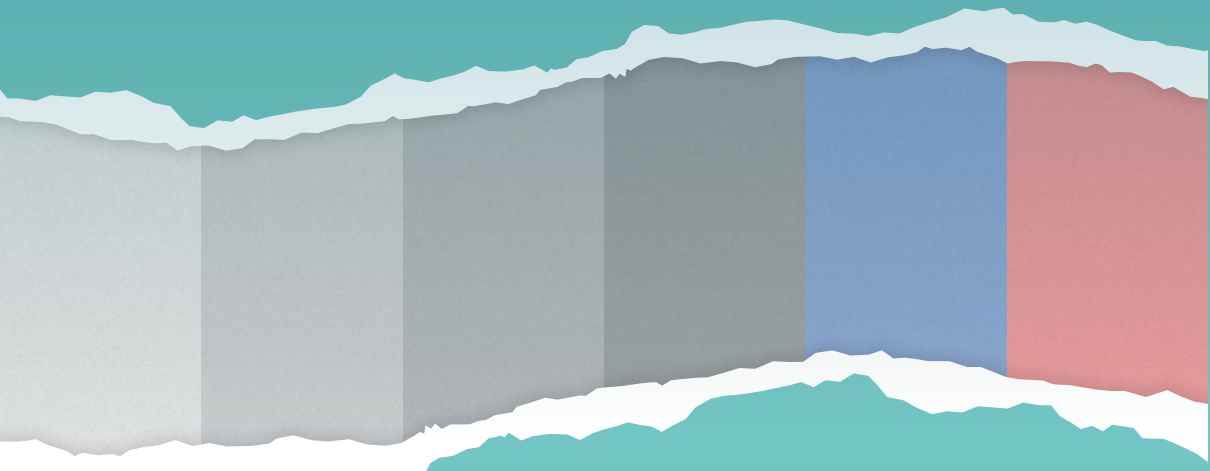


Juliana Eugênia Caixeta
Samuel Loubach da Cunha
Mayra Samara Francisca Mangueira
Organizadores



Extensão Universitária

Inovação educacional e
práticas **inclusivas**



Juliana Eugênia Caixeta
Samuel Loubach da Cunha
Mayra Samara Francisca Manguiera
Organizadores

Extensão Universitária

Inovação educacional e
práticas **inclusivas**



Copyright © 2020 Brasil Multicultural Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Diretora adjunta

Milena Ferreira Hygino Nunes

Coordenadoria científica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Capa

Carolina Caldas

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Extensão universitária: inovação educacional e práticas inclusivas / organizadores Juliana Eugênia Caixeta, Samuel Loubach da Cunha e Mayra Samara Francisca Mangueira. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020. 352 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5672-011-1

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 2. INTEGRAÇÃO SOCIAL
3. PRÁTICAS INCLUSIVAS 4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA I. Caixeta,
Juliana Eugênia (org.) II. Cunha, Samuel Loubach da (org.) III. Mangueira,
Mayra Samara Francisca (org.) IV. Título

CDD 378.175



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.brasilmulticultural.org
contato@brasilmulticultural.com.br

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico – UNESP (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Agradecimentos

Gratidão é quando a alma agradece! (Autoria desconhecida).

A nossa agradece a muitos parceiros e parceiras: obrigada e obrigado!

Institucionais

Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP-DF

Decanato de Extensão da Universidade de Brasília – DEX/UnB

Faculdade UnB Planaltina – FUP

Ministério Público do Trabalho – Acordo com a UnB no PAJ 000608.
2009.10.000/8-01

Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Secretarias Municipais de Educação do Estado de Goiás

Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara – ABENTUMBA

Terreiro de Candomblé Tumba Junsara

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC/UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEDUC/UnB

FALE – Fraternidade Assistencial Lucas Evangelista

Escola Municipal Flor do Cerrado

Pessoais

Olgamir Amância Ferreira, Decana de Extensão da Universidade de Brasília.

Talyta Moreira de Souza Bezerra Marcello, Secretária de Educação de Anápolis/Goiás e Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão – FUP/UnB.

Conceição de Oliveira Faria, Maria Wenia Fonseca de Melo e Ana Lúcia Monteiro da Silva, da Escola Municipal Flor do Cerrado.

Sra. Iraildes Maria da Cunha - Mam'etu do Terreiro Tumba Junsara.

Sr. Esmeraldo Emeterio Santana Filho - Tata Xinkaringoma e presidente da ABENTUMBA.

André Santos, Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Paulo França Santos e Maria do Amparo de Sousa, Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão – FUP/UnB.

Todas as pessoas que participaram dos projetos aqui relatados.

Sumário

Prefácio	11
Apresentação	16
Parte 1	
Narrativas de atuação extensionista	22
1	
Extensão universitária como inovação educacional	23
Juliana Eugênia Caixeta	
Samuel Loubach da Cunha	
Andreza Marques Rodrigues Ledoux	
2	
Ipê Amarelo	42
Raimunda Leila José da Silva	
3	
Girassóis em narrativas	65
Maria do Amparo de Sousa <i>et al.</i>	
Parte 2	
Integração universidade - sociedade: desenvolvimento de projetos sociais em diferentes comunidades	85
4	
Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)Visíveis: da violência à cultura de paz	86
Ravena Carmo	

5	Reflexões sobre o debate de gênero e sexualidade no cotidiano escolar	105
	Débora Cynthia Alves de Souza	
	Thais Lopes Rocha	
6	Interseccionalidade: para além do gênero e da raça	119
	Débora Cynthia Alves de Souza	
	Alexandre Magno Maciel Costa e Brito	
7	Residência Solidária: interfaces entre diferentes territórios de atuação	138
	Paulo França Santos	
	Eulla Brennequer dos Santos Alves	
	Ravena Carmo	
Parte 3		
	Propostas interventivas em cursinhos preparatórios	156
8	Educação: cursinho pré-vestibular	157
	Vitor Luís dos Santos Ullmann	
	Lilian Barros Gomes	
9	Matematizando – da Aritmética à Álgebra	171
	Elsilene Lino Gomes	
	Heloíza de Araújo Rocha	
	Daniela Vitória Rodrigues dos Santos	
	Rodrigo Santana Rodrigues Gomes	
10	“Quebrada Vive”: um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que abrem os portões	189
	Eulla Brennequer dos Santos Alves	
Parte 4		
	Estratégias e recursos de ensino em diferentes cenários educativos	211
11	Pedagogia Freinet em: Projeto Animais	212
	Bruno César Alves da Costa	
	Letícia Almeida de Lima	
	Otávio Augusto Moser Prado	

12	Autismo: uma alternativa didática	231
	Emily de Melo Franco Queiroz	
	Bianca Carrijo Cordova	
13	Para além do diagnóstico: potencialidades e singularidades do acompanhamento pedagógico de um estudante com dislexia	248
	Mayra Samara Francisca Mangueira	
	Samuel Loubach da Cunha	
	Talyta Moreira de Souza Bezerra Marcello	
	Letícia Almeida de Lima	
14	Recursos Didáticos Adaptados para estudantes com deficiência visual: experiências da Sala de Recursos	275
	Fernanda de Jesus Souza	
	Rosyane dos Santos Ribeiro	
	Tamires Gomes Correia	
	Luciane Alves Rodrigues	
15	Unidade Didática Bilingue e o ensino de Universo: uma experiência de codocência com uso de QR Code	295
	Isabel Cristina Prado Barros	
	Fabiana Alves de Carvalho	
	Ricardo Gauche	
16	Revitalização de um Laboratório de Ciências: relatos de experiência em uma escola pública	322
	Douglas da Silva Costa	
	Francisco Junior de Sousa Silva	
	Marcos Antônio Façanha da Silva Junior	
	Posfácio	
	De portas abertas: a Extensão Universitária como um espaço de inovação	339
	Sobre os autores	342

Prefácio

Ao ser convidada a prefaciá-la esta obra, senti-me estimulada logo de início, tendo em vista se tratar de um livro em que a extensão universitária assume centralidade nas discussões desenvolvidas. Por isso mesmo, este não é um livro que se dedica a teorizar processos sobre a elaboração de projetos e investigações sobre determinadas práticas, ainda que contribua com elas. O que temos em mãos é uma obra onde os capítulos foram redigidos para darem conta de determinadas experiências concebidas à luz de demandas sociais, vivenciadas em um determinado momento histórico e com objetivos concretamente definidos, a partir dos quais se pode identificar o impacto sobre a formação profissional dos acadêmicos envolvidos e sobre a vida das comunidades participantes, portanto implicam transformações das pessoas e do mundo que as cerca.

Este livro, com autoria de discentes e docentes, sintetiza importantes experiências pedagógicas realizadas como expressão da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e seus textos refletem dois condicionantes básicos da trajetória da educação brasileira. De um lado, o caráter excludente da educação, e de outro as possibilidades construídas a partir das atividades extensionistas.

A Educação Superior no Brasil, organizada para atender a lógica social e econômica vigente, manteve no decurso de sua história a esmagadora maioria da população afastada do seu espaço educacional. Não por acaso, chegamos aos idos dos anos 1990 com menos de 10% dos jovens em idade entre 18 e 24 anos com acesso às Instituições de Ensino Superior brasileiras. O afastamento da população desse espaço de produção de conhecimento provocou certo encastelamento da universidade, de forma que sua relação com a sociedade tendeu a acontecer unilateralmente, muitas vezes distanciada das necessidades concretas das comunidades e muito mais voltada para responder as demandas dos setores dominantes da economia nacional. Nesse contexto, a extensão universitária é concebida como espaço de articulação de ações assistenciais e de prestação de serviços da universidade para a sociedade com fortes conotações de assistencialismo e invasão cultural.

Ao longo da história, foi residual, nas políticas implementadas, o reconhecimento da importância da interação com a sociedade como espaço potencial de qualificação da formação profissional de estudantes e professores. Aprender com segmentos sociais apartados da academia era entendido por muitos como uma heresia, afinal o espaço autorizado para a produção de conhecimento validado pela ciência era o espaço acadêmico. Entretanto, frente às contradições resultantes dos diálogos empreendidos com diferentes comunidades e distintas formas de conhecer, por meio da extensão universitária, novas formas de compreender a realidade resgataram a concepção de formação acadêmica sustentada nos pilares da técnica, da ética e da estética socialmente referenciadas. Ou seja, as iniciativas voltadas para a mera transferência de conhecimentos dão lugar à implementação de práticas extensionistas que evidenciam a dimensão solidária do conhecimento, o caráter coletivo de sua construção. Permitem, também, que se reconheça que a inteireza desse conhecimento resulta de um processo formativo do qual participam diferentes sujeitos e que nessa síntese não há como valorar individualmente os conhecimentos mobilizados, mas reconhecer a riqueza produzida coletivamente a partir dessa diversidade de olhares e formas de pensar. Nessa perspectiva, a dimensão solidária do conhecimento é entendida como a base para a preparação de práticas acadêmicas democráticas.

Romper com a postura autocrática do processo de conhecer, identificando que o conhecimento é processo que se materializa no confronto de experiências e reflexões em diferentes contextos, foi o desafio assumido pelas

universidades brasileiras na esteira do processo de democratização da sociedade, após o golpe militar de 1964. Esse movimento se ampliou substantivamente a partir da Constituição Federal de 1988 e assumiu posição destacada nos anos 2000, com a implementação de políticas públicas na área de educação voltadas para a ampliação de vagas e acesso como o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que possibilitaram o ingresso nas instituições de ensino superior de um número maior que o dobro de jovens em apenas uma década (2000-2010). Ainda que a maior parte do ingresso tenha ocorrido em instituições privadas, também as instituições públicas se viram perpassadas por novos matizes culturais, por outros sujeitos sociais que até então permaneceram aliados do acesso à educação superior. Esse perfil diverso da comunidade acadêmica está expresso nos textos apresentados neste livro cujas experiências revelam um amplo esforço da universidade pela inclusão de mais pessoas e redução do distanciamento entre a universidade e a sociedade. Muitos dos capítulos apresentados resultam de encontros e reflexões coletivamente produzidos na inter-relação entre a universidade e a sociedade, especialmente com as comunidades periféricas do Distrito Federal. São experiências distintas que se movimentam da busca pela garantia da aprendizagem, entendendo que, sim, é possível a todos e todas aprender desde que esta seja uma finalidade suficientemente destacada para mobilizar as condições necessárias à sua realização, às atividades que se posicionam como processos de mobilização de consciências e superação das opressões que permeiam a sociedade nos espaços formais e não formais da educação.

Nesse sentido, sustentados em práticas pedagógicas inovadoras, os textos aqui apresentados, mais que um relato de experiências vivenciadas por seus autores e suas autoras, constituem-se a expressão de um processo verdadeiramente interdisciplinar e interprofissional no qual pesquisa e ensino são mediados pelas atividades extensionistas e se materializam como sínteses transformadoras de iniciativas protagonizadas por estudantes, sejam eles da universidade ou das escolas de educação básica com as quais a interação se estabeleceu, fica explícita a aceitação das novas ideias e proposições, não importando onde se originam.

Ainda que não tenham sido escritas em uma perspectiva sequencial, as diferentes experiências apresentadas são perpassadas por temas como construção

coletiva do conhecimento, autonomia, transformação da realidade, solidariedade, cultura da paz e emancipação humana, que no limite guardam identidade com o sentido inclusivo que se persegue da e na universidade. Da mesma maneira, no espaço dos projetos, os sujeitos historicamente alijados do acesso aos bens necessários à vida, desiguais em suas condições sociais e econômicas, ou discriminados por suas limitações físicas ou por suas diferenças em relação ao inscrito no padrão normativo desenhado pela sociedade capitalista patriarcal, são mobilizados por meio da literatura, de práticas pedagógicas inovadoras, a se tornarem protagonistas em suas realidades, reconhecendo-se como sujeitos de possibilidades a partir do trabalho coletivo.

Importa destacar que as metodologias inovadoras, empreendidas na expectativa de dar respostas às demandas advindas da interlocução entre a universidade e os diferentes sujeitos sociais, compõem um espectro de ações eventualmente utilizadas até mesmo nos espaços formais da educação. Entretanto, observa-se que a dimensão inovadora está relacionada ao uso, à finalidade, à descoberta das possibilidades advindas de recursos que, nas mãos de estudantes e professores, estimulados pela consciência de que é possível democratizar a educação, perseguem ultrapassar as metodologias tradicionais, ousam experimentar de maneira distinta aquilo que usualmente é aportado nas caixas das técnicas procedimentais de ensino. Inovam ao confrontar procedimentos e técnicas preestabelecidos, regulando-os de maneira a transformá-los em instrumentos de mediação de aprendizagens, em recursos didáticos metodológicos. Nessa perspectiva, a poesia, a batalha de rimas, os jogos, o exercício docente juvenil, parecem criar vida, assumem outros sentidos e significados e se transformam em potenciais mediações da interação dialógica entre professores, estudantes e outras pessoas externas às comunidades escolares, ultrapassam as vivências restritas ao espaço da universidade e/ou dos territórios onde se inscrevem as comunidades e promovem com a ciência um diálogo profícuo e encorajador da aprendizagem.

Outro aspecto que deparei da leitura dos relatos transcritos pelos autores e pelas autoras é que, ainda que se refira a temáticas distintas e a sujeitos e contextos diferenciados, a vivência de produção solidária e cooperativa do conhecimento se desdobra na conscientização dos participantes acerca da realidade em que o projeto está sendo desenvolvido, de maneira que a aliança da compreensão processual histórica do presente, numa perspectiva de futuro, se constitui ponto comum entre eles. Isto é, o diálogo, a historicidade

e a transformação da realidade social são pontos convergentes entre muitos dos textos apresentados.

A oportunidade de realizar a leitura desta obra me permitiu reaver em experiências concretas o significado e os sentidos que a extensão universitária pode assumir na construção da identidade da universidade e de realização do seu compromisso social. Os projetos que são a base das reflexões apresentadas expressam iniciativas ousadas que se contrapõem à lógica instituída pelo sistema capitalista que nega a educação como direito universal e, quando se reporta a ela, o faz como espaço potencial de conformação e manutenção da realidade social sustentada na desigualdade e em processos excludentes. São projetos cuja mira volta-se para a inclusão e o empoderamento dos setores mais fragilizados, que se ancoram na solidariedade não como uma medida da assistência, mas como instrumento que mobiliza para a democracia, que persegue a equidade.

Concluo enfatizando que, nesta obra, o leitor e a leitora têm a inédita oportunidade de conferir como, a partir de um trabalho articulado por uma disciplina, foi possível promover a interação dialógica entre universidade e sociedade, a interprofissionalidade, a interdisciplinaridade e, especialmente, impactar acadêmicos e sociedade numa perspectiva transformadora. Por isso, afirmo que este livro é, antes de tudo, um conjunto de experiências que nos remete à esperança. Não por acaso, o seu título, “Extensão universitária: inovação educacional e práticas inclusivas”, mobiliza termos referentes àquilo que deve ser a essência da Educação Superior brasileira: inovadora, inclusiva e socialmente comprometida. Considerando que, segundo Eymard Mourão Vasconcelos, em sua obra que trata a Educação Popular na universidade, “a esperança é hoje a virtude mais urgente e necessária”, destaco que, após a leitura dos capítulos, sinto-me preñado de esperanças de que a universidade, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribua para que aqueles e aquelas com os quais interaja se tornem protagonistas de suas vidas e promotores da emancipação humana.

Profª. Drª. Olgamir Amância Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília

Professora adjunta da UnB/FUP

Apresentação

O livro **Extensão Universitária: Inovação Educacional e Práticas Inclusivas** discute a extensão universitária, do ponto de vista da inovação educacional, como um processo, e, da inclusão, como uma conquista relacional.

A construção do livro contou com a contribuição de 65 autoras e autores, cujos textos estão distribuídos em 16 capítulos. Todos os capítulos relatam e analisam projetos interventivos em diferentes interfaces, mas sempre ancorados na perspectiva da atuação colaborativa. Assim, caro/a leitor/a, você terá a oportunidade de conhecer experiências de estudantes e professores/as extensionistas em diferentes cenários e territórios. Todos ricos em diversidade, contradições e possibilidades.

Atuar na Extensão Universitária implica se deslocar do seu lugar costumeiro para um outro no qual **estar com** o outro é a prioridade da intenção e da atuação. Dessa forma, durante a leitura de cada capítulo, você vai conhecer as nuances das intervenções e acompanhar os impactos delas na vida dos/as autores/as e participantes. Acreditamos que, ao ler o conjunto da obra, você, também, perceberá que ela nos oportunizou e oportuniza o

desenvolvimento de competências socioafetivas que impactam nossa identidade para uma atuação profissional eticamente engajada.

Para uma melhor compreensão da obra, os capítulos foram organizados em quatro grupos, aos quais chamaremos de Partes. Cada Parte concentra um conjunto de capítulos acerca de um eixo temático.

Na **Parte 1 – Narrativas de atuação extensionista**, apresentamos um conjunto de capítulos que analisam narrativas feitas por estudantes e professores/as extensionistas quanto à experiência da atuação na Extensão Universitária.

O capítulo **Extensão universitária como inovação educacional** mostra a análise de narrativas de extensionistas do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão a respeito da atuação na extensão universitária. Os resultados evidenciaram que a inovação educacional, na Extensão, vincula-se ao processo de concretizar as atividades extensionistas: parceria, colaboração e flexibilidade, e, também, ao desenvolvimento social e individual oportunizado.

O capítulo **Ipê Amarelo** narra as memórias de uma professora da rede pública de ensino do município de Planaltina de Goiás a respeito de um espectro de ações sociais que foram realizadas ao longo de quatro anos pelos membros do projeto de extensão Educação e Psicologia: Mediações Possíveis em tempos de Inclusão, em uma escola chamada, neste livro, de Ipê Amarelo.

O capítulo **Girassóis em narrativa** apresenta e analisa narrativas de estudantes, de diferentes cursos de licenciatura da universidade, após a experiência de imersão na comunidade, aqui nomeada, Girassóis. Nas narrativas, os/as estudantes mostram que a experiência provocou questionamento de suas concepções e o desenvolvimento de novas compreensões de si, dos outros e da atuação colaborativa.

Na **Parte 2 – Integração universidade - sociedade: desenvolvimento de projetos sociais em diferentes comunidades**, apresentamos relatos de projetos interventivos, planejados, executados e avaliados em comunidades em situação de vulnerabilidade social com vistas à promoção da inclusão, que é pertencimento, protagonismo e autonomia.

O capítulo **Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)Visíveis: da violência à cultura da paz** apresenta um conjunto de intervenções

desenvolvidas em uma escola qualificada como violenta com o objetivo de trabalhar com os/as estudantes os conceitos de pertencimento, inclusão e cultura de paz. Para tanto, foi aplicada a metodologia interventiva do projeto Poesia nas Quebradas, que utiliza a cultura Hip-Hop para permitir a expressão e a problematização da exclusão em contextos periféricos, com o propósito de promover novas formas de compreender a realidade e de agir de maneira cidadã frente aos desafios levantados pelos/as estudantes.

O capítulo **Reflexões sobre o debate de gênero e sexualidade no cotidiano escolar** relata as experiências de um projeto interventivo, no qual foram trabalhados temas como empatia, inclusão, gênero e raça com três turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento das intervenções, foi essencial dar voz e vez para que as/os estudantes se posicionassem frente às situações de discriminação vividas dentro e fora da escola e encontrassem possibilidades de enfrentamento numa perspectiva legal, solidária e humana. Os resultados demonstraram as mudanças significativas que ocorreram no comportamento dos/as estudantes durante e após as intervenções.

