Fundamental I - 1º ano

Coordenadora: Renata Araujo

Assistente de Práticas Inclusivas: Luiza Siqueira

Como estudante de Psicologia, compreendo a centralidade da linguagem em nossa maneira de existir e de nos relacionar. É a partir dela que nos concebemos e somos concebidos como sujeitos; é por meio dela que nos fazemos presentes no laço social. É a linguagem que nomeia e endereça nossos desejos, nossas faltas e nossas potências. Na Língua Portuguesa, contamos com centenas de milhares de palavras. No entanto, será que elas são o bastante para contemplar a vastidão da experiência humana, em toda sua riqueza e complexidade?

Como Acompanhante Escolar de uma criança com autismo, nossa prática (minha, da equipe psicopedagógica e, principalmente, dele) tem sido, justamente, a de buscar ampliar as palavras e significações das quais ele lança mão. Nomear parece uma tarefa simples - mas só parece. Como diferenciar, por exemplo, amor de carinho? Raiva de angústia? Tristeza de frustração?

Quando conheci o Joaquim¹, com seus olhos penetrantes (não tem quem o conheça e não fale sobre a intensidade daquele olhar!), suas tentativas de comunicação pela fala traduziam-se, resumidamente, em duas expressões: “tô cansado!” e “quer dormir”. É claro que a comunicação excede o discurso - se manifesta no corpo, no “jeito” e no olhar, sinais que devemos estar dispostos a escutar; citando Paulo Freire (1996, p. 113): “(...) é escutando *que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele*”. No entanto, muitas vezes, é o *dar nome* que viabiliza a compreensão e, conseqüentemente, o acolhimento de sentimentos que nem sempre se mostram agradáveis.

O desejo de ficar sozinho, o incômodo de realizar alguma tarefa, a vontade de ir para casa, a raiva, a tristeza... Para Joca, todos esses misturavam-se e embaralhavam-se formando uma bagunça desgastante, exteriorizada em “tô cansado” ou em “quer dormir”. Em outras situações, propondo uma brincadeira, o menino, sorridente e alegre, dizia essas mesmas frases, mas muito animadamente. Nesses momentos, os adultos já acostumados com o convite para esse tipo de interação prontificam-se a iniciar o ataque de cócegas, recebido por Joaquim com muitas risadas. Outros o olham (ou me olham) com expressão de interrogação, buscando

compreender o descompasso entre o que é dito e como é dito. A linguagem discursiva, quando não subvertida, é utilizada como mensagem. Mas, para isso, é necessário que o destinatário saiba decifrá-la e que o remetente compreenda o que deseja comunicar. Com Joca, essas duas etapas nem sempre se mostram tão claras.

Com isso em vista, percebemos a importância de *apresentar* ao Joaquim novas formas de se referir ao mundo e a si, apropriando-se, dessa forma, dos fenômenos em seu entorno e, principalmente, de seus desejos. Vale ressaltar que essa prática teria se mostrado inviável se não tivéssemos como pressuposto ético que a criança, muito antes e além de ser objeto, é sujeito. Em nada teríamos auxiliado Joaquim se partíssemos da compreensão de que a escolha de seus significantes é nossa e não dele. Como educadoras, nosso papel fundamentou-se em significar, em conjunto com Joca e a partir de sua própria compreensão, diferentes palavras. Nunca objetivamos *dar* ou *impor* letras desprovidas de sentido às suas faltas e potências. Citando Paulo Freire (1996, p. 59) “*o respeito à autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*”.

Assim, quando chegava à escola no período da manhã, sempre permeada por sons de rodinhas batendo nas escadas, crianças se cumprimentando e adultos rindo - ou seja, sempre permeada por sons que, para Joaquim, podem se mostrar excessivamente barulhentos e invasivos - o “tô cansado” e “quer dormir” eram habituais. Começamos, então, a “descamar”, pouco a pouco, essas expressões: “Cansado? Mas você acabou de chegar na escola. Será que é cansaço que está sentindo?” ou “Dormir? Mas olhe o céu. É manhã ou noite? Isso mesmo! E é de manhã que nós dormimos?”. Ou então, em parceria com outros profissionais da rede de Joca, apresentávamos a ele diferentes possibilidades de escolhas: “Já é quase hora do lanche. Você está cansado ou está com fome/ quer dormir ou quer comer?”.

Processualmente, observamos uma ampliação importante de seu vocabulário e, com ela, de suas formas de dizer de si e do mundo. Suas expressões típicas ainda mostravam-se presentes, mas cada vez cedem mais espaço para que outros significantes ocupem seu lugar. Escutamos “quero ir para casa”, “quero comer”, “quero sair (da sala)”, “não quero”, entre outros. Em outras situações, Joaquim emenda ao “tô cansado” a fala “cansado não!”. Torna seu raciocínio, a busca pelas traduções corretas, audíveis aos outros. Finalmente, no que tange às expressões exteriorizadas como proposta para brincadeiras, surge, no lugar, um convite claro, que não deixa lugar às expressões de dúvida: “coceguíneas”.

Ao longo do período em que estive ao lado de Joaquim, observei sua aproximação da linguagem discursiva e conseqüente ampliação na possibilidade de comunicação, essencial

quando pensamos na atuação em coletividade, dentro e fora das salas de aula. Mas o que eu, como estagiária e acompanhante escolar, adquiri a partir de nossa troca? Aprendi que o trabalho como educadora não se dá *negando* as diferenças, mas acolhendo-as e olhando para elas dentro do corpo social composto por alunos e alunas. Aprendi que, sem vínculo, nossa atuação se torna totalmente destituída de força e de valor. Descobri, eu também, um novo gênero de linguagem: uma comunicação que excede o verbal. Enfim, na Carandá, pensa-se na educação como forma de transformação. Posso dizer, sem sombra de dúvidas, que o trabalho com o apoio escolar me transformou de incontáveis formas.

¹Nome fictício

A SUBJETIVIDADE COMO NORTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO UM NOVO LUGAR DA FALA E ESCUTA

Alessandra Osser

Graduação: Psicologia

Fundamental II e Ensino Médio

Orientação de Práticas Inclusivas: Luiza Siqueira

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.96). É a partir desta frase que me veio o interesse de redigir a respeito da minha atuação como estagiária do setor do apoio escolar. São diversas as situações desafiadoras com as quais me deparo cotidianamente que motivam as reflexões diárias tangentes ao meu trabalho. Dentre elas, a que prevaleceu este ano foi acerca dos sentidos e dos significados das intervenções com um determinado aluno que acompanho de forma mais próxima.

Para ilustrar a reflexão em questão, trago uma vivência com este aluno. Comecei a acompanhá-lo no início do ano; em um primeiro momento, essencialmente, em encontros individuais virtuais e recentemente de forma presencial. Desde os primeiros encontros, me vi diante de um impasse, que diz respeito às suas dificuldades de comunicação oral com os educadores e colegas. De início, foram testadas algumas alternativas de comunicação que fossem além do diálogo oral e a mais efetiva foi o recurso do chat da plataforma Teams. Ao longo dos encontros virtuais, fui experienciando outras estratégias de comunicação, dentre elas algumas que convocam o aluno a se colocar a partir da fala, mas por vezes não alcançamos o resultado esperado. Neste movimento de tentativas e experimentações, por mais que alguns caminhos não estivessem indo de encontro com nossas expectativas, reunir o que estava dando certo e o que não estava foram exercícios importantes e necessários para reformular, repensar, replanejar e refletir, a cada encontro, o que poderia ser e caber como promissor perante este aluno. Das intervenções mais necessárias com este aluno foi (e ainda é) o lugar de aposta em sua fala. Este percurso foi importante ao passo em que abre espaço para que o coloquemos em um lugar de sujeito e permitindo o reconhecimento tanto de seus desafios, quanto de suas possibilidades.