O capítulo **Interseccionalidade: para além do gênero e da raça** apresenta a trajetória de um projeto de intervenção que, partindo do conceito de gênero, amplia suas temáticas para a interseccionalidade, a partir do desejo dos/as participantes de discutirem fenômenos sociais vividos por adolescentes de uma escola periférica. A intervenção foi realizada com duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, fundamentada na perspectiva dialógica de ensino.

O capítulo **Residência Solidária: interfaces entre diferentes territórios de atuação** descreve a prática extensionista da Residência Solidária, uma prática ainda pouco conhecida, mas com significativo propósito de integração comunidade-universidade. O capítulo apresenta a imersão de duas residentes, estudantes da universitária, no Terreiro de Candomblé Tumba Junsara, situado em Salvador, Bahia, com o objetivo de intercambiar saberes e práticas no combate à intolerância religiosa com a comunidade. Além de narrar a experiência, o autor e as autoras avançam para a análise do impacto dessa imersão na vida pessoal e profissional das residentes.

Na **Parte 3 - Propostas interventivas em cursinhos preparatórios**, apresentamos projetos de extensão, vinculados à Faculdade UnB Planaltina, que versam, especificamente, sobre a criação e implantação de cursinhos

preparatórios para a conclusão da Educação Básica ou ingresso na Educação Superior.

No capítulo **Educação: cursinho pré-vestibular**, o autor e a autora nos permitem conhecer o processo de criação e implantação de um cursinho pré-vestibular gratuito para estudantes em situação de vulnerabilidade social da cidade satélite de Planaltina - DF e suas proximidades. Por meio do relato, acompanhamos as estratégias utilizadas, o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dos semestres para melhor atender os/as estudantes, e os principais resultados obtidos pela equipe, composta por estudantes e profissionais voluntários/as.

O capítulo **Matematizando – da Aritmética à Álgebra** apresenta o cursinho pré-vestibular intitulado “Matematizando”, que é voltado especificamente para o ensino da Matemática. O cursinho tem como objetivo preparar os/as estudantes da comunidade, em contexto de vulnerabilidade social, para os processos seletivos que viabilizam o ingresso em instituições públicas de ensino superior. No decorrer do relato, acompanhamos o processo de contínuo planejamento da equipe para prover experiências educacionais que favoreçam o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos.

O capítulo **Quebrada Vive: um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que abrem os portões** apresenta e descreve o cursinho intitulado “Quebrada vive”, que tem como objetivo preparar jovens e adultos negros e negros da periferia para a avaliação do ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Ao longo do texto, acompanhamos o empenho da autora e professora do cursinho na contextualização dos conteúdos programáticos nas aulas. Ela parte de temas que dizem respeito à realidade periférica do povo preto e, a partir deles, media os conceitos científicos que são abordados no conteúdo programático do ENCCEJA. A base teórica e metodológica para essa intervenção foi a Educação Popular, de Paulo Freire.

Na **Parte 4 - Estratégias e recursos de ensino em diferentes cenários educativos**, apresentamos um conjunto de práticas interventivas que foram realizadas por extensionistas, professores/as da Educação Básica e Superior, em diferentes territórios e cenários de ensino. Trata-se de um conjunto de capítulos que tem a atuação fortemente marcada pela interface entre a universidade e a escola.

O capítulo **Pedagogia Freinet em: Projetos Animais** apresenta e analisa o projeto intitulado “Conhecendo o reino dos animais”, à luz da Pedagogia Freinet. Os autores e a autora, a partir da valorização do centro de interesse das crianças, planejam, executam e avaliam o conjunto de atividades que compuseram o projeto, que se fundamentou nos conceitos de tateamento experimental e visita técnica, de Freinet.

O capítulo **Autismo: uma alternativa didática** analisou as potencialidades do jogo intitulado “Desincubando”, que tem como tema a classificação biológica do reino *Animalia*. O jogo foi desenvolvido com o intuito de auxiliar estudantes com Transtorno de Espectro Autista nos processos de aprendizagem dos conceitos científicos do reino *Animalia* e, também, na promoção da interação social. Por meio da análise, identificamos o potencial lúdico e interativo dos jogos na perspectiva da Educação Inclusiva.

O capítulo **Para além do diagnóstico: potencialidades e singularidades do acompanhamento pedagógico de um estudante com dislexia** apresenta e analisa um projeto educacional interdisciplinar empreendido com uma criança com diagnóstico de Dislexia. As intervenções foram planejadas e desenvolvidas com o intuito de trabalhar as dificuldades da criança em Português e Matemática, a partir dos seus assuntos de interesses em diferentes áreas do conhecimento, como História e Ciências. O Atendimento Educacional Especializado foi realizado individualmente, com equipe multidisciplinar no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências 2 - LAPEC 2, da Faculdade UnB Planaltina.

O capítulo **Recursos Didáticos Adaptados para estudantes com deficiência visual: experiência da Sala de Recursos** relata as intervenções realizadas em contexto do Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recursos específica para estudantes com Deficiência Visual, na cidade satélite de Planaltina - DF. O texto analisa as potencialidades dos recursos didáticos adaptados, desenvolvidos e utilizados durante as intervenções, para o processo de aprendizagem de estudantes com diagnóstico de Deficiência Visual.

O capítulo **Unidade Didática Bilíngue e o ensino de Universo: uma experiência de codocência com o uso do QR Code** discute a necessidade de recursos de ensino em Libras para estudantes Surdos/as e com Deficiência Auditiva na escola inclusiva. Diante dessa necessidade, as autoras e o autor

criam uma Unidade Didática Bilíngue, a partir do sistema QR Code, na área de conhecimento Universo, componente do currículo de Ciências da Natureza, e comprovam que recursos de ensino em Libras oportunizam a acessibilidade de estudantes Surdos/as e com Deficiência Auditiva na escola.

O capítulo **Revitalização de um Laboratório de Ciências: relatos de experiência em uma escola pública** defende que o Laboratório de Ciências é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades interventivas em Ensino de Ciências, na Educação Básica. O uso do laboratório pode favorecer estratégias de ensino do tipo “mão na massa”. Por isso, nesse capítulo, os autores apresentam como fizeram a revitalização de um laboratório em desuso em uma escola e o potencial que ele apresentou quando pôde ser utilizado por docentes e discentes da escola.

Querida leitora e querido leitor, apresentamos esta obra, feita a várias mãos! Desejamos boa leitura e que os textos contidos neste livro tragam aprendizagens e, acima de tudo, inspiração a respeito do que é a Extensão Universitária no contexto da Educação Inclusiva e a sua importância para a sociedade.

Desejamos que as experiências relatadas e analisadas inspirem a problematização da realidade excludente na qual vivemos e despertem novas vontades e compromissos que o/a direcionem à prática do bem social nos territórios onde você se situa e transita.

Gratidão!

As organizadoras e o organizador

Parte 1

Narrativas de atuação extensionista

Extensão universitária como inovação educacional

Juliana Eugênia Caixeta
Samuel Loubach da Cunha
Andreza Marques Rodrigues Ledoux

Considerações iniciais

A extensão universitária é um conjunto de atividades intencionalmente organizadas, que buscam promover a interação entre a universidade, a comunidade e vice-versa. Devido estar vinculada ao ensino e à pesquisa, e por ser considerada um indicativo de responsabilidade social universitária, compreendemos, aqui, a atuação extensionista como uma atuação educacional inovadora, por ser um “processo emancipatório, portanto não impositivo” que “resulta da colaboração e do estabelecimento de relações horizontais entre [...] diferentes atores da comunidade” com “o potencial de gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos na prática educativa” (GUIMARÃES *et al.*, 2015, p. 42).

Neste capítulo, dedicamo-nos a identificar os significados que membros do projeto *Educação e Psicologia: Mediações Possíveis em Tempo de Inclusão*, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), constroem sobre a relação inovação educacional e extensão universitária. Para tanto, analisaremos as narrativas que eles/as desenvolveram a partir de suas experiências em atividades de extensão vividas no projeto, entendendo experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

A extensão universitária e seu impacto social

Segundo o artigo 3º da Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, a extensão universitária é considerada como uma atividade “que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 1), que busca promover contextos de transformação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os vários setores da sociedade, por intermédio da “produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (idem, p. 2).

Em razão disso, as universidades desenvolvem ações extensionistas que, além de contribuir para a difusão do conhecimento que a universidade produz, também proporciona experiências de formação profissional, humana e cidadã na medida em que possibilita a aproximação e a inserção da comunidade acadêmica na comunidade em geral e vice-versa. Isso significa que as ações extensionistas se atrelam ao conceito de responsabilidade social na medida em que expressam o compromisso da universidade com a comunidade local e o entorno no qual ela está inserida (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2011).

Sabendo disso, são consideradas atividades de extensão projetos, cursos e oficinas, programas, prestação de serviços e eventos (BRASIL, 2018). Ao oferecer diferentes modalidades de atuação, a extensão universitária possibilita a constituição de contextos formativos fortemente vinculados à realidade concreta dos agentes que compõem nossa sociedade e, também, flexíveis o suficiente para acolher atividades de diferentes áreas do conhecimento.

Visto isso, a extensão tem como objetivo possibilitar o encontro e o confronto com a realidade concreta em meio a todas as suas contradições, algo que nem sempre pode ser experimentado na sala de aula convencional das

universidades. Afinal, as ações extensionistas podem requerer a atuação do/a profissional em formação, muitas vezes, instantaneamente, sem tempo para longas reflexões ou pesquisas. No aqui-agora, o/a profissional em formação, seja da graduação, seja da pós-graduação, precisa mobilizar os recursos de que dispõe para atender as demandas de situações sociointerativas.

Desse modo, as atividades extensionistas podem permitir a geração de benefícios para todos/as os/as envolvidos: professores/as, estudantes, técnicos/as e comunidade em geral. Ao trabalhar em conjunto, a universidade se soma à comunidade no processo de deflagração, incentivo ou manutenção de transformações sociais, especialmente, no que diz respeito à construção de atitudes cidadãs, vinculadas à ética e voltadas para o desenvolvimento sustentável da sociedade (SOUSA, 2011; SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Devido à importância da extensão universitária, desde 2014, o Brasil assumiu como meta para a Educação Superior, Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2020 (BRASIL, 2014, p. 2), a organização da carga horária dos cursos de graduação de forma que “10% da carga horária de todos os cursos de graduação sejam destinadas à extensão”.

Garantir ao/à estudante de graduação a experiência na extensão universitária reforça a compreensão de que ela direciona o desenvolvimento individual e coletivo para a transformação social, ao oportunizar que seus participantes reconheçam a diversidade e complexidade dos problemas sociais e trabalhem para realizar ações capazes de contribuir para a solução dos problemas encontrados, com o objetivo de promover melhorias no território onde se atua (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015).

Nesse contexto, estar com o outro e para o outro pode evocar no/a futuro/a profissional a necessidade de construção de outros posicionamentos que não são necessários no espaço de sala de aula, mas que são fundamentais para a sua formação como profissional no que tange às suas habilidades e atitudes, especialmente aquelas relacionadas à sustentabilidade, que se fundamentam na solidariedade, na justiça e na responsabilidade (SOUSA, 2011).

As atividades extensionistas são espaços privilegiados de interação e construção de saberes e práticas com a comunidade, porque oferecem espaço para se ouvir e partilhar as demandas sociais da comunidade local. Como afirmam Botomé e Kubo (2002, p. 5): “o que direciona a ação é a natureza

e as características dos problemas que existem”, que poderão ser entendidos com mais clareza a partir de espaços sistematizados de escuta e de troca.

Assim, entendemos que a extensão é capaz de criar laços de contribuição entre a universidade e a comunidade por meio de ações intencionalmente organizadas como espaços de troca (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016), porque, quando o foco da extensão é direcionado para o público acadêmico, os benefícios podem ser restritos; no entanto, quando as ações planejam acolher e partilhar com a comunidade, tanto a universidade quanto a comunidade podem ser favorecidas, estabelecendo-se a cooperação em todos seus sentidos, inclusive, intelectual.

Desse modo, a extensão universitária é como uma ponte que torna possível a interação entre sociedade e universidade, trazendo benefícios para ambos. Estar presente, vendo a realidade de perto, é uma forma de tornar visível o que antes era invisível, como o preconceito, as dificuldades específicas de minorias sociais, as próprias dificuldades como pessoa e profissional e, também, a identificação dos recursos pessoais que se tem para a atuação, entendendo por recursos pessoais

[...] características e recursos do indivíduo, singulares e subjetivos disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional. Conhecimentos prévios, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 6).

Segundo Mollica (2007), conviver com grupos de diferentes graus de escolaridade gera uma mudança de comportamento para ambos os lados, já que os/as universitários/as poderão ter uma visão mais abrangente quanto às possibilidades de realizar mudanças em sua atuação, tanto profissional, como pessoal, e as pessoas da comunidade poderão ter nos/as extensionistas pessoas que inspiram para continuar a lutar pelos seus sonhos, acreditando ser possível alcançar seus objetivos, por exemplo, pelo estudo.

Acreditamos que a extensão universitária rompe com a dualidade teoria-prática, tão retratada por universitários/as, seja da graduação, seja da pós-graduação, por permitir conexões entre teoria e prática, a partir da atuação

em diferentes contextos, nos quais é relevante se pensar sobre o quanto esse problema me/nos afeta. Pérez (2001, p. 2) nos desafia à reflexão sobre os problemas sociais a partir das perguntas: “como este problema nos implica?, como participamos?, que podemos fazer a partir daqui?, em que medida podemos apoiar essa gente?”.

Tendo em vista que a extensão universitária não se limita às atividades acadêmicas convencionais e dá a oportunidade de interferir em problemas sociais, é possível dizer que um/a universitário/a que, durante sua formação, tem a autonomia para desenvolver projetos, escolher suas áreas de interesse e buscar solucionar problemas da comunidade pelo seu trabalho, futuramente, tende a ter mais recursos para lidar com situações complexas, nas quais o conhecimento prévio poderá ser valioso. Na área da Educação, acreditamos que estudantes extensionistas poderão perceber o potencial de seus alunos e de suas alunas, bem como poderão estar mais suscetíveis a promover mudanças a partir da interação com a comunidade escolar com a qual partilha a vida profissional.

A extensão universitária e a inovação educacional

Segundo Santos (1995), uma universidade que desenvolve extensão não cresce somente em conhecimento e pesquisa, mas também transforma todo o ambiente da cidade na qual está instalada. A partir dessa compreensão, inovação se trata de uma atitude, um processo e “uma maneira de ser e estar na educação” (NÓVOA, 1988, p. 8).

Nesse sentido, as ações de extensão se constituem espaço privilegiado para a inovação educacional por permitirem o encontro, desencontro, confronto e reencontro do saber e fazer populares e científicos. A oportunidade de estar com o outro, nas ações de extensão, permitem aos/as extensionistas o desenvolvimento de recursos socioafetivos, entendidos como “características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e à construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva, potencializadoras da atuação profissional” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 6), e ético-políticos, entendidos como “características favoráveis à busca de várias possibilidades presentes nas intersubjetividades das relações, negando ações pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas discriminatórias e geradoras de exclusão social” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016, p. 6).

Desse modo, defendemos que a extensão universitária é uma inovação educacional que deve ser fundida ao ensino e à pesquisa para que, de um lado, possa possibilitar o desenvolvimento social e justo que tanto almejamos e, por outro, possa permitir o desenvolvimento de profissionais eticamente engajados/as com o seu tempo e, também, com as perspectivas de futuro.

A atuação extensionista está diretamente relacionada à inovação educacional, porque, para se concretizar, requer colaboração, diálogo entre diferentes pessoas e “tem o potencial de gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos na prática educativa (GUIMARÃES *et al.*, 2015, p. 42). Além disso, as atividades extensionistas exigem deslocamentos de si, de suas concepções e percepções para dar chance para a construção de novas concepções e percepções de si, do outro e da relação. Portanto, trata-se de um processo contínuo de ruptura e de possibilidades, onde não há *script*, há imersão e interação que gera processos de negociação e de criação de quem se é, do que se quer e do que pensar e como atuar.

Sabendo disso, a extensão universitária ocasiona uma profissionalização mais adequada às exigências do mundo que desejamos viver, ou seja, com mais solidariedade, respeito e justiça (SOUSA, 2011). A extensão nos desloca para o possível, nos força a encontrá-lo ou a construí-lo. Abre-nos para novas possibilidades de atuação, que é a ação com sentido (GONZALÉZ, 1997), que se tece no encontro com o outro, que é diferente de mim, mas a quem devoto respeito e interesse.

De acordo com Singer (2015), a inovação começa com as pessoas. Cardoso (1992) completa, explicando que, para inovar, é preciso sair da zona de conforto para explorar novos caminhos. Portanto, a Educação Superior precisa investir cada vez mais em atividades extensionistas para que possamos oportunizar aos/as universitários/as os contextos favoráveis ao desenvolvimento de recursos socioafetivos e ético-políticos.

Dessa forma, compreendemos que a extensão universitária e as inovações educacionais estão fortemente relacionadas por três fatores: a) por gerar desenvolvimento pessoal, intelectual e social dos envolvidos – por meio de ações intencionalmente planejadas não para a sociedade, mas sim junto com ela; b) por possibilitar a inclusão – compreendendo aqui inclusão no seu conceito mais amplo, no qual é para todos/as; e c) por possibilitar mudança de atitude – a todos/as que se dispõem a vivenciar a atuação extensionista.

Metodologia

Usamos a metodologia qualitativa de pesquisa devido ao seu foco na compreensão dos fenômenos sociais construídos na interação entre pesquisadores/as, participantes e contextos de formação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), congruente com a perspectiva de uma sociedade inclusiva.

Como delineamento de pesquisa, escolhemos a pesquisa narrativa (BRUNER, 2002). As narrativas possibilitam aos/as participantes a interpretação dos eventos de uma forma particular, singular e única, ricas em significados e sentimentos (LABOV, 1997). Portanto, um delineamento capaz de fundamentar a investigação sobre a experiência na extensão universitária, ou seja, sobre o que é importante para o/a participante (BONDÍA, 2002).

Participaram desta pesquisa 24 extensionistas, membros do projeto Educação e Psicologia: Mediações Possíveis em Tempo de Inclusão. Todos/as concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária. Entre esses/as extensionistas estão: 20 estudantes da graduação, 2 estudantes da pós-graduação, 1 professora colaboradora e 1 professora universitária.

As técnicas de construção das informações foram cartas e questionário do tipo complemento de frase.

A construção dos dados ocorreu em dois encontros previamente marcados com os/as participantes. No primeiro encontro, o Termo de Consentimento Esclarecido (TCLE) foi lido e assinado por cada participante da pesquisa.

Em seguida, foi solicitado aos/as extensionistas que eles/as escrevessem uma carta aos/as pesquisadores/as a partir da seguinte pergunta: o que eu fiz por mim ao escolher participar desse projeto de extensão?

O segundo encontro foi destinado ao aprofundamento e à ampliação dos significados que eles/as haviam desenvolvido sobre inovação educacional e suas relações com a extensão nessa trajetória de participação no projeto Educação e Psicologia. Para tanto, foi utilizado um questionário semiestruturado que continha apenas seis frases, as quais deveriam ser complementadas: 1) “Para mim, a extensão é...”; 2) “Para minha profissão, atuar na extensão tem sido...”; 3) “A minha formação profissional, fazendo extensão,

é...”; 4) “Sobre outras áreas do conhecimento, fazendo extensão eu tenho aprendido...”; 5) “A extensão universitária é inovação educacional, pois...”; e 6) “Inovação educacional é...”. Ao final do segundo encontro, os/as pesquisadores/as agradeceram a participação dos/as extensionistas.

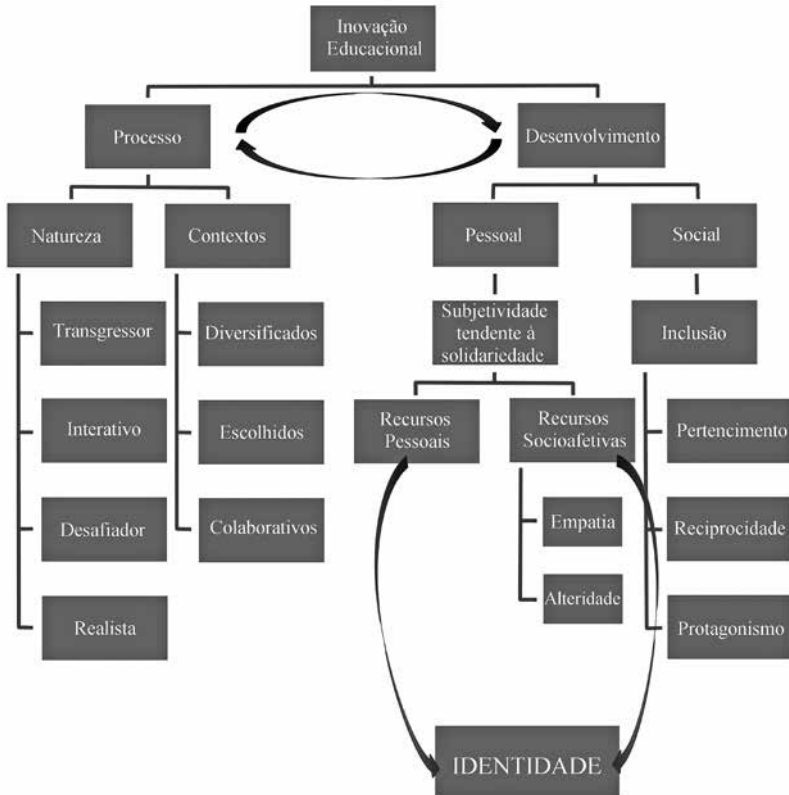
O corpus de análise foi composto por 20 cartas e 8 questionários. Eles foram analisados à luz da temática dialógica (SILVA; BORGES, 2017), que nos possibilitou compreender e interpretar os significados construídos pelas narrativas dos/as extensionistas sobre as relações entre a extensão universitária e a inovação educacional.

Resultados e discussão

Os resultados evidenciaram que a inovação se fundamenta em dois eixos: modo de execução das atividades extensionistas, ao qual nomeamos Processo, e consequências da participação no projeto, ao qual nomeamos Desenvolvimento.

O mapa semiótico da figura 1 apresenta os significados que sustentaram cada um dos eixos citados.

Figura 1 – Mapa semiótico dos significados sistematizados das narrativas dos/as extensionistas sobre Inovação Educacional



Fonte: Elaboração dos autores.

Eixo 1: Processo

Este eixo é formado por dois temas: Natureza e Contextos.

O tema **Natureza** se relaciona à maneira específica de a Extensão Universitária acontecer, ou seja, sem procedimentos obrigatoriamente estabelecidos previamente, uma vez que a imersão na comunidade de atuação é que permitirá a construção desses procedimentos. Por isso, há uma natureza que

qualifica a Extensão Universitária que pode ser sintetizada pelos significados construídos pelos/as participantes da pesquisa.

- a) **Natureza Transgressora:** diz respeito à atribuição da inovação da atuação extensionista no caráter de rompimento com padronizações típicas da vida acadêmica.

Eu tenho aprendido que o saber não é fragmentado, todas as áreas estão interligadas e precisam ser trabalhadas em conjunto para melhor atender as necessidades dos sujeitos (Complemento de Frases de Ágatha).

A extensão é inovação educacional a partir do momento que se propõe a quebrar com o tradicionalismo e a imposição institucional de métodos e conteúdos. Não que estes não sejam de grande importância, mas tendem a ofuscar e enforçar a criatividade, tal como não sair de sala é ignorar o dever social (Complemento de Frases de Dandara).

- b) **Natureza Interativa:** diz respeito ao fato de a Extensão ser desenvolvida por meio de diferentes interações: entre estudantes e comunidade; estudantes e estudantes; estudantes-comunidade-professores/as da Educação Básica e/ou da Educação Superior.

Tive a oportunidade de trabalhar na Escola F.C. no Natal e aplicar algumas atividades e brincadeiras com os alunos e tive a chance de trabalhar com altas habilidades, junto novamente da minha incrível amiga A.C. Trabalhar com aquelas crianças foi muito realizador e todo dia com elas é um grande aprendizado (Carta de Benício).

- c) **Natureza Desafiadora:** diz respeito ao fato de as situações vivenciadas em comunidade provocarem o desenvolvimento de diferentes saberes dos/as estudantes, exigindo que eles/as se desloquem de certezas e mobilizem recursos para o enfrentamento das situações-problema identificadas na e com a comunidade e, também, com o grupo de extensionistas.

E eu nem sabia o que era extensão. Me lembro que um dos meninos do ensino médio veio me explicar, todo pomposo, os três pilares da universidade, quando fazia semestres que eu estava aqui e não conhecia! Em geral, eu boiava a maior parte das conversas, na maior parte das piadas, das histórias compartilhadas, das metodologias usadas. Mas teve um dia que mudou tudo. Há algum tempo estávamos planejando, em grupos, junto de alunos da escola F.C., entregar algo que a escola precisasse. Meu grupo decidiu fazer uma brinquedoteca reutilizável. Alguns membros não entendiam a importância da brincadeira, mas batemos o pé e conseguimos levar pelo menos uma oficina para a criação de brinquedos a partir de materiais reutilizáveis. Eu sabia que isso era legal, me lembrava de quando isso aconteceu na minha escola, mas não estava preparada para ir lá e fazer. E isso foi muito bom (Carta de Luz).

- d) **Natureza Realista:** diz respeito ao fato de a atuação ser em contexto real, no qual há possibilidades e limitações que se relacionam ao território de atuação e, também, às pessoas com quem se interage.

É uma grande oportunidade de conhecer a realidade no contexto educacional e social na comunidade que vivo (Complemento de Frase de Nina).

As diversidades de ações do projeto me proporcionaram experiências reais, onde me levaram a me encontrar na área da Licenciatura. Aprendi na teoria e na prática (Carta de Lívia).

O tema **Contextos** é composto por um conjunto de significados que estão de acordo com a natureza da atuação extensionista. Eles são qualificados como diversificados, escolhidos e colaborativos. Isso implica compreender que a inovação está, também, nas possibilidades de atuação, que é entendida como a ação com sentido (GONZALÉZ, 1997), nos territórios onde ela acontece. Território entendido como espaço físico e social, onde as pessoas agem em conjunto.

- a) **Contextos Diversificados:** relacionam-se aos diferentes territórios e pessoas com as quais o/a estudante tem oportunidade de interagir e construir na Extensão Universitária.

Nunca havia me imaginado até então, trabalhar com estudantes que possuíam deficiências, a possibilidade de trabalho com a inclusão deste grupo tão excluído socialmente, me tornou um professor mais consciente e me fez buscar (re)pensar as minhas práticas (Carta de Edmundo).

- b) **Contextos Escolhidos:** relacionam-se a uma característica específica do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, em que o/a extensionista pode escolher o território onde quer atuar e, também, os temas com os quais deseja trabalhar. Isso foi indicado como um elemento inovador da atuação extensionista.

A extensão universitária é inovação educacional pois dá oportunidade de trabalhar com aquilo que mais gosta de maneira a beneficiar não somente a ele próprio mais ao próximo também. Desta forma, o universitário não fica limitado a fazer apenas o que é requerido nas disciplinas obrigatórias, mas tem autonomia para fazer outras atividades tão importantes quanto (Complemento de Frase de Keity).

Melhor que participar foi organizar o projeto, a ideia... começar algo do zero e ver crescer, ganhar forma. Pegar todas as críticas que tinha sobre a educação e realmente fazer algo a respeito disso (Carta de Nathan).

- c) **Contextos Colaborativos:** têm a ver com a exigência de atuar com o outro, sendo o outro uma pessoa da universidade ou da comunidade, mas, sem a qual, a atuação não se concretiza no ato interativo.

Trabalhar nesse projeto me fez ter contato com tantos contextos, tantas pessoas, tantas histórias de vida [...] que me levaram a olhar o mundo e as pessoas com outras lentes, lentes essas que buscam pensar

no coletivo e tomar decisões conjuntas para o bem-estar de todos (Carta de Tony).

Eixo 2: Desenvolvimento

Este eixo é formado pelos temas: Desenvolvimento Pessoal e Desenvolvimento Social. Vale ressaltar que Desenvolvimento tem a ver com o processo de transformação. Portanto, este eixo indica que o eixo Processo direcionou essas pessoas e comunidades para a consequência Desenvolvimento, ou seja, para a transformação, e percebemos que essa transformação foi de si, enquanto pessoa, e, também, dos territórios de atuação, considerando o lugar físico, social e, também, as pessoas que os compõem.

O tema **Desenvolvimento Pessoal** sugere que a participação na Extensão Universitária permite o desenvolvimento de uma subjetividade tendente à solidariedade. A pessoa se sente diferente, após a participação em atividades de Extensão. Ela se sente mais comprometida com o outro e compreende que sua ação e/ou sua omissão têm consequências para si mesma e para o território onde está.

Desde que iniciei as atividades eu reencontrei outra eu, me conheci mais prestativa, comecei a olhar mais para o próximo e me senti mais pertencente na universidade (Carta de Joana).

Durante a nossa visita, eu percebi que as coisas que a gente faz nunca são só para a gente. As coisas que a gente deixa de fazer também. Se eu faltasse naquela tarde, o impacto da minha ação não teria alcançado aquelas crianças específicas, mas o espaço que faltaria do impacto de conhecer elas teriam me feito muito mais falta que o contrário (Carta de Luz).

Essa subjetividade é composta por dois subtemas: *recursos pessoais* e *recursos socioafetivos*, usando a nomenclatura de Marinho-Araújo e Almeida (2016). Os *recursos pessoais* têm a ver com a história de vida do indivíduo.

Nessa pesquisa, identificamos que os recursos pessoais e socioafetivos juntos se relacionam a transformações identitárias. A inovação tem a ver com

essa transformação identitária. Com a extensão, são desenvolvidas novas formas de ser e atuar no mundo, novos planos de futuro e novas vontades, que se relacionam à superação de desigualdades e à construção de relações comprometidas com o bem social (SOUSA, 2011; CAIXETA *et al.*, 2019).

Ao escolher participar desse projeto percebi o quão é importante trabalhar para ajudar na inclusão de todas as pessoas sem distinção (Carta de Lize).

Espero poder passar o conhecimento adquirido aqui para outras pessoas que não possuem acesso (Carta de Dora).

Os *recursos socioafetivos* são compostos pelo desenvolvimento de dois sentimentos morais: empatia e alteridade. Empatia se refere à capacidade de se posicionar no lugar do outro para tomar a melhor decisão. A alteridade diz respeito ao reconhecimento de que há uma dependência com o outro. Nesse sentido, não se é sozinho, mas se é em interação com o outro.

Há, portanto, o desenvolvimento de recursos que direcionam a pessoa para considerar “o outro, seus desejos e escolhas” (SOUSA, 2011, p. 45), porque essa prática reflexiva e de atuação impacta a identidade. Portanto, os recursos socioafetivos têm forte ligação com os recursos pessoais na medida em que juntos impactam a identidade.

Eu nunca fui muito ligada nas coisas de racismo, porque minha família é branca, meu irmão é loiro, então eu nunca tive muito conhecimento. E eu comecei a estudar, porque eu vi que tinha muita necessidade, porque lá na escola tem muitos meninos marginalizados, e tal, e aí eu comecei a estudar sobre, para poder dialogar com os alunos e entender um pouco mais da vivência deles (Carta de Millena).

Então, na extensão é assim, a gente começa do jeito que dá, contribuindo da melhor forma que nós pudermos. Nós não vamos dar conta de tudo, mas sai uma coisa harmoniosa. Do encontro, do confronto, do reencontro, a gente vai se desenvolvendo e ao mesmo tempo desenvolvendo junto com o outro, aprendendo com o outro, e é uma grande revolução (Carta de Rosa).

O tema **Desenvolvimento Social** tem a ver com transformações em si, nos outros, na relação de si com os outros e nos territórios de atuação. O subtema que representa este tema é Inclusão.

Incluir tem a ver com pertencimento, reciprocidade e protagonismo. A atuação extensionista é inovadora por permitir contextos que promovem o pertencimento, que é entendido como a possibilidade de fazer parte de um grupo e de um contexto como sujeito capaz de dar opinião e tomar decisões, junto com os demais. Tem a ver com a possibilidade de se reconhecer como sendo parte.

Esse espaço de atuação se tornou o meu favorito pois nele eu me sinto pertencente, me sinto em casa e confortável, sendo este um espaço onde eu posso expressar minha criatividade e observar de perto o desenvolvimento de cada estudante (Carta de Velma).

Eu antes de conhecer o projeto de extensão, eu não me sentia pertencente. Eu fui acolhido ao estar no projeto. Antes, eu vinha para estudar e ir embora. Com o projeto eu me senti acolhido, me senti pertencente ao todo (Carta de Leonardo).

Reciprocidade tem a ver com a atuação conjunta, ou melhor, como explica Sousa (2011, p. 101), “troca intersubjetiva cuidadosa”, a ação com sentido sobre a qual comenta González (1997), com sentido para si e, também, para o outro e para o contexto, que inclui, como define Linell (1998), o espaço físico e o abstrato, do simbólico, das interações humanas.

Tenho aprendido muito, é um projeto que me emociona a cada dia, eu tenho aumentado meu amor pelo próximo e também me sinto amada. Sei que posso fazer a diferença na vida dessas pessoas e no fim das contas e sou a mais beneficiada por tantas experiências maravilhosas de cuidado com o outro (Carta de Rebeca).

Protagonismo se refere à possibilidade de se envolver na tomada de decisão. Portanto, a atuação extensionista é inovadora por favorecer o

protagonismo tanto do/a extensionista como da comunidade, haja vista que se trata de uma atividade de natureza interativa.

Pude vivenciar mediações e intervenções de formação intensa que me possibilitaram me reconstruir várias vezes em minhas decisões [...], fazendo consecutivamente, que eu tomasse decisões bem mais fundamentadas no meu trajeto de vida [...], implicando naquilo que eu faço ou posso fazer pelos outros e por mim também (Carta de Tony).

A inovação na extensão universitária

A inovação está no processo que direciona a resultados inovadores, aos quais chamamos de Desenvolvimento (NÓVOA, 1988; CARDOSO, 1992; GUIRAMÃES *et al.*, 2015).

O processo se relaciona à operacionalização da prática extensionista no projeto. O desenvolvimento se relaciona a um ser humano que se conhece mais e está mais disponível a atuar com o outro, tendo-o como primeiro plano de sua ação, o que sugere desenvolvimento de uma subjetividade “atenta ao outro e a si, reconhecendo nas diferenças e na interação com o diferente as possibilidades de enriquecimento mútuo” (SOUSA, 2011, p. 137). E, também, para o desenvolvimento social na perspectiva inclusiva.

Assim, se fizermos uma análise aprofundada, podemos entender que a inovação está, preponderantemente, no processo de se fazer e participar de atividades extensionistas, porque o desenvolvimento retroalimenta o processo por meio de contextos novos, novas vontades e novos posicionamentos.

Nossa defesa teórica inicial argumentava que a inovação educacional na Extensão Universitária se relacionava aos contextos promotores de atuação solidária. De fato, os resultados de nossa pesquisa demonstraram que a inovação está no processo, mas, também, no resultado dele, que é desenvolvimento humano e social. O desenvolvimento humano percebido se relaciona à transformação da subjetividade, que tende a ser mais solidária. Essa transformação tem impacto na identidade da pessoa na medida em que ela assume para si novos posicionamentos em relação aos outros, posicionamentos de respeito, valorização e de promoção do outro.

Por outro lado, o desenvolvimento social é tecido pela forma participativa com que as pessoas, extensionistas ou membros da comunidade, tendem a atuar nos diferentes territórios.

Considerações finais

A inovação educacional da atuação extensionista está na proposição de contextos formativos que privilegiam as interações interpessoais, a atuação colaborativa e a interface entre a teoria e a prática. Nesses contextos, acontecem questionamentos de concepções e oportunidades para o desenvolvimento de novos compromissos sociais consigo mesmo/a, enquanto profissional, com o outro com quem se trabalha e com a humanidade.

Observamos que as consequências da atuação extensionista versam sobre mudanças de si no sentido do desenvolvimento de identidades eticamente democráticas e moralmente cidadãs, e, também, mudanças no/do território de atuação, onde se situaram os desafios e as possibilidades de construir um mundo melhor.

As atividades de extensão inovam quando favorecem a vinculação entre a universidade e a sociedade, tendo em vista que a inclusão é uma conquista relacional, portanto, não um sonho possível, mas uma realidade conquistada por meio do trabalho comprometido com a colaboração, com o enfrentamento das dificuldades, com o respeito às diversidades de pensamento e atuação, com vistas à construção de um mundo mais igualitário e de acesso a todos/as.

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.
- BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores e nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.
- BRUNER, J. **Atos de Significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201. Brasília: CNE, 2018.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.
- CAIXETA, J. E. *et al.* Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 282-297, ago. 2019. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2391>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Port. De pedagogia**, Ano XXVI, n. 1, p. 85-99, 1992.
- GONZALÉZ, F. R. **Estructuras de La práxis**: ensayo de una filosofía primera. Madri: Fundación Xavier Zubiri, 1997.
- GUIMARÃES, A. P. M.; SOUSA, A.; PAIVA, A.; ALMEIDA, R. O. de. Inovações no ensino de ciências e biologia: a contribuição de uma plataforma de colaboração online. **Actas do VI Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.
- LABOV, W. Algumas etapas adicionais na análise narrativa. **Jornal de narrativa e história de vida**, v. 7, p. 395-415, 1997.
- LINELL, P. Contexts in discourse and discourse in contexts. In: LINELL, P. **Approaching dialogue**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32 (especial), p. 1-10, 2016.
- MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.
- NÓVOA, A. Inovação para o sucesso educativo escolar. **Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Porto Alegre**, n. 6, p. 5-9, 1988.
- PÉREZ, L. M. **Vivir contra corriente. Globalizar resistencias, renovar solidariedades**. Burgos: Editorial Amycos, 2001.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso; McGraw Hill, 2013.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, C. C.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas críticas**, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017.
- SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- SOUSA, M. do A. de. **Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado**: interfaces com a ética e a sustentabilidade. 150 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, 2011.

SOUSA, M. do A. de; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A construção de identidades solidárias: compromisso da educação superior. **Educação Profissional**, Brasília, v. 5, p. 1-18, 2011.

SOUSA, M. A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Revista Indagatio Didactica**, v. 8, p. 94-108, 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0060/2015**. Estabelece fundamentos, princípios e diretrizes para as atividades de extensão da UnB. Brasília: UnB, 2015.

2

Ipê Amarelo

Raimunda Leila José da Silva

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.

(Walter Benjamin)

Considerações iniciais

A extensão universitária pressupõe a prática da responsabilidade social na universidade e possibilita a adoção de um processo de formação que alia o exercício da crítica e da dialogia na interface entre o saber acadêmico e o saber popular, construindo relações de intercâmbio por meio de experiências favorecedoras do desenvolvimento social.

Neste capítulo, apresentamos nossas memórias como extensionistas na maior proposta interventiva empreendida pelo projeto *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão*. Trata-se de uma proposta que tem atravessado anos e impossibilidades para concretizar um amplo espectro de ações em um território, aparentemente, único, mas que se diversifica em faces, vontades, (des)encontros e esperanças.

Bem-vindas/os às nossas aventuras na escola Ipê Amarelo!

Brevemente, a experiência...

Sustentando meu discurso na ideia de que o/a professor/a não busca resultados, mas provoca efeitos imprevisíveis e inesperados (LARROSA, 2018), utilizo a pesquisa autobiográfica para narrar momentos construídos por várias pessoas que acreditam que,

[...] “esperando não se sabe o quê” que deve ser lido em relação a uma vontade infatigável de recomeçar, de novo e de novo, opondo ao curso natural das coisas essas separações cada vez mais esburacadas que constituem esta invenção bela, justa e boa que ainda chamamos de escola (LARROSA, 2018, p. 14).

A escola é um lugar de (des)encontros, de diálogos e de (des)construção... Um território socialmente referenciado para a vivência de experiências.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002 p. 21).

É nesse sentido que as experiências aqui rememoradas se apresentam experiências que têm nos tocado desde 2014, reforçando nosso compromisso com uma educação emancipadora, aquela que pode afetar vidas, quebrar paradigmas e provocar mudanças, pelo querer e pelo empenho. E, aqui, nós nos alinhamos a Gonzaguinha (1982):

E aprendi que se depende sempre/ De tanta, muita, diferente gente/ Toda pessoa sempre é as marcas/ Das lições diárias de outras tantas pessoas/ E é tão bonito quando a gente entende/ Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá/ E é tão bonito quando a gente sente/ Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Parceria universidade-escola: histórias nossas...

Tudo começou por sonhos, vontades e escolhas... minhas, nossas e de outrem. Esses são os amálgamas que sustentam os caminhos que permitiram o encontro da professora com a universidade e da escola com a extensão.

Nossa trajetória, oficialmente marcada, começa com minha aprovação no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Mas, todo mundo sabe, uma trajetória não começa pela matrícula, começa pelo sonho. O sonho da professorinha da área rural em saber mais, em voar novos voos... em sonhar novos sonhos. Uma loucura, diziam a família e as colegas! Onde já se viu isso: uma professorinha do interior, estudando Mestrado na capital do Brasil?

Tudo isso me direcionou a novas vontades que permitiram, mesmo com medo, o deslocamento, mais que geográfico, do interior do estado de Goiás, para o centro do Brasil. É, estava a caminho da Universidade de Brasília.

Lá, chegando, que surpresas eu poderia esperar? A imensidade do espaço físico e social intimidou um pouco; mas a alegria de estar ali inundava o olhar e o coração com a certeza de que, mesmo sendo improvável, eu estava ali! Eu estava ali!

Logo na primeira hora, a surpresa! Eis que a primeira pergunta foi: contem-nos a história do seu nome. Eu logo pensei: que pergunta é essa, minha gente? E as lágrimas logo rolaram. As lágrimas de muitas histórias que enlaçam passado, presente e futuro... tudo começou em lágrimas. As lágrimas da surpresa. As lágrimas da emoção. As lágrimas da vida que pulsa. E foi assim que, em minha primeira aula, na disciplina Ensino de Ciências na Educação Inclusiva, percebi que minha vida estava para sempre marcada por novas possibilidades de existência. E das lágrimas iniciais, situo-me, hoje, como uma

professora extensionista do Projeto de Extensão e, por que não, também, de pesquisa, intitulado *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão*, da Faculdade UnB Planaltina. Como são muitos nossos lugares, situo-me, também, como professora de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Ipê Amarelo. Sou professora lá desde 2013; mas, em 2014, surgi-me como uma nova professora. A partir de então, emerge a professora pesquisadora, extensionista e o elo entre a universidade e a escola. Nossa história começa assim: com o encontro do improvável com o que estaria por vir...