Tendo em vista este lugar de aposta e as estratégias tentadas e replanejadas, foram nos momentos de leitura que reconheci um potencial recurso para que este aluno topasse a começar a falar no ambiente da escola, mesmo que virtual. Mais adiante, levando em

consideração sua comunicação oral agora presente nos momentos de leitura, apostei na possibilidade de suas falas virem também nas respostas das atividades através de apontamentos e perguntas objetivas em que a resolução estivessem destacadas no texto. Este caminho de oferecer algo mais concreto para que o aluno se apoiasse em suas falas foi o que permitiu que ele se sentisse mais confortável para expandir suas colocações orais.

Com a volta deste aluno ao presencial, além da ampliação do campo de observação e do contato próximo e durante mais tempo, a atualização de um Planejamento Individualizado e a retomada constante dos registros acerca das estratégias bem sucedidas (ou não) foram fatores que contribuiriam para que as minhas reflexões em relação aos sentidos das minhas intervenções se fizessem ainda mais presentes e evidentes. É me debruçando nessas reflexões sobre a prática que as intervenções estão permanecendo, se modificando e se recriando. No contato presencial e cotidiano, utilizar da leitura de pequenos textos objetivos foi um caminho descoberto no período remoto no qual continuei me apoiando, assim como as situações em que apresento opções claras e enumeradas (1,2,3) para que ele escolha. Somam-se a isso o vínculo já consolidado e a adaptação ao espaço escolar.

Para a reflexão crítica a respeito dos sentidos das introjeções, cabe reiterar e sublinhar a importância de colocar este sujeito-aluno como norteador das intervenções uma vez que elas derivam do que toca sua subjetividade e seu processo de aprendizagem, que sempre é único e singular. Vieira (2017) defende de maneira cirúrgica que *os caminhos para a prática do educador devem passar pelo investimento na pergunta e no encontro com o outro, em seu sentido amplo*. Acredito que uma relação possível de se estabelecer é a de compreender esta pergunta como um gancho para o apoio nas reflexões sobre a prática diária, sem engessamentos e teorias predeterminantes. A autora comenta, ainda, que é se utilizando das perguntas como orientadoras da atuação que favorecemos a identificação das possibilidades com este aluno. E mais: argumenta que é *necessário “por meio da relação propor outro espaço de aprendizagem – onde seu ritmo, seu desenvolvimento e, sobretudo, seu ser sejam respeitados.”* (VIEIRA, 2017, p. 70).

Diante das diversas definições de refletir, me atenho a esta: recair sobre; incidir. Por meio da possibilidade de recair e me incidir sobre as situações do dia a dia, bem como as análises e avaliações cotidianas, torna-se possível a reconstrução das práticas do trabalho. Como posto no início desta produção, partindo desta e demais reflexões e observações outras surgiram e se fazem presentes e latentes. Afinal, é a partir delas e das perguntas recorrentes e tão

necessárias que se faz a prática de um educador no qual acredito e me apoio; processo este contínuo e de questionamentos.

**INTEGRAL E ATIVIDADES
COMPLEMENTARES -
RECREAÇÃO**

BRINCAR E APRENDER - OS SENTIMENTOS NA FORMAÇÃO DO BRINCAR

Oswaldo Donero Antunes Correa

Graduação: Educação Física

Vinícius Alves de Souza Leão

Graduação: Educação Física

Integral e Atividades complementares - Recreação - 2ºs e 3ºs anos

Coordenadora: Priscila Novais

Baseado em gincana de atividades, nosso projeto realizado com alunos dos 2ºs e 3ºs anos tem como fundamento explorar e descobrir os sentimentos envolvidos na arte do brincar, aprendendo quando se ganha e quando se perde, ao compartilhar ideias e desenvolver o espírito coletivo, superando frustrações e sentimentos que ainda são confusos conforme seu crescimento.

Nessa faixa etária – por volta de 7 a 8 anos – as crianças se mostram mais sensíveis e empáticas em alguns pontos no dia a dia com outros alunos, mas também enfrentam atritos com amigos por também manifestarem gostos e ideias diferentes, formas distintas de lidar com uma derrota ou uma brincadeira nova. As atividades propostas nesse projeto propõem esse estímulo de emoções perante as experiências vividas entre si.

Paulo Freire (1996) afirma que *“o emocional é uma peça fundamental na formação de um aprendiz, não basta o conhecimento de forma isolada, mas sim também os sentimentos, a alegria, tristeza, raiva, afeto, medo, amor, empatia entre outros”*.