No início, foram as festas solidárias

A parceria universidade-escola teve início com festas solidárias. A primeira foi a Ação Solidária de Natal, que aconteceu em dezembro de 2014. À época, em uma reunião do projeto, explicitamos o desejo de fazer uma festa de Natal. Naquele momento, não tínhamos clareza de onde fazer e nem como... foi aí que dei a sugestão: vamos fazer na minha escola? A Ipê Amarelo? Todos/as concordaram e foi uma alegria, porque, mesmo licenciada para o Mestrado, eu estava atenta às possibilidades de atuação na minha escola.

Para realizar o Natal Solidário, foi preciso muita mobilização, porque decidimos que o Natal deveria ter comida, bebida, brincadeiras e doces. Para conseguirmos toda a estrutura para realizar a festa, contamos com a colaboração de muitos/as voluntários/as que doaram dinheiro, produtos alimentícios e de limpeza e, também, para a realização de oficinas. Em uma semana, conseguimos todo o necessário para realizar a festa na escola.

A chegada da equipe da universidade na escola foi um momento emocionante. Quando chegamos, as crianças e adolescentes já brincavam no pula-pula, ao mesmo tempo em que se aproximavam com estranheza. Notei, naquele instante, os olhares perplexos dos/as colegas do projeto, pareciam assustados/as com a estrutura física da escola. As paredes desgastadas, o mato alto, uma escola de criança sem parquinho... mas era Natal e o objetivo era fazermos uma festa com muito envolvimento de todas as pessoas, o que conseguimos alcançar, a partir de um mínimo de organização de equipes, afinal, já sabemos que um bom projeto social está indo bem quando não temos o controle total de tudo, mas as atividades seguem seu fluxo.

No evento Natal Solidário, as atividades foram divididas em ações de lazer, ações de confraternização, ações de utilidade pública e oficinas pedagógicas. Também tínhamos a equipe da cozinha e a equipe da limpeza.

Para a realização das ações de utilidade pública, o projeto contou com a parceria do Corpo de Bombeiros e da Guarda Civil Municipal de Planaltina de Goiás; para as atividades de lazer, com uma empresa de animação; para as atividades de confraternização, com doadores/as. Ao todo, foram ofertadas cinco oficinas: reutilização de vidro, ecobags – construção de sacolas ecológicas –, oficina de beleza (maquiagem e cabelo), dobradura e jogos.

Participaram da festa estudantes, professores/as e técnicos/as da Escola Ipê Amarelo e toda comunidade do local onde a escola está situada, além de pessoas do nosso projeto. Nesse dia, filhos/as e irmãos/ãs dos/as extensionistas também participaram.

Sobre a ação Solidária de Natal, uma lembrança específica permanece em minha memória. Uma mãe que estava acompanhada de seus 5 filhos, sendo 3 estudantes da escola, no momento da distribuição do lanche, dirigiu-se a mim e disse que estava tudo muito bom, mas precisava ir embora, pois as crianças estavam querendo lanche e ela não tinha dinheiro para comprar. Acho que não consegui esperar ela finalizar a frase... hoje, o lanche é grátis! Ninguém precisava de dinheiro para pagar as fichas, todas as pessoas que ali estavam iriam comer e beber. A expressão de alívio foi evidente e tantas emoções tomaram conta de mim. As crianças adoraram a batata frita! Depois, com as outras ações, entendemos que a comida preferida era a batata frita!

Eu corria de um lado para outro, bem desorganizada, a emoção era tamanha que a capacidade de me manter concentrada representava uma tarefa bem difícil. A alegria me consumia, a sensação de bem-estar... muitas pessoas; algumas, eu nem conhecia, mas estavam ali, juntamente com a professora de Ciências, fazendo a alegria de muitas famílias (SOUSA *et al.*, 2015).

Ao final da festa, sentimos muita alegria e percebemos que a equipe da universidade estava impressionada com a pouca estrutura da escola. Percebi a preocupação da equipe, quando, ao retomarmos às atividades do projeto, os/as colegas comentavam sobre a inquietação de ver a escola daquele jeito e, também, de ver as crianças e adolescentes com o olhar baixo.

Essa experiência impactou o grupo para as ações seguintes, sendo a maior delas a Revitalização da Escola em 2018; mas, antes, precisamos compartilhar as outras festas solidárias.

Em abril de 2015, decidimos fazer a Páscoa Solidária na escola. Novamente, foi uma intervenção possível de ser concretizada a partir da colaboração de várias pessoas, dentre elas, integrantes do projeto, doadores/as, professores/as da rede pública do Distrito Federal e voluntários/as em geral.

Fizemos um coelho gigante para as crianças e adolescentes tirarem foto, colocando suas cabeças; oficinas e sacolinhas de doces. Nessa ação, nós nos dividimos em equipes para dar conta das atividades: fazer os lanches, desenvolver as oficinas de ciências, ecobags e jogos, e distribuir os doces.

Esse evento pode ser reconhecido como um momento ímpar na vida dos/das estudantes. Foi notável observar, naqueles olhares tímidos, uma demonstração de agradecimento. Para muitos/as, aqueles seriam os únicos doces, brinquedos e celebração de Páscoa.

Em 2015, no Natal, replicamos a experiência do ano anterior, com algumas adaptações, dada a chegada de novos/as colegas para o grupo da universidade e, também, a saída de outros/as.

Projetos educacionais

Se, no primeiro ano de parceria, o foco do trabalho foram as festas; no segundo, avançamos rumo à proposição de projetos educacionais na escola. Esse foi um avanço significativo da parceria, porque indicava maior aproximação entre a equipe da universidade e da escola.

Para facilitar a apresentação das experiências, seguiremos o ano de realização das atividades.

Ano 2016

A primeira ação dos membros do projeto foi pensar em uma disciplina da graduação na qual pudéssemos ter um tempo-espço semanal e coletivo para

que atuássemos nas ações desejadas para e com a escola. Isso foi necessário, porque, após a leitura do texto de Pires e Branco (2012), sobre protagonismo infantil, percebemos a necessidade de avançar em nossas ações na direção de intervenções, de fato, colaborativas, nas quais a ação de uma pessoa e do conjunto delas favorece o alcance dos objetivos construídos por todas (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012).

A disciplina escolhida foi Tópicos Especiais em Educação e Desenvolvimento Humano, cuja ementa é: “Estudos teóricos e atividades práticas relacionadas a tópicos relevantes em Educação, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem que contribuam para a otimização do ensino de ciências” (UNB, 2019, p. 125). Essa disciplina foi escolhida por permitir que desenvolvêssemos projetos interventivos na escola e foi o que fizemos. Juntos/as, nós desenvolvemos projetos na escola, construídos a várias mãos.

A disciplina foi organizada em dois momentos: no primeiro, tecemos estudos teóricos sobre desenvolvimento humano e; no segundo, recebemos três professoras e cinco estudantes da escola, indicados/as por serem líderes na escola, para desenvolvermos os projetos de interesse da comunidade escolar. Esse foi um momento muito importante, porque, semanalmente, a equipe da escola ia para a Faculdade UnB Planaltina. No primeiro dia, fizemos um *tour* com os/as convidados/as pela universidade e nos dias subsequentes trabalhamos, em grupos de trabalho, um total de cinco, para que cada grupo planejasse o que iria empreender na escola.

A comunicação entre nós e os/as demais estudantes da escola era feita com a colaboração dos/as estudantes-líderes. Eles/as levantavam as necessidades e interesses dos/as estudantes da escola para apresentarem para nós.

Para organizar nosso processo interventivo, usamos a pesquisa-ação, que favorece, ao mesmo tempo, a investigação e a intervenção em um locus de trabalho. Assim, nos encontros iniciais, exploramos a identificação dos problemas apontados pelos/as estudantes da escola e trabalhamos para o planejamento, para a execução e avaliação das atividades (TRIPP, 2005).

Foram cinco projetos: compostagem; criação de uma praça; montagem de biblioteca; horta e jardinagem. Nem todos os projetos conseguiram ser desenvolvidos integralmente, mas significaram avanço no sentido de que é possível mudar a escola com a atuação conjunta.

Durante a disciplina, também planejamos e executamos uma Gincana Escolar, com a formação de equipes e desafios, elaborados coletivamente. Nesse projeto, todos os grupos atuaram em conjunto e foi uma atividade avaliada como bem-sucedida por todos/as os/as participantes.

Em 2016, também foram realizados o Projeto Esporte Legal e o Natal Solidário 2016. O primeiro projeto possibilitou a aquisição, por meio de doações, de bola e rede de vôlei, bola e tabela de basquete, bola de futebol, coletes, troféu, bolas de futebol e jogos de desafio diversos. Esses materiais foram muito bem recebidos pelos/as estudantes, as brincadeiras na área de terra, que, aliás, é o mesmo espaço que até os dias atuais as atividades recreativas e de educação física são desenvolvidas, ganharam novos participantes e se tornaram bem mais atrativas.

A Ação Natal Solidário na Escola Ipê Amarelo foi a última intervenção do ano, com o formato colaborativo de sempre. Dessa vez, contamos com o diferencial de termos preparado sacolinhas com descrição de informações dos/as estudantes para captarmos doações de brinquedos ou produtos de interesse dos/as estudantes. No Natal, foi possível desenvolver diversas oficinas, tais como: oficinas de ensino de ciências, com as atividades de ecobags e Química; oficina de beleza, com maquiagem, cabelo, unha e turbante; lazer, com jogos, gincanas, brinquedos infláveis, animação de uma equipe composta por dois palhaços, além da distribuição de lanche, guloseimas e presentes.

Nesse dia, um primo de uma estudante extensionista, voluntário da ação, vestiu-se de Papai Noel. Foi especial o momento no qual o Papai Noel chamava o nome de cada estudante para receber seu presente, o que gerou um contentamento visível dos/as estudantes ao abrir as embalagens e notarem que estavam ganhando o que haviam solicitado nas cartas. Alguns estavam diante do primeiro carrinho de controle remoto, da primeira camiseta do time favorito ou da tão sonhada maquiagem.

No ano de 2016, tivemos um trabalho sobre a escola publicado na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, intitulado Psicologia Ambiental: uma proposta de desenvolvimento local na escola rural Flor do Cerado (AMADOR; SILVA, 2016).

A realização das intervenções no decorrer do ano de 2016 marcava o meu regresso à escola, depois do afastamento formal das atividades para cursar o Mestrado e, também, marcava os fios para as tessituras do futuro.

Ano 2017

Visando atender aos pedidos dos/das estudantes da escola Ipê Amarelo, expressos durante os encontros realizados no ano de 2016, as ações de intervenção tornaram os 365 de 2017 mais intensos e movimentados.

Em fevereiro de 2017, o Projeto Grafite na Escola e aquisição do Parque Infantil foi concretizado com recursos do edital de fomento submetido ao Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social, que doou os sprays para a atividade e o Parque Infantil.

O projeto foi conduzido pela estudante Ravena Carmo, do Curso de Ciências Naturais, integrante do nosso projeto de extensão e coordenadora do Projeto Poesia nas Quebradas, e dois outros estudantes do curso de Artes Plásticas da Universidade de Brasília. Na ocasião, os estudantes da universidade mediarão as ações e os/as estudantes e professores/as da Escola Ipê Amarelo grafitarão o nome da escola na parte externa do muro e, na parte interna, fizeram alguns desenhos. A decisão de grafitar o nome da escola foi dos/as estudantes, que também grafitarão seus próprios nomes no muro. Achamos muito interessante essa vontade dos/as estudantes e professoras de deixarem o registro de seus nomes no muro, sugere pertencimento e protagonismo. Pertencimento, porque evidencia: isso é meu, eu faço parte desse lugar, e protagonismo, porque foi uma ação construída por eles/as, no ato interativo.

Enquanto íamos colorindo e dando vida ao muro, íamos dialogando sobre as cores, as formas e as múltiplas expressões culturais existentes em nosso país. O projeto Grafite conferia à escola, pela primeira vez, a exibição de seu nome, um nome grafitado coletivamente, marcando que a escola é nossa e feita por nós.

Em janeiro do mesmo ano, a disciplina de verão Fundamentos e Estratégias para o Ensino de Ciências foi ministrada com o objetivo de desenvolver atividades relacionadas ao Ensino de Ciências na escola Ipê Amarelo. Essas atividades foram pensadas a partir das falas dos/as estudantes da escola em conhecer a Universidade. Inicialmente, os/as estudantes da Universidade tiveram aulas teóricas e planejaram as ações que seriam desenvolvidas em fevereiro junto com os/as estudantes da escola Ipê Amarelo. Três atividades foram pensadas: i) Gincana Científica; ii) Feira de Ciências; e iii) visita técnica. Na Gincana Científica, os/as estudantes da universidade planejaram e

implementaram diferentes atividades pedagógicas: jogos, *quiz*, contação de história e exibição de vídeos.

Na atividade Feira de Ciências, percebemos a vontade de os/as estudantes da escola visitarem a Universidade. Então, os/as estudantes da Universidade e a professora decidiram por juntar as atividades Feira de Ciências e Visita Técnica em uma única ação pedagógica. Para isso, os/as estudantes da disciplina Fundamentos e Estratégias em Ensino de Ciências se organizaram em quatro grupos para o desenvolvimento das atividades.

O Grupo 1 desenvolveu atividades com estudantes de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental no Laboratório de Química e Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências 2 (LAPEC 2). No Laboratório de Química, os/as estudantes da escola participaram de oficinas de experimentos de Química. No LAPEC 2, eles/as participaram da Oficina Porta-trecos, que consistiu em, a partir da reutilização de garrafas PET e do EVA e cola quente, construir porta-objetos que fossem ser úteis no cotidiano, e conheceram os modelos do laboratório.

O Grupo 2 desenvolveu atividades com estudantes de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental no Laboratório de Paleontologia e no Planetário do Projeto Escola nas Estrelas. No Laboratório de Paleontologia, os/as estudantes conheceram os instrumentos utilizados por geólogos/as no trabalho com fósseis e foram guiados em uma visita até o fóssil do dinossauro que está na Faculdade UnB Planaltina. No Planetário, houve a sessão sobre a origem do universo. Houve, também, atividades de confecção e lançamento de foguetes de garrafa PET e Módulos lunares.

O Grupo 3 concentrou as ações nos Laboratório de Física e Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências 1 (LAPEC 1). Esse grupo trabalhou com os/as estudantes de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas foram: Oficina de Sabonetes; Experimento de Erlenmeyer e Experimento de Van Der Graaf.

Por fim, o Grupo 4 atuou com os/as estudantes de 5º e 7º anos. Eles/as visitaram a Estação Ecológica e o Laboratório de Química. Na Estação Ecológica, os/as estudantes conheceram como pode ser feito o plantio de diferentes espécies de plantas para favorecer o solo. Na aula, houve uma participação interessante, já que os/as estudantes comentaram como seus pais e mães faziam nas lavouras que tomavam conta. No Laboratório de Química, eles/as confeccionaram um minidestilador e conheceram as vidrarias do laboratório.

Além das atividades mencionadas, todos os grupos conheceram os espaços da Faculdade UnB Planaltina (FUP): auditórios, biblioteca, Restaurante Universitário, Alojamento, salas de aula e pátios. Ao final da visita, foi realizado um vídeo-debate do episódio “Como a água vira chuva?”, do desenho animado da Luna. O episódio foi exibido no auditório 1.

Para garantir a infraestrutura para que todos/as os/as estudantes e professores/as da escola participassem do evento, a universidade cuidou do transporte e, também, da alimentação. O almoço, que foi feito por voluntários/as e estudantes da disciplina na copa dos/as servidores/as da FUP, foi servido na sala da Pós-Graduação para, aproximadamente, 140 pessoas, incluindo estudantes da disciplina, estudantes e funcionários da Escola Ipê Amarelo, servidores/as e professores/as da Universidade e demais convidados/as e/ou voluntários/as. A ação finalizou por volta das 17h com sorteio de kits escolares e entrega de atestado de participação aos/às alunos/as da Escola Ipê Amarelo e participantes.

Esse foi um dia diferente para todos/as, tanto para as pessoas da Universidade quanto para as pessoas da escola. Essa ação marca um momento charneira na minha carreira docente (JOSSO, 2010), ou seja, foi um momento significativo no meu percurso de vida, que direcionou mudanças na minha prática pedagógica, tanto pela concretização da visita, quanto pelos diálogos estabelecidos com os/as colegas de projeto, professores/as e servidores/as da universidade e tantas outras pessoas que contribuíram para a realização desse momento. No entanto, uma carta específica, que foi escrita por um dos estudantes da disciplina, marcou profundamente a minha relação com o ato de ensinar. Uma carta que encheu meu coração de alegria e vontade de melhorar cada dia mais, pois percebi que minhas atitudes, minhas emoções, minha postura de professora extensionista estava contribuindo para a formação de futuros/as professores/as comprometidos/as com o desenvolvimento de uma educação do ponto de vista dos compromissos sociais. Essa carta de “Um dia especial de Verão” tem sido uma inspiração de vida.

Quero te agradecer pelo *Feeling* e pela presença no nosso dia especial de verão, sua coragem e transparência nas emoções mostraram que, além do nosso trabalho ter sido desenvolvido com coração, ele conseguiu atingir afetivamente todos ali presentes. Foi um enorme prazer aprender com suas palavras, sentir a sua vontade em vencer as dificuldades da nossa

educação. Isso me ajudou em dois aspectos principalmente, em ser o professor que ama seus alunos, e em buscar melhorias para a escola em que eu atuar. Seu exemplo e suas palavras me encheram de coragem e não poderia deixar de lhe enviar esta carta de agradecimento. São de pessoas de fibra e persistência, assim como você, que a educação sente tanta falta, e acredito que você sabe que nos ajudou de forma efetiva durante a visita a UnB. Obrigado e que os deuses da educação te retribuam sempre, por todo esse seu empenho (Carta “Um dia especial de Verão”).

Dessa experiência, dois trabalhos foram publicados e apresentados no XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, XVII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências e I SIEC – Educação em Ciências em múltiplos contextos, em Portugal. Foi a oportunidade para duas estudantes da universidade e eu conhecermos a Europa e fazermos intercâmbios acadêmicos. Os trabalhos foram intitulados: 1. Colônia de férias científica: atividades lúdicas na mediação de conceitos em ensino de ciências (MACENA *et al.*, 2017) e 2. Colônia de férias científica: uma abordagem de mediações no ensino de ciências (ALVES *et al.*, 2017).

O trabalho intitulado “De conceitos espontâneos a conceitos científicos: o projeto Colônia de Férias Científica” também foi apresentado na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia em 2017 (LIMA; SOARES; MANGUEIRA, 2017).

Em abril de 2017, realizamos a Ação Solidária de Páscoa na escola. Nessa ação, foram propostas oficinas diversas para toda a comunidade escolar, a exemplo: oficinas de turbante, oficinas de vidro, oficinas de dobraduras, química mágica, muita música e brincadeiras. Na ocasião, servimos lanche e distribuímos saquinhos de guloseimas para todos/as que estavam presentes. Foi mais uma Páscoa celebrada juntamente com a comunidade da Escola Ipê Amarelo. Achocolatadas alegrias que só foram possíveis por meio da parceria universidade-escola, possíveis porque houve pessoas que compartilharam momentos, doaram produtos e transformaram momentos simples em extraordinários, alegrando e tornando real o significado desse dia.

No decorrer do primeiro semestre desse mesmo ano, várias ações educativas voltadas ao ensino de ciências aconteceram com a colaboração

de sete estudantes universitários/as, sendo seis do Curso de Ciências Naturais e um do Curso de Gestão Ambiental, ambos da Universidade de Brasília. As aulas aconteceram uma vez por semana e visavam aplicar atividades práticas sobre os temas que estavam sendo estudados. A seguir, apresento as ações desenvolvidas:

- a) Com os/as estudantes de 6º ano, foram construídos um modelo do Sistema Solar para estudar conceitos referentes a essa temática, um Terrário para estudar ciclo da água, e um filtro de garrafa PET para estudar processo de tratamento da água.
- b) Com os/as estudantes do 7º ano, desenvolvemos uma sequência de quatro aulas para abordar conceitos relacionados à adaptação dos seres vivos. Nessa sequência, os/as estudantes extraíram DNA da banana e manusearam um jogo construído em EVA para simular a seleção natural. Implementamos, também, uma sequência de seis aulas, em que foi trabalhada a questão do descarte de lixo da escola. Para tanto, os/as estudantes confeccionaram objetos, reutilizando materiais já descartados, discutiram sobre os tipos de descarte de lixo e as consequências do descarte incorreto desse lixo. Eles/as também produziram textos informativos sobre o descarte do lixo, reutilização do lixo e questionaram sobre o destino dos lixos hospitalares.
- c) Projeto Jovens Cientistas foi o nome dado ao trabalho desenvolvido pelos/as estudantes do 8º ano em uma sequência de seis aulas. Os/As estudantes discutiram sobre doenças relacionadas à excreção e circulação, a partir da leitura de textos informativos, e escreveram o próprio texto de divulgação científica sobre o assunto. Essa ação foi realizada em parceria com a professora de Português, auxiliando na elaboração dos textos de divulgação científicos criados pelos/as estudantes e expostos no mural como estratégia de socialização dos resultados.
- d) A partir de uma sequência de 3 encontros, alunos do 9º ano participaram da atividade “Diga Sim ao Pensamento Crítico”. Na sequência, foram abordados conceitos relacionados ao uso das Drogas numa visão científica e social. Inicialmente, o tema foi apresentado, abordando as reações químicas causadas pelo uso das drogas no nosso organismo. Posteriormente, foram discutidas questões relacionadas à pobreza, ao preconceito, à violência e às políticas públicas

relacionadas à questão das drogas. O último encontro contou com a participação de um grupo RAP de Planaltina/DF que apresentou e também oportunizou aos/às estudantes apresentarem suas próprias batalhas de rimas, contribuindo para a quebra de paradigmas e fomentando uma criticidade acerca do tema Drogas. Essa experiência foi publicada na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia em 2017 sob o título: Diga sim ao pensamento crítico: a temática “Drogas” no Ensino de Ciências, de Alves e Silva (2017).

- e) Projeto integrador foi o projeto que possibilitou uma abordagem crítica e reflexiva acerca da questão das Águas, desenvolvido por toda a escola. O tema água foi escolhido por fazer parte do contexto da escola naquela época, considerando, sobretudo, o quesito qualidade da água que abastecia a escola. Diante da demanda, percebemos a necessidade de abordar conceitos relacionados à questão das águas. A partir dessa necessidade, desenvolvemos uma sequência de três aulas com todos/as os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para realizar o projeto, inicialmente, conversamos sobre como deve ser a água própria para consumo humano. Em seguida, fomos observar a caixa que servia de reservatório na escola. Ao retornar para a sala, conversamos sobre o que havíamos observado. Finalizamos essa aula discutindo sobre a alta incidência de dengue no município e na comunidade. Na segunda aula, projetamos algumas imagens de microrganismos patogênicos que podem ser encontrados na água e discutimos sobre quais cuidados devemos tomar para evitar as doenças veiculadas pela água.

Por último, na terceira aula, realizamos um experimento com uma espécie de microscópio caseiro, isto é, usando seringa com água contaminada e *laser*. Tal experimento foi muito relevante, pois, ao visualizar microrganismos patogênicos presentes na água, ainda que com um microscópio improvisado, os/as estudantes se posicionaram, dizendo que precisavam tomar providências em relação à qualidade da água que estava sendo disponibilizada na escola para o uso.

Essa mobilização, felizmente, gerou ações frutíferas. Em dezembro de 2018, após enviar relatório técnico ao Ministério da Educação, a equipe gestora expôs a situação da água na escola, e, assim, esta foi contemplada com

verba para ser utilizada na aquisição de poço artesiano e serviços relacionados às questões hídricas e de esgoto na escola. Com isso, atualmente, a escola dispõe de água nas torneiras, banheiros reformados e filtros para melhor atender os/as estudantes e a comunidade escolar.

- f) A última ação realizada em 2017 não ocorreu conforme o planejado, visto que o tempo chuvoso iniciou mais cedo na região e a precariedade das estradas impossibilitou o transporte escolar de atender os/as estudantes. Com isso, a ação em comemoração ao Dia das Crianças, com o tema *Halloween*, aconteceu já em meados de novembro.

No entanto, a festa para celebrar esse dia não poderia perder sua fantasia e seu encanto, com a escola ornamentada com enfeites temáticos, em uma atmosfera de magia, a celebração teve seu início marcado por um desfile dos/as estudantes fantasiados/as com o tema da festa. Posteriormente, assistiram ao filme *O sono da morte* (FLANAGAN, 2016), ouviram a história das festas de *Halloween*, tiveram um lanche especial em um ambiente temático ao som de músicas clássicas e encerraram a festividade com a distribuição de saquinho de doces característicos do tema. Essas atividades foram desenvolvidas na escola sem a presença de integrantes do Projeto de Extensão, exceto eu; no entanto, foram possíveis a partir da doação de materiais realizadas por todos e todas, assim como nas demais ações.

Ano 2018

Devido às realizações do ano de 2018 serem de diferentes naturezas, iremos apresentá-las por subprojetos.

Revitalização da Escola Ipê Amarelo

2018 foi um ano marcante tanto para o nosso projeto de extensão quanto para a escola e para a Faculdade UnB Planaltina – FUP. Pela primeira vez, a disciplina, 100% extensionista, Construção de Projetos Multidisciplinares – Projeto Rondon estava sendo ofertada na FUP. Ela foi ofertada no verão de 2018 com o objetivo de fazer a revitalização da Escola Ipê Amarelo.

A disciplina de 60 horas foi organizada em dois momentos: no primeiro, as atividades pedagógicas aconteceram em sala de aula, começando pela pergunta: o que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? (CAIXETA *et al.*, 2018a; CAIXETA *et al.*, 2019). Essa pergunta foi construída para mobilizar os/as estudantes da disciplina sobre solidariedade, empatia e responsabilidade. As atividades se seguiram sempre com esse objetivo de promover a reflexão e direcionar a ação individual para a ação coletiva. Esse primeiro momento aconteceu na primeira semana de aula.

A partir da segunda, as aulas aconteciam na escola Ipê Amarelo. Na primeira aula na escola, combinamos de fazer uma visita guiada com a presença da diretora e da vice-diretora, recém-empossadas ao cargo. Nesse dia, visitamos a escola e tecemos a primeira organização do que precisava ser feito para revitalizar a escola; o que poderíamos fazer e como poderíamos começar. Assim, ao final desse encontro, montamos 5 grupos de trabalho: Grupo 1 – Limpeza do matagal; Grupo 2 – Horta; Grupo 3 – Reparos; Grupo 4 – Brinquedoteca; e Grupo 5 – Limpeza da escola. Combinamos, também, que, quando um grupo terminasse suas atividades, ou seja, tivesse atingido seu objetivo, partiria para colaborar com outro grupo.

Em uma semana de trabalho, o mato já estava cortado e os espaços verdes mais estruturados, inclusive, com traves de gol. Por isso, membros desse grupo migraram para o grupo de reparos, que demandava mais recursos humanos e materiais.

Ao todo, foram mais de 150 pessoas trabalhando para a revitalização da escola. O tempo da disciplina, que se encerrou com 3 semanas de aula, foi estendido para que voluntários/as continuassem as atividades de reparo e de construção da horta, haja vista que não tínhamos terminado de instalar o forro da escola e nem a pintura de todas as salas de aula.

A revitalização levou dois meses para ser concluída, sendo que houve uma reinauguração da escola dia 1º de março de 2018, com a presença da comunidade escolar, voluntários/as, estudantes da disciplina, convidados/as da universidade e da escola. Para celebrar, não podíamos deixar de fazer mais um evento solidário, foi a inauguração da Escola Ipê Amarelo revitalizada, uma festa linda, teve música ao vivo, comida, brincadeiras, Harry Potter com os experimentos da Química Mágica, o Palhaço e sua fiel companheira. Foi um dia de muitas homenagens e de alegria.

A revitalização da escola Ipê Amarelo era um sonho dos membros do nosso projeto, dos/as estudantes e professoras/es da escola e, também, meu. Em março de 2018, nem podíamos acreditar que tudo estava revitalizado, que mexemos do teto ao chão:

Ao final do projeto, as salas de aula e as salas administrativas receberam iluminação com lâmpadas led, forro PVC, pintura, tomadas duplas, armários revitalizados e decoração. O jardim de pneus e a horta foram criados e/ou revitalizados. Os banheiros receberam acessórios e pintura. Houve uma limpeza geral da escola e a criação de uma brinquedoteca (CAIXETA *et al.*, 2019, p. 8).

É evidente que um projeto dessa envergadura compreende conflitos e muitas dificuldades de ordem de recursos humanos e materiais, mas, mesmo com todos os percalços, o projeto foi concluído com sucesso. A escola estava, enfim, revitalizada. E não há como mensurar a alegria e a mobilização feita para essa realização. Desde estudantes, pais e mães de estudantes da escola e da universidade até tios/as e amigas/os de estudantes e professoras da universidade, todos/as foram mobilizados para ajudar.

O projeto de revitalização foi o objeto de três publicações, intituladas: “O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária” (CAIXETA *et al.*, 2018a), “Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior” (CAIXETA *et al.*, 2019) e “O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária” (CAIXETA *et al.*, 2018b).

Para além...

Em agosto de 2018, o projeto “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão” foi selecionado para ser visitado por dois professores da Universidade de Ottawa: Richard Maclure e Giuliano Reis. O objetivo dos professores era conhecer metodologias de projetos sociais desenvolvidos no Brasil para fomentar ações no Canadá, além de aproximar as universidades, professores/as e estudantes.

Na organização da visita dos professores “ao projeto”, decidimos que a escola Ipê Amarelo seria a primeira parada. Além dessa, haveria mais duas: uma no Lar Fabiano de Cristo e outra na própria FUP.

Quando os/as estudantes souberam da notícia, ficaram animados/as e organizaram um roteiro de como seria a visita dos professores. Eles/as prepararam o espaço físico da escola, limpando; prepararam uma apresentação da escola em PowerPoint e em visita guiada e, por fim, um café da manhã.

Na chegada dos professores, os/as estudantes e eu estávamos eufóricos/as. Seguimos a programação dos/as estudantes, com as adaptações que se fizeram necessárias, de forma que todos/as se sentiram muito à vontade com a interação com os professores. Inclusive, o professor Richard deixou uma nota canadense cair e os/as estudantes puderam tocar e constatar que ela era diferente: de plástico.

A visita se encerrou com a esperança de que pudéssemos, de fato, sonhar com novas possibilidades, por exemplo, com a ida de estudantes da escola e do projeto para o Canadá e vice-versa.

À tarde, na FUP, o projeto revitalização da Escola Ipê Amarelo foi apresentado de forma sistematizada para os professores, de modo que pudessem ter noção do tamanho do projeto em termos de mobilização social.

Projeto Universo

Essa ação foi desenvolvida por 3 estudantes do Curso de Ciências Naturais no primeiro semestre de 2018. Participaram da atividade todos/as os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo da atividade, que a princípio era destinada aos/as estudantes do 6º ano, mas que foi estendida para as demais séries, foi trabalhar o tema Universo. A atividade foi realizada em um único dia. Os estudantes iniciaram fazendo uma apresentação em PowerPoint sobre a temática, em que, à medida que iam projetando imagens do Universo, traziam questões problematizadoras sobre o assunto. Posteriormente, organizaram-se em grupos para realização de uma atividade sobre a temática abordada.

Projeto Botânica

A proposta foi desenvolvida com as turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e ocorreu entre os meses de agosto e dezembro em parceria com uma estudante do curso de Engenharia Florestal da Universidade de Brasília e também integrante do projeto.

O objetivo dessa ação foi trabalhar espécies nativas do Cerrado, bem como o processo de germinação dos vegetais. Dentre as atividades realizadas, estão uma saída de campo para identificar espécies nativas do Cerrado ao redor da escola, realização de um experimento de germinação de sementes, em que o desafio seria possibilitar a germinação das sementes de forma ecológica, usando garrafas PET e substrato produzido em sistema de compostagem pelo Jardim Botânico de Brasília e doado para realização da atividade.

Utilizamos sementes de cinco espécies arbóreas: Ipê-amarelo, Cega-Machado, Jatobá-do-Cerrado, Sucupira-Branca e Angico-Vermelho, todas doadas pelo Jardim Botânico de Brasília. Após observar o desenvolvimento das espécies e estudar temáticas relacionadas à Botânica, no início do mês de dezembro, os/as estudantes levaram as mudas para serem plantadas em suas residências.

Projeto Animais em Extinção

Este projeto, assim como a maioria, também foi desenvolvido por estudantes do Curso de Ciências Naturais da UnB. A proposta foi desenvolvida em um encontro com os/as estudantes de 7º ano da Escola Ipê Amarelo. Nessa ação, os/as 4 estudantes da universidade usaram o livro *Bambi* para abordar a temática Animais em Extinção. Ao contar a história, os/as estudantes iam questionando os/as participantes. Após essa etapa, os/as estudantes da escola foram desafiados/as a participar de outras três atividades: mímica dos animais, jogo de trilhas para descobrir os animais em extinção, e confecção de um cartaz coletivo sobre as possíveis causas que podem levar à extinção de algumas espécies e ações humanas que podem minimizar e/ou evitar a extinção de animais.

Essas três ações foram publicadas na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia em 2018, sob o título: “Oficinas temáticas e ensino de ciências: possibilidades para o letramento científico”, de Silva e Caixeta (2018).

Natal Solidário 2018

Iniciamos com as festas solidárias e finalizaremos nesse contexto de festividade. A Ação Natal Solidário na Escola Ipê Amarelo marcou a última intervenção do ano. Como as demais ações, foi desenvolvida colaborativamente. Uma festa pensada, organizada e executada em menos de 20 dias. E, mais uma vez, os pedidos de presentes feitos ao Papai Noel foram distribuídos para muitas pessoas por meio de cartas escritas por eles e elas, os/as estudantes.

Para conseguirmos captar todos os recursos necessários para a realização da festa, contamos com a ajuda de muitos/as voluntários/as, que tornaram possível o desenvolvimento de várias atividades, como: oficinas de ciências, oficina de cabelo, oficina de maquiagem, pintura de rosto, brinquedos infláveis, lazer, animação com o Palhaço Marreco – o Palhaço Marreco foi interpretado por um estudante de uma Faculdade Privada de Formosa/GO e meu aluno no curso de Pedagogia, que, juntamente com outros colegas, doaram presentes para atender os pedidos dos/as estudantes. Tivemos também distribuição de lanche, guloseimas, além dos mais esperados, os presentes.

Nesse Natal, pude viver uma grande emoção. Uma das emoções mais fortes das minhas experiências de Natal: dei vida ao Papai Noel! Nesse dia, pude ouvir as crianças de um outro lugar, com outros ouvidos. Elas me abraçavam com ternura e, mesmo os/as adolescentes, sentiam-se atraídos/as por essa figura tão típica na cultura ocidental.

Tivemos, nesse Natal, a presença de Papai Noel e de Mamãe Noel. O clima de sonho, o brilho no olhar, a alegria, a magia, o sorriso, o abraço, o amor, citados na música “Natal todo dia”, da banda Roupas Nova, estavam a bordo no coração do Papai Noel e transformaram o Natal de 2018 em um verdadeiro Feliz Natal.

Até hoje, estudantes e mães de estudantes me chamam de Papai Noel.

Palavras finais?

A relação da universidade com a escola Ipê Amarelo é um constante *em sendo...* às vezes, mais próximas; às vezes, mais distantes, elas sempre se rodeiam e se nutrem de oportunidades de inspiração e transpiração.

As experiências aqui apresentadas mostram que não **há** como medir o imensurável... Se a experiência é o que nos toca, o que nos acontece, como definiu Larrosa (2002), não há como mensurá-las, mas há como descrevê-las e, como descrição, percebemos que as experiências reverberam para além do que se é e do que se faz no aqui-agora. Cada subprojeto e cada atividade, para acontecer, precisaram ser planejados, executados e avaliados, do ponto de vista da universidade, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão e, do ponto de vista da atuação, precisaram de tão diferentes gentes, que nem podemos enumerar facilmente.

As experiências na escola Ipê Amarelo têm me tocado na direção da crença de que o impossível não existe, porque vai se diluindo quando alimentamos sonhos, mobilizamos vontades e atuamos colaborativamente.

Não há palavras finais, há palavras de incentivo para que os projetos na escola Ipê Amarelo prossigam e que continue não havendo palavras suficientes para narrarem as experiências lá vividas...

Agradecimentos

Meu agradecimento especial vai para professora e coordenadora do Projeto “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão”, Juliana Eugênia Caixeta, pelo convite e pela oportunidade de parceria que tem gerado muitos outros encontros, conquistas, amizades e, sobretudo, por ter permitido que eu alcançasse o inalcançável. Foi com você que aprendi o verdadeiro sentido da frase: “pés pra que te quero, se tenho asas pra voar?” (KAHLO, 2015, p. 154).

Aos/às estudantes da Escola Ipê Amarelo, sem vocês eu não teria tido a oportunidade de ser tão feliz. Aos/às colegas integrantes do Projeto de Pesquisa e Extensão, aos/às estudantes da Universidade, professores e professoras, foi um prazer viver tantas aventuras com vocês. Ao Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social e a todos os voluntários e todas as voluntárias e doadores/as, muito obrigada! Vocês serão sempre lembrados e lembradas com um sentimento de gratidão profunda.

Agradeço, de maneira especial, à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, pelo apoio nos diferentes projetos interventivos entre os anos de 2018 e 2019.

Referências

- AMADOR, A. da. S.; SILVA, R. L. J. da. Psicologia Ambiental: uma proposta de desenvolvimento local na escola rural Flor do Cerrado. *In: 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais e Resumos [...]*. Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, CE, 2016, p. 419.
- ALVES, E. B. dos S.; SILVA, R. L. Diga sim ao pensamento crítico: a temática “Drogas” no Ensino de Ciências. Sessão Coordenada Contribuições da psicologia da educação para a formação e atuação de professores no ensino de ciências. *In: 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia e 1º Congresso Brasileiro de História da Psicologia, 2017, São Paulo. Anais e Resumos [...]*. Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2017, p. 341.
- ALVES, A. P. *et al.* Colônia de Férias Científica: uma abordagem de mediação no Ensino de Ciências. *In: XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, 2017, Viana do Castelo. Livro de Resumos [...]*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2017, p. 212-218.
- BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.*
- BRANCO, A. M. C.U. de A.; MANZINI, R. G. P.; PALMIERI, M. W. A. R. Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. *In: BRANCO, A. M. C. U. de A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 95-123.*
- CAIXETA, J. E. *et al.* O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. *Anais do 7º Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação, v. 1, Fortaleza, Ceará, 7, p. 278-287, 2018a.*
- CAIXETA, J. E. *et al.* O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. Sessão Coordenada: Atuação educacional inovadora e o processo de desenvolvimento humano em diferentes espaços de aprendizagem. *In: 48ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, São Leopoldo. Anais e Resumos [...]*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018b, p. 292- 293.
- CAIXETA, J. E. *et al.* Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 8, n. 3, p. 1-16, 2019.*
- O SONO da morte. Direção de Mike Flanagan. Estados Unidos da América: PlayArte, 2016. 1 DVD, vídeo (1h 37min).
- GONZAGUINHA, A. *Caminhos do coração*. São Bernardo do Campo – SP: EMI Music Brasil, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KO7v3rmzl5E>. Acesso em: 10 out. 2017.
- JOSSO, M. C. *Experiências de Vida e Formação*. Natal, RN: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

- KAHLO, F. **O Diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- LAROSSA, J. B. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LIMA, L. A.; SOARES, F. M.; MANGUEIRA, M. F. S.; De conceitos espontâneos a conceitos científicos: o projeto Colônia de Férias Científica. In: 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia e 1º Congresso Brasileiro de História da Psicologia, São Paulo, 2017. **Anais e Resumos [...]**. Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2017, p. 339- 340.
- MACENA, F. *et al.* Colônia de férias científica: atividades lúdicas na mediação de conceitos em ensino de ciências. In: XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, 2017, Viana do Castelo. **Livro de Resumos do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências**, XVIII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, I SIEC - Educação em Múltiplos. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2017, p. 101-102.
- NOVA, R. **Natal todo dia**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WFoez21EK9g>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- PIRES, S. F. S; BRANCO, A. M. C. U. de A. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. In: BRANCO, A. M. C. U. de A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 47-70.
- SILVA, R. L. J. da; CAIXETA, J. E. Oficinas temáticas e ensino de ciências: possibilidades para o letramento científico. Sessão Coordenada As bases psicológicas para o ensino de ciências. In: 48ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2018, São Leopoldo. **Anais e Resumos [...]**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018, p. 273.
- SOUSA, M. do A. de *et al.* Responsabilidade social e integração universidade-escola: análise de uma experiência na escola rural Flor do Cerrado. Sessão Coordenada Escola e universidade: uma parceria de sucesso. In: 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Belo Horizonte, 2015. **Anais e Resumos [...]**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015, p. 2-3.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**. Universidade de Brasília, Planaltina, 2019.

3

Girassóis em narrativas

Maria do Amparo de Sousa *et al.*¹

Considerações iniciais

Neste capítulo, analisamos o processo pedagógico experimentado por uma turma de graduandos em Pedagogia e licenciaturas diversas por meio

-
1. Demais autores do capítulo: Juliana Eugênia Caixeta, Paulo França Santos, Ravena Carmo, Aluizio Augusto C. Santos, Ana Cláudia Sardeiro de Alcântara, Ana Raquel de Aguiar Castro, André Luiz Soares da Cunha, Camila de Oliveira Paula, Daisy das Virgens G. dos Santos, Emmanuel Pablo Soares de Brito, Felipe Dias do Nascimento, Felipe dos Santos Dantas, Francivan dos Santos Rocha, Gabriel dos Santos Silva, Hellen Gomes de Oliveira, Hosineide de Freitas Resende, Ingrid Raina Nogueira Silva, Isabela Pirangi Barbosa, Isabela Silva Sangaleti, Jaqueline Alves Rodrigues da Silva, Jorge Galdino da Silva Junior, Lana Rodrigues Oliveira, Laura Silva Santana, Leonardo Fernandes Ferreira (*in memoriam*), Lucas Cardoso Cruz, Mateus William Martins Gomes, Nailson Andrade da Silva, Polliane Ketlen Parra, Salmom Marcelino da Costa Paula, Samla Alves de Araújo, Thamara de Paula Moreira Costa, Thayane de Castro Santos, Trevor Furtado Souza e Waleria Davia Costa Salles.

das narrativas produzidas no decorrer da disciplina Psicologia da Educação, a partir da integração entre ensino, extensão e pesquisa.

Sobre narrativas

Nosso grupo “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão” tem publicado trabalhos (os mencionados neste capítulo, entre outros), expondo, por meio de narrativas dos participantes, o uso de fundamentos da metodologia qualitativa e da pesquisa-ação em contextos que valorizam a diferença, privilegiam a autonomia do sujeito e integram ensino, pesquisa e extensão na educação formal e não formal, em diferentes níveis e diversidade científica, social, cultural, ambiental.