1ª atividade: um jogo de perguntas e respostas é feito com os alunos, dando à cada resposta certa uma peça que, ao final, somará dois quebra-cabeças que serão misturados e dados ao grupo em questão para serem montados, e com o resultado dos mesmos, dão pistas para a atividade seguinte.

Objetivo: A primeira atividade tem dificuldade baixa e, ao seu final, terá um feedback geral do grupo ao participar de um brincadeira “fácil”, observando suas respostas e suas participações em grupo.

2ª atividade: Um caça ao tesouro com a primeira pista baseada na resolução da primeira atividade, se encaminhando para um “falso” tesouro, onde mesmo após todas as pistas serem encontradas o jogo não será concluído pois não há prêmio final.

Objetivo: Essa parte do projeto tem a finalidade de provocar um sentimento de

frustração, desapontamento, desilusão ao final por não terem sua expectativa realizada.

Além do conhecimento das brincadeiras, os alunos agora também possuem uma carga emocional para a 3ª atividade.

3ª atividade: Como parte final, em um outro dia, elas terão que realizar uma gincana de solicitação, sendo desafiadora mas com uma recompensa quando concluída.

Objetivo: Por ter como foco os 2ºs e 3ºs anos, essas faixas etárias tem preferência por atividades motoras e com alguma dificuldade, desafiando suas capacidades e trabalhando seu espírito competitivo. Após passarem por uma atividade que os deixem desapontados, os alunos se encontram num momento de superação, onde precisam se motivar para tentar novamente e aprender com os pontos baixos.

Mas esta carga emocional só será aliada a partir do momento que trabalhada entre o “aprendiz e o professor”, como diz Paulo Freire.

ARTE E EXPRESSÃO

Darla Nunes

Graduação: Pedagogia

Giselle dos Santos Pestana

Graduação: Educação Física

Integral e Atividades complementares - Recreação - Infantil 5 e 1º ano

Coordenadora: Priscila Novais

O que é arte? O que pensamos quando falamos sobre? Todos a enxergam da mesma forma? A arte é uma manifestação humana, manifestação essa que pode se caracterizar pela transmissão de uma ideia ou crença, seja no campo emocional, cultural, abstrato, conceitual etc. O termo arte vem da palavra latina *ars*, que significa "talento", "saber fazer". Arte é a expressão humana pelo olhar e está diretamente ligada com o lugar e a cultura onde se manifesta. E o que seriam as emoções? Também do latim, o termo *ex movere*, que significa "mover para fora" ou "afastar-se". O significado demonstra a reação natural às emoções, sendo uma sensação física ou emocional oriunda de algum estímulo ou acontecimento. As emoções básicas são as que dão origem aos sentimentos, estes, de característica mais duradoura.

Para entender a importância da linguagem da arte na educação, principalmente nos anos iniciais, falaremos neste projeto sobre as emoções vividas pelos alunos do I5 e 1º ano, pensando que nessa fase eles ainda possuem dificuldades em identificar e compreender o que sentem, em lidar com frustrações e em expressar-se emocionalmente nas relações interpessoais. Através da linguagem artística, os alunos contam o que não conseguem expressar verbalmente, podem usar da criatividade e da imaginação para expressar emoções que muitas vezes são difíceis de serem ditas, de serem pautadas de forma "tradicional". Nosso projeto buscou esta linha de trabalho, quis tornar mudanças, frustrações e emoções dolorosas em expressões artísticas leves e significativas.

O trabalho com as crianças teve como foco as suas emoções e como poderíamos expor isso em suas produções. Durante todo o processo da confecção das atividades, estimulamos que os alunos se expressassem sobre aquilo que produziram, que tentassem conduzir a narrativa sobre a identificação da emoção naquele momento. Nos casos em que a criança preferia não falar, sua produção falava por ele, mas foi interessante ver como uma atividade artística estimulou muitos alunos a falarem sobre o que sentiam. Para cada atividade, diferentes materiais foram utilizados, de modo que estimulava a criatividade e a coordenação motora fina.

As atividades do projeto tiveram três etapas em seu desenvolvimento, com as seguintes atividades: Tintas e emoções; Conto indígena e Confeção da árvore. Na primeira atividade, reunimos algumas cores de tinta e pedimos para que os alunos apontassem, na percepção deles, qual cor correspondia a determinada emoção; e depois pedimos que se lembrassem de momentos dos mais diversos que passaram na escola, sejam eles felizes ou tristes; e que em seguida retratassem este momento marcante em sua folha com pincel. Ao final, fizemos uma roda de conversa compartilhando todas as memórias e conduzindo a ideia de que lidar com as emoções boas e ruins é um grande aprendizado sobre uma convivência saudável entre os colegas e que é muito importante aprender sobre a empatia. Algumas das falas dos alunos nesta etapa do projeto foram: “Esse foi um dia de alegria, eu estava no pato-pato-ganso e peguei a Luiza.”, “Eu fiquei triste porque eu não sabia qual sorvete eu queria.”.

A segunda atividade foi uma roda de leitura sobre um conto indígena chamado “A dança do arco-íris” e depois elas precisavam retratar o momento da história em que despertou mais a atenção e justificar. Os materiais utilizados foram argila e água. Algumas das falas dos alunos nesta etapa do projeto foram “Escolhi a cena do arco-íris porque acho bonito.”, “Estou fazendo as luas do outro mundo que ele viu pelo buraco.” “Essa parte é um pouco triste, mas eu gostei.”.

Na terceira atividade, também trabalhamos com aspectos das lembranças dos alunos e trouxemos o tema da 10ª Imaginar-te, OCUPAÇÃO. Desta vez pedimos para que nos contassem sobre o que sentiram em relação à mudança para a casa nova e, ao final, conduzimos com o grupo a confecção de uma árvore desenhada na cartolina e colagem de botões com as frases de cada memória. Algumas das frases registradas foram “Fiquei cansado da escola velha.”, “Me senti triste e com saudade.”, “Fiquei feliz por ver a escola nova.”





Finalizamos as atividades do projeto com a exposição dos trabalhos feitos pelos alunos no espaço do Integral e Complementares. E refletimos que é muito importante para o processo de aprendizagem e autoconhecimento a identificação das emoções ao longo da vida, principalmente quando iniciado ainda na infância de maneira lúdica, pois elas aprendem brincando e se torna uma aprendizagem significativa.

É interessante pensar em como ver a obra de Paulo Freire dentro da recreação, mas todo nosso projeto girou em torno da vivência dos alunos e de tudo que eles sentiram nesses últimos meses e não há nada mais freiriano do que essa percepção de que a realidade do aluno faz parte do seu desenvolvimento educacional, no capítulo 1.8 – Ensinar exige reflexão sobre a prática, do livro *Pedagogia da Autonomia* tem uma fala muito interessante: “Os saberes da experiência são fundamentais, mas não suficientes.” Ao ler essa frase foi possível refletir sobre como toda a nossa experiência não refletiu sempre da forma que esperávamos e que muitas vezes dentro desse projeto foi preciso reavaliar o que fizemos, analisando nossas práticas e então refletindo de forma crítica sobre nosso trabalho, o que deu certo, o que não deu certo e muito além disso, os motivos da prática ter funcionado ou não. E sobre o capítulo 1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, foi possível perceber uma relação com o nosso papel de educador ao conduzir e não induzir o resultado das atividades, deixar livre o processo de criação. Além disso, tratar das experiências sociais que os alunos vivem traz à tona muitos aspectos comportamentais que eles estão desenvolvendo e aprendendo a lidar. Nossas atividades visam muito à reflexão em que, trabalhando com a identificação destas emoções, as crianças saibam lidar melhor com as relações sociais e consigo mesmos.