Esses trabalhos têm privilegiado as narrativas que potencializam autonomia, desenvolvimento e aprendizagens na medida em que, ao narrar, a pessoa evoca, seleciona e organiza os eventos que compõem sua história, de maneira dinâmica, lembrando o passado, construindo explicações sobre o presente e relacionando-as às expectativas de futuro (BRUNER, 1990; SANTOS, 2007).

Nessa perspectiva, ao lado das narrativas orais, privilegiamos as narrativas escritas, por exigirem construção deliberada da fala (VIGOTSKI, 2004). Narrar também constitui oportunidade privilegiada, considerando que a universidade é palco onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas (CARRETEIRO; ROSA; GONZÁLES, 2007) e onde, também, é possível diversificar perspectivas de mundo.

As narrativas usadas nesse estudo foram produzidas como recurso de formação docente, considerando que narrar é especialmente potencializador de autonomia, aprendizagens e desenvolvimento; na medida em que elas geram um contexto que oportuniza a reflexividade autobiográfica, isto é, a capacidade de tomar consciência dos saberes tácitos, de compreender a historicidade da formação e de promover a reinvenção das representações de si, do outro e das coisas (PASSEGGI, 2016).

As narrativas não são utilizadas para ilustrar ou comprovar teorias. Elas expõem concepções de educação e de psicologia do desenvolvimento, fundamentando uma metodologia e orientando uma prática de “sala de aula”. Desenvolvimento humano está entendido como o processo de transformação

ao longo do tempo, por meio das interações sociais (VALSINER, 1989; VIGOTSKI, 1985). Um processo no qual os atos de lembrança estão a serviço das ações presentes, “são recordados para que se possa sentir, evocar, imaginar, desejar ou sentir-se impelido a fazer algo, aqui e agora, ou em um futuro mais ou menos próximo” (CARRETERO *et al.*, 2007, p. 19).

As narrativas são usadas em seu caráter essencial, isto é, o modo como os indivíduos interpretam a realidade social, sua historicidade e a sua unicidade (FERRAROTTI, 2010). No caso, a experiência pedagógica em uma disciplina de formação de professores de áreas diversas, integrando ensino, pesquisa e extensão, adotando perspectivas da metodologia qualitativa com desenho de narrativas e pesquisa-ação.

Metodologia

Adotamos a metodologia qualitativa como um modo de ensinar, pesquisar e atuar com ênfase na maneira como as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas, como atuam e pensam sobre suas ações e as dos outros. Ao favorecer a exploração do espectro de opiniões, a metodologia qualitativa orienta o processo de sujeitos agindo sobre o mundo, e transformando-o e, bem como a si mesmos, enquanto produzem conhecimento (BAUER; GASKELL, 2002). Entendida assim, mais que um método com um curso estabelecido em definitivo, a metodologia qualitativa implica abertura no modo de estabelecer as relações entre os sujeitos, e com os objetos, enquanto aprendem-ensinam e se desenvolvem, conhecem e constroem conhecimento coletivamente.

A metodologia qualitativa é consonante com atividades integrando ensino, pesquisa e extensão, que requerem uma seleção de itinerários flexíveis, a serem ajustados ao longo do curso. Portanto, ela é uma abordagem que possibilita a investigação de processos humanos e sociais nas interações entre pesquisadores, participantes e contextos com foco na construção de significados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Estes autores descrevem quatro delineamentos de metodologia qualitativa: teoria fundamentada, desenhos etnográficos, desenhos narrativos e desenhos de pesquisa-ação. Sem negligenciar os demais formatos, enfatizamos a pesquisa-ação e as narrativas conforme discutidas anteriormente.

A pesquisa-ação é encampada em sua perspectiva original: realizar investigações que contribuam, ao mesmo tempo, para o avanço científico e para a transformação social (TRIPP, 2005). O processo simultâneo ensino-pesquisa-ação é caracterizado pelas interações entre pesquisadores e participantes, de modo que a pesquisa é feita com os outros e não sobre os outros. Também encampamos elementos da pesquisa-ação quanto à tentativa continuada, sistemática de aprimorar a prática com apoio da pesquisa acadêmica, favorecendo e sendo beneficiada pela participação de todos nas ações, na produção de conhecimento e na ética do processo.

Na prática, a metodologia qualitativa com delineamento da pesquisa-ação implica autoridade de falar e decidir reservada a cada pessoa, desde a formação de decisões sobre o que queremos até a definição do que separa o possível do impossível, potencializando a formação de pessoas atentas à liberdade de escolha implicada na ética, animadas a “reabrir o caso supostamente fechado da explicação e promover a compreensão” (BAUMAN, 2001, p. 242). Nesse processo, a democracia é intrínseca ao método e entendida como relações horizontalizadas, com um enquadramento ético nas relações de poder desigual (SOUSA, 2011).

Assim, as atividades conjuntas próprias da metodologia qualitativa adotam novas lógicas de pensar e sentir; valorizam as diferenças entre saberes e a singularidade da pessoa; oportunizam o desenvolvimento de identificações solidárias, entendidas como posicionamentos de si relacionados à responsabilidade pela própria vida e pela dos outros (CAIXETA; SOUSA; VIVALDI, 2015).

Análise da disciplina

A disciplina Psicologia da Educação, 60 créditos, compunha-se de um monitor voluntário mais 30 alunos graduandos em licenciaturas diversas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Biologia, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia.

O fluxo da disciplina, apresentado a seguir, enfatiza episódios da primeira semana de aula, considerando que os primeiros encontros determinam em grande medida o que seguirá quanto ao estilo de relações, modos de vivenciar a disciplina; modo de construção de conhecimentos; significados, sentidos; e narrativas sobre a experiência. Neste caso, nas primeiras aulas, pretendeu-se

estabelecer os marcos de liberdade e respeito assentes na ética como método primeiro e na autonomia como imperativo moral da educação.

A primeira aula incluiu as apresentações (disciplina, alunos, professora, Plano de Ensino) e a formação de grupos. A disciplina foi apresentada por meio de concepções de educação, de ser humano, de cultura e de subjetividade. As pessoas se apresentaram dizendo qual seria o título do seu livro, caso estivessem escrevendo um no momento. Em seguida, foram listados e discutidos seis modos de posicionamentos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagens a serem buscados na disciplina: 1) evitar os pensamentos de exclusão; 2) empenho em compreender regiões de validade; 3) ênfase na construção coletiva de conhecimentos; 4) instituição de verdades locais; 5) objetividade como uma conquista relacional; e 6) uso racional e solidário dos espaços e tempo (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016). Os posicionamentos foram discutidos também na segunda aula.

Quanto à formação dos grupos fixos para realizar as atividades da disciplina, o agrupamento se deu pela escolha de um dos seis livros disponibilizados: *As cocadas*, Cora Coralina; *Maria vai com as outras*, Sylvia Orthof; *O menino que aprendeu a ver*, Ruth Rocha; *Cadê o juízo do menino*, Tino Freitas; *A galinha que criava um ratinho*, Ana Maria Machado; e *Aperte aqui*, Herve Tullet. Cada grupo formado leu o livro escolhido e o “contou” para a turma em diferentes linguagens. Também relevante nesta primeira aula foi uma ampla discussão levada a cabo a partir do questionamento da inclusão de Skinner na Bibliografia da disciplina, considerados os abusos e maus usos de suas pesquisas pelas ditaduras.

Partindo do entendimento de que o mau uso do método não invalida o seu uso legítimo, a discussão foi até o papel da comunicação na educação, identificando região de validade da concepção de que comunicar-se bem é procurar satisfazer as necessidades do outro, considerando a pirâmide de necessidades de Maslow (1970), behaviorista, como Skinner: 1) alimentação, sono, abrigo e proteção do calor ou frio intenso; 2) segurança psicológica; 3) pertença, aceitação; 4) reconhecimento de si pelo grupo e por si mesmo; e 5) necessidade de criar e de cooperar. A ênfase foi em como as comunicações nos processos pedagógicos têm que levar em conta tais necessidades e outras tantas a depender do lugar social ocupado pelas pessoas, suas características e contextos educacionais específicos.

Na segunda aula, antes da abordagem do conteúdo previsto, os alunos foram convidados a buscar fora da sala um objeto que os representasse naquele momento. A maioria saiu, alguns optaram por permanecer em sala. As narrativas dos que voltaram com uma flor vibrante ou uma folha seca, por exemplo, despertaram empatias, reconhecimentos e identificações. Os alunos que permaneceram em sala fizeram uma reflexão a partir da epígrafe de *Diálogos para o fim do mundo*: “No início era o verbo. Ele disse: - É. E depois, foi mesmo” (BÉRTHOLO, 2010, p. 9). A reflexão enfocou profecias autorrealizáveis, a importância das palavras e gestos no processo educativo e o papel da cultura na construção do sujeito. A ênfase foi na concepção essencial ao professor: a condição inacabada do ser humano, sempre passível de novas aprendizagens e desenvolvimento, especialmente por meio de intervenções pedagógicas, expressão também questionada.

Na terceira aula, retomamos a expressão intervenção pedagógica, questionada na aula anterior, considerando: a) a violência associada à palavra *intervenção* nos processos ditatoriais da história recente do país; e b) a incompatibilidade com o imperativo moral da educação, que é o de formar pessoas autônomas. Partimos do conceito de educação como ação deliberadamente planejada para ampliar as possibilidades de leitura e intervenção no mundo. Então, adotando-se referências dos teóricos previstos na disciplina, a reflexão inter-relacionou noções discutidas nas aulas anteriores: 1) a condição biopsicossocial do ser humano, a construção recíproca de cultura e subjetividade, e o papel das emoções nesse processo; 2) preconceito e paradigmas ocultos, decorrentes do fato de que nos tornamos humanos de maneira culturalmente específica; 3) ética e moral – moral implicando normas, e ética implicando deliberação do sujeito em cada situação nos contextos concretos nos quais o ser humano tem a oportunidade de posicionar-se, de dar respostas, decidir e inventar o que é o melhor a ser feito; 4) complexidade, relacionada a número, dessemelhança e interdependência dos elementos a serem considerados; 5) utopia, associada a novas possibilidades humanas e sociais. A ênfase foi no enquadramento ético nas interações.

Na quarta e última aula que será descrita aqui, foi realizada a oficina “Poesia nas quebradas” (subprojeto do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão), coordenada por Ravena Carmo. A partir dessa oficina, a turma decidiu que todos os grupos desenvolveriam o projeto de mudar o mundo (proposto pela disciplina) na comunidade FALÉ, ou Girassóis, já referida em sala anteriormente (SOUSA, 2011).

As aulas seguintes à oficina de poesia foram dedicadas ao estudo das teorias na interface da Psicologia com a Educação e à elaboração do projeto assente nas teorias estudadas, o Projeto Girassóis. O estudo dos teóricos seguiu o roteiro, com uma ou outra variação: 1) estudo individual (extraclasse); 2) discussão nos grupos a partir das anotações individuais e estabelecimento de palavras-chave; 3) anotação das palavras e ideias-chave no quadro e discussão; 4) síntese escrita em grupo.

Quanto ao projeto, os grupos se organizaram em torno dos temas: poesia, teatro, fotos, brincadeiras, saúde; um sexto grupo ficou encarregado das comunicações internas e externas e do registro do processo. A turma da FUP encarregou-se da realização de experimento de química e da pintura de *ecobags*. Em todos os casos, a ênfase, independentemente da idade das pessoas com quem trabalhariam, seria o estabelecimento do diálogo, valendo evocar Macabéa, em *A hora da estrela*: “eu gosto tanto de parafuso e prego, e o senhor?” (LISPECTOR, 1977, p. 44).

Os recursos para a realização do projeto foram identificados/buscados concomitantemente ao planejamento das atividades: doação de papel fotográfico e empréstimo de máquina de impressão de fotos; adesão de grupo interdisciplinar (Medicina Tropical, Farmácia, Biomedicina, Comunicação Social, *Digital Masters*); adesão de um grupo que mantém site de poesia; material e confecção de crachás; empréstimo de mesas e cadeiras; doação de copos d’água pela CAESB – Companhia de Água e Esgoto de Brasília; empréstimo de tendas e profissionais para montá-las pela Administração Regional do Recanto das Emas; ônibus para os alunos e caminhão para transporte das mesas e cadeiras providos pela universidade; ingredientes e preparo de almoço e lanche pelo *Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão*, juntamente com a turma de Metodologia de Pesquisa.

A nota final (na UnB, menção final: MI, MM, MS e SS, da mais baixa à mais alta) na disciplina foi atribuída por meio de auto avaliação junto com o grupo e a professora.

As narrativas da experiência apresentas a seguir foram produzidas sob dois títulos: a) “A minha experiência no projeto Girassóis”, carta a uma pessoa íntima contando da experiência; e b) “O que eu levo”, considerações finais sobre a disciplina, escrita em primeira pessoa.

Narrativas da experimentação

As narrativas, memórias individuais da experiência coletiva, serão apresentadas editadas sem distinção de autoria em torno de cinco temas: 1) Qualificação da experiência; 2) Percepções do método; 3) O projeto girassóis; 4) Olhares e intuição do instante; e 5) Narrativas de si no processo.

Experiência é uma propriedade do funcionamento da psique, cujo trabalho nos leva a imagens da realidade cada vez mais complexas, afetando nosso saber sobre o mundo (ROSA, 2007). Refere-se à atuação em que a pessoa “experimentou sendo ‘estar lá’ e estar lá sendo ‘como é’, com todo conteúdo e forma de ser aquela própria experiência, pelos atributos daquela atuação acontecendo intencionalmente” (MORAN, 2000, p. 6), transformando e deixando-se transformar, de um dia para o outro ou no decorrer do tempo. “A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p. 21, grifo nosso).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 24).

A experiência, seus efeitos e sua retórica são plurais. Por isso, optamos, neste texto, pela integralidade possível das narrativas², com vistas a evidenciar como elas tocaram suas autoras e autores.

2. As narrativas serão apresentadas em itálico, sendo preservada a escrita dos autores.

1. Qualificação da experiência

Foi simples e concreto, uma experiência incrível! No início pensei que seria algo apenas relacionado às leituras, depois percebi que o aprendizado era para a vida. Uma ótima experiência pessoal a cada experiência relatada em sala, cada atividade que realizamos. E não poderia deixar de falar sobre a experiência na comunidade Girassóis, um marco na minha vida pessoal e acadêmica. Inspirador! Extremamente enriquecedora e apaixonante, mais do que as teorias dos grandes pensadores, ficou mais marcado as lições sobre as relações humanas, sobre o sentimento e a intenção por trás das palavras. A disciplina foi completa, relacionando o lado acadêmico ao lado humano.

2. Percepções sobre o método

Deixar aberto um espaço de discussões e decisões é algo de muito precioso que levo da disciplina. Sou uma pessoa um tanto quanto metódica, arraigada a cronogramas bem definidos e, principalmente, a depender do professor para estabelecer caminhos. Neste caso, a professora abriu espaço para que estes caminhos fossem traçados pelos próprios alunos. Eu me enxergava como um professor diferente de tudo isso. Esse desprendimento de ser o protagonista é o que mais levo para a vida.

A leveza com a qual as aulas foram conduzidas, tornando-as muitas vezes em conversas, fluíram de maneira natural e que entendo ter alcançado os objetivos propostos e até superado. Sempre tínhamos a oportunidade de conversar sobre diversos assuntos, sobre a curiosidade, o interesse de cada um, trocamos experiências e conhecimentos valiosos. Liberdade de expressão nas aulas é bem prazeroso. Levo uma visão mais ampla, que nada é definitivo quando se trata de trabalhar com pessoas, ainda mais com a educação. Acredito que isso também se aplica às teorias que estudamos: elas nos orientam, podem nos ajudar a compreender o outro, a encontrar caminhos em seu desenvolvimento, mas que por trás da figura de um aluno, por exemplo, há uma vida, uma história que não pode e nem deve ser desconsiderada. Levo a sensação de que há ainda muito a descobrir e que esse conhecimento não vem até mim somente através dos livros, mas também pelo contato com o outro.

Levo também a vivência de um ambiente de ensino-aprendizagem com ênfase na construção coletiva de conhecimento. Eu vi como é que se faz. Levo a outros de agora em diante.

3. O Projeto Girassóis

Quando a turma propôs o dia na comunidade Girassóis, eu fiquei muito pensativa, pois nunca tinha feito nada igual, e fiquei pensando como seria o dia, que atividades eu poderia desenvolver, de que maneira poderia ajudar os colegas. Enfim chegou o dia. Era uma quarta-feira, dia 27 de janeiro, tive a oportunidade de participar de uma intervenção pedagógica na Instituição Girassóis, onde são atendidas pessoas das mais diversas idades. Tínhamos a intenção de proporcionar para aquela comunidade um dia cheio de aprendizagens e descobertas, e também esperávamos vivenciar isso, seria na verdade uma troca de experiências.

As pessoas da comunidade se mobilizaram e nos receberam com balões, alguns sorrisos e algumas indiferenças. O lugar era um pouco diferente do que eu havia imaginado, havia imaginado uma casa muito grande onde abrigariam todos da comunidade, mas logo que cheguei, percebi que eram pequenas casas.

Fui notando o comportamento das crianças que se encontravam lá e percebi que todas foram bem receptivas e que eram crianças bem carentes de atenção. Fui logo me enturmando e tentando passar para eles um pouco do que elas queriam.

Lembrei da fala em sala: “vão preparados para viver”, foi isso que eu fiz. Realmente me entreguei ao momento. Vivi um dia maravilhoso. Muito intenso.

Apesar de termos programado e preparado uma certa dinâmica, quando chegamos lá foi tudo diferente. E foi exatamente por isso que tudo fluiu bem, a espontaneidade e o improviso, juntamente com a vontade e a dedicação de cada pessoa envolvida fez toda a diferença no resultado final. Ao chegar lá vimos que nada daquilo que havíamos planejado seria executado da mesma forma, então tratamos de nos adaptar à nossa nova realidade, abrindo mão daquilo que havíamos pensado inicialmente. E, acredite se quiser, foi uma experiência mais viva, pois não conduzimos sozinhos o barco, mas sim com a ajuda de cada um dos envolvidos naquela ação, seja ele estudante ou morador da Instituição.

Meu grupo ficou responsável pelas brincadeiras, mas as coisas não saíram exatamente como planejamos, já havíamos sido alertados de que isso poderia acontecer. Nossa ideia inicial era fazer pintura de rosto, oficina de brinquedos

com jornal e oficina de brincadeiras de rua, no entanto acabamos abrindo mão da pintura de rosto e optamos por substituí-la pelo tema “super-herói”, em que faríamos máscaras de heróis e pintaríamos desenhos de alguns deles. Eles pintaram quase todos os desenhos, mas não se interessaram muito pelas máscaras. O Samuel, aquele menino pintou tanto, mas tanto, que quando todo mundo achava que ele já tinha cansado, o Samuel vinha com mais vontade de pintar, até que se juntou à turma do origami e não saiu mais de lá. As brincadeiras de rua, já dá pra imaginar, né? Os meninos tomaram as bolas e jogaram futebol até cansar.

O tempo estava meio chuvoso e tudo molhado, e precisávamos de um lugar legal para montar a nossa parte. Acabamos tendo que usar o jornal que seria utilizado na montagem dos brinquedos, para forrar o chão, pois assim ficaria mais confortável para as crianças e não faria sujeira. Quando abrimos as tintas foi um alvoroço, surgiram tantas crianças ao nosso redor que não foi fácil controlar a situação. Demos os pinceis e as tintas, até que uma menina veio e me perguntou “tia, faz uma borboleta rosa em mim?”, foi nesse momento que percebi que ia ter pintura de rosto, sim.

Fiquei no grupo do teatro, e esse grupo trabalhou inteiramente com as crianças, além de distribuir alguns livros para adolescentes e adultos. Havíamos preparado diversas atividades, diversos jogos teatrais e tudo com variações incríveis. E quando chegou lá, foi tudo por água a baixo, porque as circunstâncias mudaram tudo. Chegamos em Girassóis, quando percebi já havia sido formado um grupo grande de crianças à minha volta. Uma dessas crianças, Davi, grudou em mim como chiclete. Me levou à sua casa, me mostrou onde gostava de brincar e com quais crianças gostava mais de brincar e afins. Outra, que foi a primeira a falar comigo, e desde que começamos a caracterizar a máscara juntas ela não me deixou sozinha, contou da vida dela, me disse o que preferia, mostrou sua atitude, mesmo daquele tamanhinho, e me fez perceber, que não temos que abaixar a cabeça e desistir só porque a tinta verde acabou, temos que dar um jeito de deixar igualmente bonito, e que nos agrada tanto quanto.

Os alunos da professora Juliana, lá de Planaltina, conseguiram só coisa gostosa para o almoço e o lanche. E também fizeram oficinas com experimentos químicos e pintura em ecobags. Tinha muita coisa bonita, muitas ecobags bem desenhadas e pintadas.

Depois do almoço começamos a revelação das fotos, no decorrer dela, a Lara, a garota de uma foto do Mural da Saudade se aproximou para acompanhar o procedimento, nisso ela viu as fotos e gostou bastante, ela pediu para fazer algumas fotos, pois queria ser modelo, e, nesse momento, muitos se aproximaram e pediram várias fotos, assim consegui uma interação muito grande com os mais velhos. Infelizmente pelo tempo e a correria com o final do evento, tivemos que fazer as coisas de forma mais rápida e não conseguimos imprimir todas as fotos. Na exposição, depois de olharem as fotos as pessoas acabaram ficando com elas para si.

No final, fizemos um varal para expor os desenhos. E, pra finalizar as atividades, teve uma roda de poesia.

Através do projeto tivemos contato com uma realidade que sempre esteve à nossa volta, mas que muitas vezes não nos atentamos. Um grande espaço físico, situado no Recanto das Emas, que se transcende pelas histórias de cada morador, pelos sorrisos de cada criança que encontra ali o conforto de um lar, o companheirismo de uma família. São pessoas carentes, mas com muita vontade de viver, muita força de vontade, solidárias.

Ter feito parte de um projeto tão grandioso quanto esse, foi extremamente gratificante. Vivenciar a educação que há muito estudávamos em sala de aula de modo prático e dentro da sua real matriz me faz, como educador, pensar em um futuro de igualdade e como dito em sala de aula, um futuro sem raciocínios de exclusão.

A experiência foi maravilhosa, no final do dia fui embora com vontade de voltar e sensação de que posso fazer ainda mais pela comunidade. Voltei pra casa com um sorriso imenso no rosto, além de desenhos feitos especialmente pra mim, por um artista nato. Com ele, aprendi que não importa se você desenha o rabo ou a cabeça do cachorro primeiro, o importante mesmo, é desenhar. E fazer com que isso exista! E fazer com que nossas virtudes existam!

Nem tudo foi um mar de rosas, encontramos como educadores uma série de situações problemas que não tínhamos a menor noção de como proceder. Graças ao bom trabalho de todos e a cooperação de todos, nossas atividades terminaram sem grandes incidentes.

Isso me permitiu ver alguns erros meus, os quais pretendo não repetir mais, me tornando mais atento às minhas ações e às dos outros.

4. Olhares e intuição do instante

4.1. A UnB é para todo

Saí novamente e enquanto caminhava pelo pátio onde antes as crianças brincavam, encontrei a Professora acompanhada de uma adolescente que ela me apresentou como sendo a Laura. Pelo que entendi, a professora tinha falado de mim pra ela, tomando-me como exemplo de pessoa que achava que a UnB era demais pra mim, que pensava que não conseguiria acompanhar os alunos tão inteligentes de lá, e me disse que a Laura estava pretendendo cursar enfermagem. Aproveitei pra dar uma palavra de incentivo à Laura, dizendo que era perfeitamente possível para ela alcançar o seu objetivo, pois os alunos da UnB são gente como a gente. Disse também que o curso de enfermagem é ministrado no campus de Ceilândia, mais próximo do Recanto das Emas, o que tornaria mais fácil a concretização desse propósito. Conversamos mais um pouco e vimos outra semelhança entre nós, que é a circunstância de ela ser “Menor Aprendiz” na Caixa Econômica e eu ter sido “Menor Aprendiz” nos Correios. Tenho certeza que essa coincidência serviu para reforçar a ideia de que a UnB não é frequentada somente por pessoas de outro nível (social, econômico, intelectual etc.) e que o objetivo dela pode ser alcançado.

4.2 Poesia ainda que tardia

O meu projeto foi de poesia e tínhamos o objetivo de criar poesia com as crianças de lá. Não sei se foi a localização da nossa mesa (na parte interior), mas, para as crianças, era como se não existíssemos! Enquanto as oficinas da área externa não podiam mais com tanta criança, a nossa estava à espera. Quando estávamos quase na hora do almoço, uma menina de 11 anos sentou na nossa mesa e começou a conversar. Falamos sobre o tipo de música que ela gosta, o rap, e como isso era uma forma de poesia. Com essa menina sentada na nossa mesa, as outras crianças foram se aproximando e elas descobriram as tintas e giz de cera que havíamos trazido para complementar a atividade da escrita. E assim tínhamos cerca de cinco crianças sentadas, unicamente interessadas em tinta, giz de cera e papel: “tia, me dá mais papel?”. E nós demos. Elas estavam sedentas e não paravam de colorir. Elas queriam cor, textura, riscos. Mas, não palavras. A maneira que elas escolheram para expressar sua arte foi plástica e não escrita. E não adiantou muito planejar a escrita, porque

a coisa tomou o próprio rumo e coube a nós, mediadores, perceber o curso do rio e aproveitar as oportunidades que se abrem. A poesia, dessa vez, não foi para os ouvidos, mas para os olhos.

4.3 A loucura: conflitos entre planejamento e tempo

Se pudesse colocar um título, esta parte seria “A loucura: conflitos entre planejamento e tempo”. Procurávamos um espaço para fixarmos nossos planejados trabalhos em equipe. Vamos correr, o tempo está passando, não estamos no nosso planejamento. Vi, pela janela, as crianças pintando, outras se divertindo logo ao lado com algumas brincadeiras, alguns adultos pintando suas bolsas logo à frente, vi fotografias sendo impressas, alguns moradores em suas casas observando o que estava acontecendo, vi até mesmo nomes em japonês e em árabe nos crachás que confeccionamos para todos. Por que para todos os outros grupos as coisas estão funcionando? Por que estamos aqui parados sem fazer nada? Por que as pessoas não chegam aqui, sentam, e seguimos a etapa 1, etapa 2, etapa 3, etapa 4 do nosso planejamento? Nosso trabalho está dando errado. Neste momento, olho para a parede e leio o título do nosso trabalho em letras coloridas de EVA: Qual é a sua poesia? E tudo começa a fazer sentido. O meu maior erro foi achar que a poesia tinha que ser feita em uma sala fechada, com cadeiras, mesas e materiais, que a poesia era como um negócio – do latim, nec + otium, ou seja, a negação do ócio, que era presídio, obrigação, precisava acontecer, lá, agora e rapidamente. Parei de me preocupar com os planejamentos e tentei focar em qual seria a minha poesia. Algo interessante aconteceu durante este processo: algumas crianças sentavam nas mesas do nosso grupo e queriam pintar também. E cada vez chegavam mais crianças querendo pintar. “Mas nosso grupo é o da poesia, não o da pintura. Não nos preparamos para isto!” – pensei em silêncio. As pessoas do grupo começaram a se mobilizar para providenciar novas maneiras para que aquelas pessoas pudessem pintar! Agora a Poesia estava alegre, pode ter certeza. Compreendemos que a poesia é muito mais do que palavras, muito mais do que o próprio desenho. São as histórias, os sentimentos, a intenção, as experiências vividas no processo. Uma menina de 14 anos que não gostava de matemática – fico me perguntando às vezes como isto é possível! E nisso ela nos fala sobre gostar de geografia, ouvir rap, dançar funk, brincar de pega-pega. Pudemos compartilhar experiências que nos enriqueceram mutuamente. Quando tiver a oportunidade de conhecer este lugar, tenho certeza que vai falar: “aquele garoto é mentiroso”. Concordo. Sentir é diferente de

escrever, sentir é diferente de falar. Nada melhor do que a experiência para abrir novos caminhos e novas oportunidades.

4.4 Arte

Saindo de Girassóis, demorei cerca de duas horas para chegar em casa e, pelo caminho, pude observar várias outras crianças e perceber como podem ser tão parecidas em sua essência, mas tão diferentes nas suas necessidades! Me fez refletir sobre a responsabilidade de ser professor, da importância que eles podem ter na vida de uma pessoa. Fui além e pensei no papel de um professor de Artes que possui ferramentas tão valiosas, mas muitas vezes são vistos como organizadores ou decoradores de festas escolares. Mas, além de questões pedagógicas ou artísticas, fica nossa reflexão sobre o nosso papel no mundo como seres humanos: sobre tudo aquilo que dizemos que nos importamos e com o que nos importamos de fato, bem como sobre o quanto agimos. Enfim, nossa contribuição diária ou a falta dela.

4.5 Sem conclusão ainda

Eu e meu grupo chegamos mais cedo que a turma, então tivemos um contato especial com as pessoas que nos receberam, foram dois. Eles estavam limpando a entrada, capinando-a, para a chegada dos estudantes. Conversei com um senhor carioca que dizia ter vindo para Brasília para morrer, e isso foi outra coisa que me chocou um pouco, pois nunca tinha ouvido algo assim antes. Me bateu um sentimento de gratidão por ter minha saúde e minha vida tranquila, e ao mesmo tempo bateu um sentimento de que eu estava desperdiçando meu tempo com coisas inúteis. Na hora de conhecermos as crianças fiquei pensando se todas elas eram soro positivo ou se elas estavam safas do destino do senhor que me recebeu, não pensei muito nisso, pois depois de poucos minutos estava cercado de crianças com algumas encima de mim, eu não sabia muito bem como aquilo tinha acontecido, a alegria das crianças me fez esquecer que a AIDS é uma doença ridículamente maldosa e me fez pensar que todas aquelas pessoas são pessoas, e não deveriam estar afastados daquela forma. A experiência me foi muito mais moldadora de caráter do que científica, pois me fez ver algo dentro do âmbito sensível que eu não conhecia em mim mesmo, gostei muito da experiência, mas não sei tirar muitas conclusões ainda de o que fazer para ajudar, eu acho que mudar o pensamento de todos sobre a AIDS seria um bom começo.

5. Narrativas de si no processo

Em meio às discussões, devaneios, poesias e toda sorte de expressões do pensamento que vivenciei nas últimas semanas conheci novos caminhos para trilhar a profissão que mais admiro. Hoje, vejo o professor, o aluno, a família e, enfim, tudo o que compõe o contexto educacional com mais humanidade, com uma melhor compreensão da individualidade, do crescimento e do potencial de cada um.

Me tornei única nas aulas, consegui expor minhas opiniões e argumentos, me tornei mais humana e consegui me colocar em uma hierarquia que nunca havia me colocado. Me fez refletir em vários momentos sobre a postura de um professor enquanto educador e ser humano; e que me modificou e que sem dúvida me tornarão um profissional melhor.

Imaginei tudo sobre essa disciplina, menos que eu iria sentir a necessidade de continuar, de alguma forma, todo carinho e alegria que me foi concedido. Essa experiência, além de me fazer crescer como profissional, também me fez crescer como pessoa. Aprendi algumas boas lições, dentre elas, viver intensamente os momentos, acreditar no outro, assim passei a acreditar mais em mim também. Quando a disciplina se iniciou eu jamais imaginei que pudesse ser tão tocada como fui pelos conteúdos e experiências. Conviver com o outro, com o diferente. Contribuir para o aprendizado de outras pessoas e permitir que o outro me ensine; pensar em sempre tentar me permitir conhecer novas possibilidades, para ampliar meus horizontes.

Percebi que toda relação de ensino-aprendizagem é consentida, ou seja, só aprendemos daqueles a quem constituímos nossos ensinadores; e aprendi que a aquisição de vocabulário/linguagem/símbolos é que deflagram a capacidade de pensamento. Sem palavras é difícil pensar, como Graciliano Ramos descreve Fabiano, preso injustamente, em Vidas Secas...

Ouviu o falatório desconexo do bêbedo, caiu numa indecisão dolorosa. Ele também dizia palavras sem sentido, conversava à toa. Mas irou-se com a comparação, deu marradas na parede. Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? Vivia trabalhando como um escravo. Desentupia o bebedouro,

consertava as cercas, curava os animais - aproveitara um casco de fazenda sem valor. Tudo em ordem, podiam ver. Tinha culpa de ser bruto? Quem tinha culpa?

Se não fosse aquilo... Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou - e partiu-se. Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares.

A experiência me tornou paciente e feliz ao acordar cedo nas férias. Abriu portas para sentimentos que eu não tinha. No projeto tive medos, pois tenho péssima socialização, sou fechado, e agora vi necessidade de mudar isso.

Aprendi que educação é um grande sistema com diversos pontos e que ela não é só vista no âmbito escolar, mas sim em todos os meios sociais, e aprendi a mudar meus olhares para muitas coisas e a desconstruir muitos preconceitos.

O que mais me marcou foi o que foi dito sobre não ter uma fórmula para educar. Fazemos planos, preparamos aulas, pensamos nas diversas formas de sair de situações complicadas, e na hora “H”, acaba sendo diferente de tudo o que foi imaginado. É importante preparar tudo, e estar preparado para tudo, mas saber que teremos que resolver quando certas situações chegarem.

A experiência me fez ver que preciso estar por inteiro nas coisas, me jogar sem medo do que pode vir e que preciso estar aberto às possibilidades que possam vir a surgir na hora, sem planejamento prévio, transformando assim minhas ações em ações mais autênticas, ricas e proveitosas.

Apesar dos medos e incertezas que essa responsabilidade traz consigo, tive ainda mais certeza que escolhi a profissão certa, me senti mais próxima da minha área. A experiência com o projeto Girassóis me fez enxergar coisas que antes não estavam visíveis.

Considerações finais

A experiência apresentada neste capítulo expõe mudanças no fazer pedagógico e na reflexão sobre novas práticas impulsionadas pelas incertezas e contradições, potencializadoras dos novos usos e funções de materiais e ferramentas mediacionais. Estas se tornam desencadeadoras de novos modos de construção de significados, inferências, reflexão e aplicação em uma dinâmica de reciprocidade entre os interlocutores (BAKHTIN, 2010; BARBATO; OLIVEIRA, 2015), o que oportuniza o exercício de: resoluções criativas de problemas, iniciativas e inventividade.

Considerando o exposto até aqui, indicamos que a formação docente deve incluir uma capacidade de planejar o máximo possível as intervenções pedagógicas, mas, igualmente, uma flexibilidade para incorporar, no processo, o não planejado, e abertura à diversidade de pessoas e de culturas.

Destacamos, com isso, a importância da intuição e da imaginação, juntamente com a competência técnica docente na matéria a ser ensinada. Observamos que as teorias, métodos e ética integrantes da formação do professor são provisões que orientarão a intuição no momento dos imprevistos da prática, favorecendo mediações mais adequadas, porque atualizadas nas situações concretas em cada contexto e processo educacional.

Ressaltamos, também, que a metodologia qualitativa utilizada na prática pedagógica retratada neste capítulo implica diálogo e integração de atividades no processo de construção coletiva de conhecimento em contextos nos quais, deliberadamente, evitam-se os raciocínios de exclusão, empenha-se em compreender regiões de validade, entende-se a objetividade como uma conquista relacional e usa-se racional e solidariamente os tempos e espaços.

Finalmente, notamos que as narrativas como dispositivo de pesquisa-formação geraram um contexto de reflexividade e reinvenções das representações de si, do outro e do mundo, impactando nas perspectivas de práticas docentes. A polifonia dos relatos revela a inextrincável estrutura de relações entre valores, interpretações, crenças, afetos e vontades na prática pedagógica experimentada. Revela, ainda, a abertura de novas possibilidades; a superação de medos e temores; os valores morais em construção; e a experiência estética, relacionada ao prazer da experimentação.

Referências

- BARBATO, S.; OLIVEIRA, S. M. Novas tecnologias na escola: deslocamentos entre o informal e formal como suporte para a inclusão de todos. *In*: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A. de; SANTOS, P. F. (Orgs.). **Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão**. Curitiba: CRV, 2015, p. 45-62.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BÉRTHOLO, J. **Diálogos para o fim do mundo**. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.
- BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. A.; VIVALDI, F. M. C. Sobre moral, ética e projeto revolucionário. **CIAIQ – 4º Congresso IberoAmericano em investigação qualitativa e 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**, 5-7 de agosto, 2015. Universidade Tiradentes, Aracaju, Brasil. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/268>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Org.). **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper & How, 1970.
- MORAN, D. **Introduction to phenomenology**. New York: Taylor & Francis Book Ltda, 2000.
- PASSEGGI, M. da C. F. B. S. **II Simpósio Internacional de Musicologia da UnB e I Encontro Temático Música em Contexto da UnB**. Exposição oral, 17/11/2016.
- ROSA, A. Acts of Psyche: actuations as syntheses of semioses and action. *In*: VALSINER, J.; ROSA, A. (Orgs.). **The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 205-237.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso; McGraw Hill, 2013.
- SANTOS, P. F. **Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2007.
- SOUSA, M. A. **Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interface da ética com a sustentabilidade**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, Brasil. 2011.

- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. São Paulo, 2005.
- VALSINER, J. **Human development and culture: the social nature of personality and its study**. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. **Obras escogidas**. V. III. Madrid: Aprendizaje; Visor, 1985.
- VIGOTSKI, L. S. **Sobre a análise pedológica do processo pedagógico**. Estenograma de palestra proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, em 17 de março de 1933 (nota da edição russa). Tradução realizada por Z. Prestes do original russo O pedologicheskoye analiza pedagogicheskogo protsessa, publicado no livro VIGOTSKI, L. S. Psirrologiia razvitiya rebionka. Moskva: Eksmo, 2004, p. 479-506.

Parte 2

**Integração universidade - sociedade:
desenvolvimento de projetos sociais em
diferentes comunidades**

Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)Visíveis: da violência à cultura de paz

Ravena Carmo

Considerações iniciais

Ao longo da história da humanidade, as situações de desigualdade de poder têm alimentado e, por vezes, justificado interações sociais de discriminação e até extermínio. Para Dahlberg e Krug (2007, p. 1164), “a violência, provavelmente, sempre fez parte da experiência humana”, mas, “embora a violência tenha estado sempre presente, a humanidade não deve aceitá-la como um aspecto inevitável da condição humana”.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar a experiência do Projeto Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)visíveis, desenvolvido em uma escola pública qualificada como violenta, na periferia do Distrito Federal, Brasil, a partir dos conceitos de cultura de paz, pertencimento e inclusão.

Da violência à cultura de paz na escola

A violência no contexto escolar, apesar de estar em foco atualmente, é bastante antiga. Charlot (2002) afirma que, do ponto de vista histórico, essa problemática não é recente, o que é recente são as formas com que a violência tem se manifestado na escola.

Como uma forma de compreender a violência, Charlot (2002) propõe uma classificação da violência na escola, considerando diferentes atores/atrizes sociais e diferentes interações institucionais. Para o autor, há três tipos de violência que preponderam no contexto escolar e que foram sistematizadas por Linhares (2013, p. 6):

Violência na escola: ela se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar, como quando sujeitos adentram a escola para acertar contas das disputas territoriais;

Violência à escola: esta é ligada às atividades da instituição, por exemplo, quando alunos depredam patrimônio, agridem professores. Entregam-se à violência que atinge a instituição e aqueles que a representam;

Violência da escola: é uma violência institucional, simbólica, a escola pode oprimir o aluno dependendo da maneira que o trata.

Dentre os tipos de violência descritos por Charlot (2002), destacamos, neste momento, a violência da escola, porque ela trilha os caminhos contrários ao processo de desenvolvimento humano rumo à autonomia moral (PASCUAL, 1999), haja vista que se fundamenta em ações punitivas, em conflitos que não são enfrentados com o diálogo (VINHA, 2003).

O desinteresse do/a jovem pelos estudos parece ter correlação com este conceito de violência da escola, uma vez que a mediação da aprendizagem, nem sempre, leva em conta o contexto no qual o/a estudante está imerso/a, especialmente, no contexto periférico, onde os problemas sociais escancararam a desigualdade de oportunidades e de acesso à educação no Brasil. Alves, Oliveira e Caixeta (2016, p. 545) descrevem o contexto periférico como aquele que compreende bairros

[...] na periferia de suas regiões administrativas, com infraestrutura precária do ponto de vista da segurança para a saúde, ou seja, com condições inadequadas de moradia e sem acesso aos serviços básicos de saúde e saneamento; com pouca provisão de empregos.

O fato de o/a estudante não se identificar com o espaço escolar, não se ver representado no currículo, se sentir excluído/a por vários motivos, deve inquietar a escola, enquanto instituição, e todos/as os/as seus/suas profissionais. Ao invés de paralisia, essa inquietação deve gerar possibilidades de ação com vistas à construção de contextos de ensino capazes de gerar sentimento de pertencimento e protagonismo.

Para diminuir índices de casos de violência, como baixo rendimento, depredação e danos ao patrimônio, contextos de violência física e verbal e evasão escolar (LINHARES, 2013), é necessário que o/a estudante se sinta parte da escola. É preciso que o/a estudante encontre, nesse espaço formal de aprendizagem, possibilidades de construção do futuro, a partir de sua atuação no presente. Para tanto, a escola precisa se reconhecer como a instituição social privilegiada para compartilhar o conhecimento científico e possibilitar a construção dele pelo/a estudante, por meio de estratégias de ensino que valorizem seus saberes prévios, seu território de pertencimento e as possibilidades de avanços.

A partir do momento em que o/a estudante se identifica com o espaço escolar, ele/a tende a cuidar desse espaço, a respeitar as pessoas que ali convivem, considerando suas diferenças, gerando vínculos afetivos e possibilidades de atuação solidária por meio da interação estudante-estudante, estudante-professores/as, estudante-professores/as-família, estudante-professores/as-família-comunidade.

De acordo com a UNESCO (2010, web), a cultura de paz “está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta de conflitos e fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo”.

Relacionar cultura de paz à juventude na escola significa reconhecer a capacidade de múltiplas contribuições dos/as jovens a partir de uma participação na complexa realidade escolar. Para isso, é preciso considerar as

especificidades da periferia, para sua própria renovação enquanto instituição social. Portanto, unindo fios e desafios, pretendemos evidenciar como ações que valorizam a cultura do/a jovem inserido/a na periferia, utilizando o Hip-Hop, podem favorecer a construção da cultura de paz numa escola qualificada como violenta por sua comunidade.