BRINCANDO COM OS SENTIMENTOS

Bianca Tucci

Letícia Malagutti

Graduação: Educação Física

Integral e Atividades complementares - Recreação - Infantil 3 e 4

Coordenadora: Priscila Novais

O trabalho realizado para o Congresso de Formação de Estagiários de 2021 consistiu em diversas intervenções realizadas com as crianças do Infantil 3 e 4 que teve como objetivo analisar e conhecer como as crianças dessa faixa etária reconhecem, escutam, interpretam e lidam com as emoções e sentimentos ao longo do período que permanecem no Espaço Cultura Viva da Escola Carandá Educação.

Essa ideia surgiu pela necessidade sentida por nós, ao longo dos últimos meses, das crianças desse grupo entenderem o processo sócio-emocional que as permeiam, já que percebemos que grande parte dos conflitos que ocorriam com elas e entre elas, eram causados justamente pelo desconhecimento do sentimento ou sensação sentida, o que fazia, por exemplo, o cansaço se transformar em tristeza e depois progredir para a raiva.

Com a programação de atividades que realizamos ao longo da semana, tivemos como intenção fazer com que elas passassem por um processo de autoconhecimento, onde foram estimuladas a reconhecer e identificar suas próprias emoções e cuidarem de si. Ao serem capazes de conseguir reconhecer e expressar os seus sentimentos, estas crianças deram o primeiro passo para o autoconhecimento, promovendo a formação de uma criança capaz de se comunicar, (re)conhecer e demonstrar empatia pelo o que o outro está sentindo.

Para tal, foi montado um cronograma de atividades que tinha como objetivo "brincar com os sentimentos" contando com propostas simples para que fosse possível ouvir e analisar o quanto elas já entendiam sobre seus próprios sentimentos. As atividades variaram, passando por leituras, rodas de conversa, arte e jogos com ênfase motora, todas com a temática de sentimentos e emoções.

Segunda-feira, a atividade foi nomeada “Descobrir onde eles estão”, e se deu através da leitura e roda de conversa da história “O Monstro das Cores”.

Na Terça-feira, através da atividade “Deixar o corpo dizer”, foi realizada um mestre mandou dos sentimentos, onde ao imitar o sentimento do mestre, deveria demonstrar com expressões corporais e faciais qual sua sensação/sentimento.

Na Quarta-feira, usamos como ferramenta a observação para avaliar a retenção do conteúdo e das atividades realizadas nos dias anteriores pelas crianças.

Na Quinta-feira a atividade proposta “Demonstrar o sentimento é a resolução” constituiu em um Pega-Pega sentimento, onde ao tocar, o pegador deveria falar um sentimento, e a criança que foi pega deveria interpretar o mesmo para que ela se tornasse a nova pegadora.

Por fim, a última atividade “O sentimento transborda arte” foi a realização de um desenho do sentimento mais recorrente nas crianças ao longo da semana, finalizando a nossa intervenção por meio da solidificação dos sentimentos através de uma produção artística.

Um dos desenhos produzidos por uma das crianças está demonstrado na imagem abaixo, que apontando para cada um dos "Cebolinhas" descreveu: "Esse é o Cebolinha feliz, esse é o Cebolinha com medo, esse é o Cebolinha calmo e esse é o Cebolinha triste". Nota-se que a cor azul, que representa a tristeza, destaca-se. Curiosamente, essa atividade foi realizada justamente em um dia que o seu melhor amigo havia faltado, fato esse que costuma abalar a criança, o que pode ser uma demonstração de que houve a racionalização e transposição do seu real sentimento no papel, reafirmando o impacto positivo que as intervenções realizadas ao longo da semana tiveram.



Outro relato interessante foi durante a realização da leitura do livro “O monstro das Cores”, onde percebemos que a maioria deles foi capaz de descrever a situação que os levou a ter aquele determinado sentimento, souberam exemplificar situações que os levariam a ter o mesmo sentimento novamente e souberam demonstrar suas reações e expressões faciais e

corporais condizentes com cada sentimento que o livro apresentou. Os relatos foram surpreendentes, ao perguntar sobre como eles se sentiam quando estavam tristes, uma das crianças relatou que sentia um vazio. Outra relata que quando está triste gosta de ficar sozinho.

Em relação à raiva, um ponto curioso a se observar, foi que todos os relatos estavam relacionados às situações vividas pelas crianças com os seus familiares. Um dos relatos foi “quando o meu irmão pega o brinquedo da minha mão”, a outra foi “quando o meu irmão não quer brincar comigo” e por fim, outra criança disse que fica bravo quando o papai não brinca com ele.

Em relação ao medo, houve relatos de medos racionais como: “medo do avião cair” ou até mesmo o “medo do mar, porque posso me afogar”. Mas também medos mais profundos como: “me perder e ninguém me achar” e “de perder a mamãe”.

Tal atividade promoveu um momento de reflexão nas crianças que foi essencial para o reconhecimento e assimilação não só dos próprios sentimentos, mas também como os dos seus colegas, reconhecendo e validando que há diferentes tipos de alegrias, medos, tristezas e raivas dentro de todos nós.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BARROS, Manoel. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 2002. Coletivo Sabotagem, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Ed. 51. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LISPECTOR, C. A Quinta História. In: A legião estrangeira. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de Índio: versão infantil. Ed. 3. São Paulo: Callis, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Buenos Aires: Nueva América, v. 149, p. 35-39, 2016.

PAZ, Octavio. El Labirinto de la Soledad, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Carandá Educação. 2016.

SCHUCMAN, L. V.; CARDOSO, L. Apresentação Dossiê Branquitude. Revista da ABPN, Goiânia, v. 6, ed. 13, p. 05-07, mar/jun 2014. Disponível em: 95. Acesso em: 17 out.2021.

Gomes, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. Revista de Educação AEC, Brasília, v.21, n.83, p. 28-55, abr/jun, 1992.

VIEIRA, Patrícia. A constituição do sujeito e sua importância na educação. *In*: Augusto Galery. A escola para todos e para cada um. [S. l.: s. n.], 2017. cap. 5, p. 55-62. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/11078.pdf>.

VINHA, Telma P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista, 1997.

AUTORES (Estagiários e Estagiárias)

EDUCAÇÃO INFANTIL

Luiza Lacombe Schmuziger
Nathalia Sales Fernandes
Isabel Fernandes Falcão
Ana Carolina Carreira do Amaral

FUNDAMENTAL I

Sofia M. Belluomini Santos
Stéphanie Oliveira Silva
Aline Vieira Pinto Belintani
Tamiris Antunes Videira
Josicléa Maria dos Santos
Mariana de Godoy Moreira
Amanda da Silva Jesus
Sarah Ferreira dos Santos
Bruna Nascimento Rugerio Silva
Nathália Tateyama Tominaga
Luciana Teixeira de Freitas Ranieri
Giulia Gargiulo Winther Antunes
Gabriela Jannini Sawaya Oliveira
Luanda Brandão Jabur

FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO

Catharina Priester
Guilherme Esteves Carvalhaes
Lucas Leandro da Mota
Marcos Romeo Mariuzzo

APOIO ESCOLAR - PRÁTICAS INCLUSIVAS

Isadora Leme da Costa Ávila
Pamela Ripa Monte de Oliveira
Leila Ribeiro Freire
Júlia Cristófaró Faggioni
Alessandra Osser

INTEGRAL E ATIVIDADES COMPLEMENTARES - RECREAÇÃO

Oswaldo Donero antunes Correa
Vinícius Alves de Souza Leão
Darla Nunes da Silva
Giselle dos Santos Pestana
Bianca Tucci
Letícia Malagutti

COORDENAÇÃO

Coordenadora de Estagiários

Eliane Romualdo

Coordenadora Geral

Mônica Fujikawa

Coordenação e Orientação

André Meller

Cleusa Watanabe

Denise Pinhas

Irene Antunes

Isabel Mola

Juliana Amaral

Luiza Siqueira

Marcia Hyppolito

Marcos Sabatelau

Patricia Casello

Priscila Novais

Renata Araujo

DIREÇÃO

Ana Cristina Dunker

Carmen Mola y Curi

Milena Palma

Pnina Friedlander

Stela Cury



Rua Joaquim de Almeida, 459 • Mirandópolis
São Paulo • SP • CEP 04050-011 • Tel.: 3562-3644
caranda@carandaeducacao.com.br
www.carandaeducacao.com.br