O movimento Hip-Hop e as batalhas de rimas

O movimento Hip-Hop surgiu na década de 70, nas ruas do Bronx, Nova Iorque, Estados Unidos, bairro formado, na maioria, por negros e latinos (SILVA, 1999). É composto por cinco elementos: o Break, que representa a dança; a arte plástica, que fica a cargo do grafite; o *Disc Jockey* (DJ), que é o maestro, contribui com a discotecagem; e há, também, o *Master of Ceremony* (MC), mestre de cerimônias, esse último elemento é animador da festa, aquele que transmite as mensagens “verbais”, carrega consigo o dom de rimar (ANDRADE, 1999). A fusão entre o elemento da discotecagem com o/a Mestre de Cerimônia deu origem ao estilo musical muito conhecido no mundo: o RAP, *Rhythm and Poetry*, ritmo e poesia. Por fim, o quinto elemento: o conhecimento (BALBINO; MOTTA, 2006).

O movimento Hip-Hop é uma cultura de resistência que valoriza o protagonismo da juventude, por meio do (re)conhecimento e enfrentamento de seu lugar social, abrindo possibilidades para a expressão de si em diferentes modalidades de arte: literatura, música, artes visuais e dança. Ao propiciar o conhecimento de si e do seu contexto, o Hip-Hop oportuniza espaço para a transformação social, inclusive, pela valorização da cultura que é tecida nos bairros periféricos (ANDRADE, 1999; OLIVEIRA; CAIXETA, 2015).

As letras, os passos de dança e as expressões visuais estão ligadas à realidade das favelas e periferias, às histórias que tecem suas tramas e às lutas diárias da sua população, que é, muitas vezes, marginalizada (ANDRADE, 1999). Por outro lado, o Hip-Hop abre possibilidades de enfrentamento pela atuação coletiva e solidária. Dentre os elementos do Hip-Hop, destacamos, neste trabalho, o RAP.

O RAP é uma produção musical que apresenta narrativas complexas (ANDRADE, 1999), mas, para um estudante da periferia, pode ser conceituado como:

[...] um raciocínio de uma pessoa que busca mostrar ao mundo sua vida [...] e tenta nos transmitir o que se passa nas favelas e com a comunidade mais carente das favelas, fala das injustiças e da violência, os abusos de autoridade dos policiais (SILVA, 1999, p. 142).

Por estas características de expressão e denúncia, o RAP tem potencial de mediar o processo de conhecimento em diferentes espaços de aprendizagem. As batalhas de rimas, por exemplo, podem criar contextos relevantes de diálogo, pesquisa e construção de conceitos científicos, a partir da composição de letras de RAP, no aqui-agora da batalha.

Atualmente, as batalhas podem ser classificadas como batalhas de sangue, aquelas em que há o “embate de versos ofensivos”, em que um grupo quer desqualificar o outro, e as batalhas do conhecimento, em que o embate se refere a temas escolhidos pelo grupo presente, em que se prima pelo estudo desse tema para que haja uma discussão aprofundada do problema levantado, suas características e soluções. Independentemente do tipo de batalha,

[...] o vencedor é determinado de acordo com o voto da plateia por meio de gritos, palmas e levantar de mãos. Junto às “rimas” são tocadas pelo DJ as “bases” ou instrumentais de RAP, que acompanham a improvisação do MC (MARQUES, 2013, p. 6).

Nesse sentido, o Hip-Hop torna-se, como movimento social, uma rica estratégia mediacional para aproximar os/as estudantes do ambiente escolar, numa perspectiva de ação conjunta, cumprindo a função social da educação de viabilizar contextos de transformação social, na concepção de uma educação libertadora (FREIRE, 1996), para a autonomia moral (PASCUAL, 1999), e que cultiva a cultura de paz (UNESCO, 2010). Os movimentos artísticos do Hip-Hop são aliados para o aprofundamento dos conceitos científicos, sistematicamente organizados.

Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)Visíveis

O projeto Poesia nas Quebradas nasceu nas quebradas da periferia de Planaltina, Distrito Federal, Brasil, para gerar contextos de reflexão e de expressão artística, a partir da leitura, escrita e composição de rimas e poesias (SILVA; TEIXEIRA; SOUSA, 2016). O objetivo do projeto é promover contextos de protagonismo e pertencimento, em que o(a) participante possa fruir da leitura e da construção de poesias e rimas, seguidas ou antecipadas pela reflexão do tema tratado nestas produções e no próprio contexto de vida do(a) participante.

A aplicação do projeto em diferentes espaços de aprendizagem tem evidenciado que a poesia tem se constituído em linguagem potencializadora de contextos inclusivos, porque aponta para possibilidades de intervenção com todos os que estão dispostos e disponíveis a construir arte num contexto de respeito à pluralidade humana com vistas à construção de uma sociedade sensível ao outro e às suas expressões (SILVA; TEIXEIRA; SOUSA, 2016).

A metodologia que fundamentou o projeto é qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação. Essa metodologia é muito valorosa em contextos de pesquisa interventiva com foco no processo inclusivo, porque apresenta flexibilidade nas fases de seu ciclo: identificação do problema, planejamento de como solucioná-lo, execução da intervenção e avaliação, e, mais que isso, favorece a compreensão do contexto onde se está intervindo (TRIPP, 2005). Assim, a imersão acontece a partir de um posicionamento de construção coletiva (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

No caso do projeto Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)Visíveis, codinome dado à escola, para garantir o sigilo dos/as participantes, o problema foi provocado por uma demanda de duas professoras de ciências da escola, que estavam muito mobilizadas com a frequência e gravidade das ações violentas, tais quais aquelas citadas por Linhares (2013), na escola e nas salas de aula onde lecionavam.

As professoras foram até a universidade onde estudaram e procuraram a equipe do projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão”, para apresentar o problema e solicitar orientações de como solucioná-lo.

Os relatos das professoras, neste primeiro encontro, demonstravam, além de preocupação, ansiedade e estresse, haja vista que as situações de violência na escola estavam gerando comprometimento para toda a comunidade escolar em geral, haja vista a guerra de gangues, com ameaças de morte; além de indisciplina e consumo de drogas. Nessa reunião, foi decidido que a melhor opção de intervenção seria a aplicação do Projeto Poesia das Quebradas na escola.

Relato do Projeto

O projeto aconteceu em 10 encontros com duas horas e meia cada um deles, com uma turma de 35 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. O primeiro encontro foi elaborado com o intuito de identificar como os/as estudantes se enxergavam dentro da escola. Para essa atividade inicial, foram unidas duas turmas, somando 70 estudantes, em uma única sala de aula. Os alunos foram divididos em 10 grupos e foram distribuídos papéis e canetas para que eles/as desenhassem a escola, se desenhassem dentro da escola e se apresentassem a partir da forma como eles/as se viam na escola.

Os/As estudantes, nesse primeiro momento, estavam bastante agitados/as. As condições climáticas de muito calor e a sala de aula pequena para duas turmas foram fatores que não colaboraram para o envolvimento deles/as na atividade. Os relatos foram breves, mas, mesmo assim, impactantes.

A avaliação feita pela equipe mediadora, composta por uma estudante da universidade, nomeada aqui como pesquisadora, e uma professora da escola, concluiu que não seria possível fazer a intervenção com as duas turmas e que esse primeiro encontro havia mostrado a possibilidade do trabalho conjunto, desde que houvesse um espaço físico adequado para ouvir os/as estudantes, o que permitiria um contexto mais apropriado para a formação de vínculos, afinal, ouvir o outro é a base do trabalho pedagógico, nessa perspectiva da atuação solidária (FREIRE, 1996). Os critérios para a turma selecionada foram acordados entre a pesquisadora e a professora, que seremos consideradas as mediadoras do projeto. Assim, ficou decidido que seria a turma considerada “a turma problema”, com maior índice de ocorrências disciplinar.

Com base no primeiro encontro, o planejamento para o segundo encontro foi usar o cinema como arte mediadora da intervenção, seguido de debate. De acordo com Freire (1996) e Mantoan (2003), o debate é um dos processos

pedagógicos que permite ser abordado por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos/as estudantes, sem distinção daquele/a que sabe mais para aquele/a que sabe menos. Além disso, permite o encontro e o confronto de ideias para a construção de novas possibilidades de compreensão.

No segundo encontro, exibimos o documentário “Falcão – Meninos do tráfico” (BILL; ATHAYDE, 2006), do rapper brasileiro MV Bill, que aborda a questão do tráfico de drogas envolvendo crianças e adolescentes nas comunidades pobres de São Paulo – Brasil. Em seguida à exibição do documentário, os/as estudantes foram estimulados a dialogar sobre o que tinham percebido nele: que temas foram abordados, o que eles/as entenderam, se faziam alguma relação entre o que perceberam no filme e suas vidas dentro e fora da escola. Os principais temas levantados pelos/as estudantes foram: preconceito racial e social, pobreza, desigualdade e violência.

A avaliação do segundo encontro foi muito positiva, haja vista que os/as estudantes participaram mais, apresentando suas opiniões e percebendo as discordâncias e concordâncias no grupo. Com isso, as temáticas resultantes do debate se tornaram orientadoras para os próximos encontros.

Do terceiro ao sétimo encontro, estimulamos os/as estudantes a ouvirem RAPs e escreverem poesias; mas, por sugestão do próprio grupo, abrimos espaço, nos encontros, para que os/as estudantes, também, recitassem suas poesias e as músicas, quando quisessem. Esse aceite da proposta do grupo foi muito importante para que os/as estudantes se sentissem pertencentes ao contexto da construção coletiva e, também, encorajados/as a pedir uma batalha de rimas. Eles/as queriam recitar suas poesias e criar novas como uma batalha de rimas *freestyle*, em que a rima é feita de maneira improvisada, na hora.

Com esta demanda, preparamos, para o oitavo encontro, uma batalha de rimas que, a pedido da escola, contou com a participação de todos/as os/as estudantes de todas as séries do turno vespertino da escola. Para esse dia, foram convidados dois MCs profissionais para conduzir a batalha na escola.

Para que a batalha acontecesse, foi combinado com os/as estudantes e com a escola que seria uma batalha de conhecimento a partir de temas já trabalhados com eles/as nos encontros anteriores.

O nono encontro foi um momento de avaliação da Batalha de Conhecimento, acontecida na escola, e, também, a oportunidade para que os/as estudantes expressassem uma nova demanda: conhecer a universidade.

Com essa nova demanda, mobilizamos colegas da universidade para viabilizarem um Circuito Científico para que os/as estudantes do projeto pudessem conhecer o que é uma universidade, quem trabalha lá e o que se faz.

O décimo e último encontro foi realizado no *campus* universitário, com ajuda da universidade para transporte e lanche. Com o apoio de professores/as colaboradores/as, foi elaborado um Circuito Científico de ciências pelo *campus*, em que os/as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o espaço físico da universidade, incluindo laboratórios, auditório, salas de aula, e fazer e/ou participar de experimentos nos Laboratórios de Paleontologia e Geologia, Biologia e Física. Além disso, participaram de atividades de astronomia com o planetário móvel.

Devido ao encerramento do ano letivo, essa atividade foi a de encerramento do projeto. Ela foi bem avaliada pelos/as estudantes e por nós, mediadoras, porque foi uma atividade que concretizou a realização de sonho para muitos/as daqueles/as jovens, que acreditavam que nunca entrariam numa universidade.

Com o encerramento do projeto na escola, a avaliação final foi feita pela equipe mediadora e será apresentada na seção de resultados.

Análise do Projeto

A análise do Projeto foi feita a partir de três conceitos importantes para nós: cultura de paz, pertencimento e inclusão. Por cultura de paz entendemos uma nova forma de se posicionar no mundo, em que o bem coletivo e o respeito à diversidade devem ser as metas de cada pessoa e dos grupos sociais como um todo (UNESCO, 2010). Por pertencimento entendemos a “possibilidade de se reconhecer no processo de construção de sua identidade e subjetividade, de se apropriar das próprias possibilidades e das impossibilidades de participação na sociedade” (TAVARES, 2014, p. 194). E, finalmente, por inclusão entendemos o processo de

Emancipação coletiva que é tecido quando um/a e outro/a tem voz e vez nas interações sociais, ou seja, tem a possibilidade de se posicionar, em ato e fala, por meio de sucessivas negociações, que consideram suas diferenças e especificidades, mas, também, suas

afinidades e possibilidades, em determinado contexto social, gerando pertencimento dos/as interlocutores/as àquele contexto (CAIXETA *et al.*, 2018, p. 279).

De posse dessas definições, apresentamos a análise a partir das categorias: a) Pertencimento, Cultura de Paz e Inclusão; b) Mediação da aprendizagem pelo Hip-Hop; c) Mediadoras: dos desafios às possibilidades; e d) De Invisíveis a Visíveis.

- a) **Pertencimento, Cultura de Paz e Inclusão:** os temas, construídos na atuação colaborativa entre mediadoras e estudantes, e a metodologia de intervenção do projeto, pesquisa-ação, foram capazes de promover: i) contextos possibilitadores de inclusão, entendida como um processo construído socialmente que “garante o pertencimento da pessoa a um determinado contexto, garantindo a ela possibilidades de agir com os outros sociais de maneira autônoma e cidadã” (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016, p. 95), portanto; ii) pertencimento, afinal, a pessoa incluída pertence àquele lugar social e é capaz de atuar nele, valorizando os recursos materiais e imateriais que se tem para operar na realidade, com vistas a abrir possibilidades de novas atuações pela criatividade e a atuação solidária (TAVARES, 2014; CAIXETA *et al.*, 2018); e iii) cultura de paz, uma vez que oportunizou ouvir as vozes dos/as estudantes, valorizando suas ideias e confrontando os saberes populares com os saberes científicos de maneira a aprofundar suas reflexões sobre os problemas sociais que os/as cercam, seja na escola, seja fora dela.

Para que o projeto interventivo conseguisse alcançar esses resultados, foi preciso abordar duas subcategorias: temas e construção coletiva. Na subcategoria temas, destacamos que os temas trabalhados na intervenção emergiram da vontade dos/as estudantes. Não foram impostos como, em geral, o currículo escolar é apresentado para eles/as. Essa liberdade de escolher permitiu que os assuntos abordados fizessem sentido, tivessem relação com a vida que eles/as vivem na periferia.

Nós queremos falar sobre *bullying* e LGBTfobia. A escola fala que isso é coisa da nossa cabeça, que não existe, mas todo dia tem alguém chorando porque

sofreu *bullying* ou porque foi zuado porque gosta de alguém do mesmo sexo [Trecho do diário de campo].

A relevância de ser um tema construído e não imposto ao grupo tem forte influência das ideias de Paulo Freire (1996), que defende uma educação libertadora, que é construída pelo protagonismo dos/as participantes na sua interação social, para além do aqui e do agora.

A construção coletiva se refere à maneira como as mediadoras escolheram desenvolver o projeto, considerando os princípios da pesquisa-ação. Para além de considerarem as artes que compõem o Hip-Hop, elas mantiveram posicionamentos de diálogo com os/as estudantes de forma que as atividades puderam ser substituídas, ampliadas ou modificadas a partir do que eles/as apresentavam como possibilidades para o grupo. A construção coletiva é determinante para a construção da cultura de paz, que valoriza a horizontalidade das relações (UNESCO, 2010), mesmo com a presença de diferentes pessoas e “grupinhos” em sala de aula.

b) Mediação da aprendizagem pelo Hip-Hop: levar a cultura Hip-Hop para a sala de aula, por meio, inicialmente, da poesia, depois, do RAP e, em seguida, da batalha de rimas foi uma estratégia favorecedora da aprendizagem, porque os/as estudantes se identificaram com os temas e com as expressões utilizadas por essa cultura.

Em sala, os/as estudantes cantavam e dançavam músicas que conheciam e, também, suas próprias criações, que, por um lado, expressavam o que sentiam e, por outro, denunciavam e possibilitavam o diálogo fraterno, que gerava compreensões sobre o que vivem, sentem e sofrem e, também, sobre como podemos mudar, o que precisamos e podemos fazer para gerar transformações positivas para cada um/a e para toda a escola e comunidade, entendendo por transformações positivas aquelas que visam à saúde integral do ser humano.

Pelo fato de o RAP oportunizar a expressividade de estudantes de periferia, porque suas letras narram as histórias de si e de suas famílias e comunidade, denunciando a desigualdade e, também, oportunizando soluções, tem relevante potencial mediador na escola, especialmente, na escola de periferia, como defendem Andrade (1999), Silva (1999), Oliveira e Caixeta (2015) e Marques (2013).

A seguir, apresentamos alguns trechos de poesias, seguidos pelos codinomes de seus/suas autores/as.

*Quando estamos tristes
Na depressão, surge o amor
E nos salva então.
Violeta, 14 anos.*

*Todo dia um novo preconceito
Todos faltam com respeito
E a dor?
Ninguém se importa?
Se a pessoa entra em depressão
e se corta.
Orquídea, 14 anos.*

*Sempre queria entender
O por que de tanto sofrer
O bullying pode ser tanta dor
E nada de amor.
Lírio, 13 anos.*

Na subcategoria Batalha do Conhecimento, destacamos o interesse dos/as estudantes em realizá-la em sala de aula, quando exercitavam a recitação de seus versos, e, fora de sala de aula, no evento que envolveu toda a escola e a presença de dois MCs profissionais.

A Batalha do Conhecimento visa valorizar o conteúdo das rimas em batalhas de RAP (MARQUES, 2013), com a proposta de enfatizar rimas sobre novos conceitos, que podem ser: educação, cultura, política, humanidade, violência, entre outros e, algumas vezes, os temas para a batalha são escolhidos na hora e pelo público presente. Ao invés de só rimar, o rapper ou MC precisa multiplicar seus conhecimentos, divulgar algum conteúdo, contar o que sabe sobre o tema. Todas essas diferentes batalhas foram experienciadas pelos/as estudantes durante o projeto.

Na batalha de sangue a gente ataca o outro MC, nessa batalha a gente precisa estudar, forçar a mente a pensar pra falar certinho sobre o tema escolhido, pra não falar besteira [Trecho do diário de campo].

Na subcategoria estratégias didáticas, elencamos o uso do documentário “Falcão – meninos do tráfico” e a visita técnica à Universidade.

Ao assistirem ao documentário, percebemos que muitos/as estudantes se colocaram no lugar das personagens. A emoção foi observada pelo silêncio impactante ao final do filme e, também, pelas lágrimas que, discretamente, caíam pelo rosto. O filme permitiu o contexto necessário para a fala. Após o silêncio, os sons vieram de todos os lados da sala. Os/As estudantes falaram de suas dores e seus medos e de seus futuros incertos.

Quase todos os meninos morreram, igual acontece na vida real, quase todos nossos amigos morrem ou vão preso. O menino que virou palhaço sobreviveu, quem sabe a arte nos salva também [Trecho do diário de campo].

Ao visitarem a Universidade, foi comum os/as estudantes perguntarem se pagava para estudar ali; enquanto outro estudante comentou que o pai havia construído “aquele prédio ali”, mas ele não sabia se ele mesmo poderia estudar no prédio construído pelo pai.

Nem sabia que existia uma universidade aqui, nem que poderíamos ir sem uniforme, muito menos poder entrar sem estudar, foi inesquecível conhecer o osso de dinossauro [Trecho do diário de campo].

Ficou claro que, para um novo projeto, a visita precisa gerar novas mediações para exaurir as dúvidas dos/as estudantes, ao mesmo tempo em que eles/as devem se posicionar criticamente, lembrando à Universidade sobre seu dever de aproximar as comunidades de toda a sua estrutura física e científica.

- c) **Mediadoras: dos desafios às possibilidades:** lidar com esse contexto de violência e exclusão não foi fácil para as mediadoras deste projeto. No primeiro dia, a vivência da frustração, pela situação

dos/as estudantes e delas mesmas, no contexto, precisou ser enfrentada com compreensão teórica, ao mesmo tempo em que experimentavam sentimentos de possível fracasso.

Não sei o que fiz de errado, tentei aproximá-los de mim usando outras linguagens que fogem do padrão da sala de aula, eles não me ouviam, se quer prestavam atenção no que eu falava. A sensação de fracasso foi inevitável, me questiono se realmente acredito no poder da educação. Sei do que eu já vivi, não é uma farsa, a educação transforma sim as pessoas [Trecho do diário de campo].

Foi preciso que a orientação, por parte de professoras da universidade, da equipe mediadora fosse cuidadosa, ouvindo as dores das mediadoras para entender a situação vivida sem que ela sucumbisse o objetivo do projeto. Para isto, o diálogo entre pares foi importante, tanto dentro da equipe, quanto fora dela, pelo encontro com profissionais que também lidam com jovens em contextos de marginalização, entendida como exclusão significativa de seus direitos.

Resiliência, entendida como a capacidade de entender a si mesmo e a superar suas próprias dificuldades, e a capacidade de entender como esses/as estudantes foram capazes de sobreviver, enfrentar e superar as situações que vivem dentro e fora da escola, foi um conceito muito importante, para que as mediadoras conseguissem levar adiante as fases da pesquisa-ação. Esse acolhimento que a equipe se permitiu viver foi importante para que tivesse experiências como a relatada no diário de campo da mediadora Astromélia (codinome).

Na semana seguinte, ao receber uma ligação da professora dizendo que os mesmos estavam ansiosos nos esperando, essa ligação mudou nossa concepção daquela turma, o afeto que deixamos lá e pensamos que tinha ido pro lixo, foi acolhido silenciosamente por eles e eles nos aguardaram e nós voltamos [Trecho de diário de campo].

A vivência da mediação no contexto de violência trouxe a certeza de que a intervenção nesse contexto exige a construção de uma fala clara, sincera,

permeada de respeito e afeto (VINHA, 2003). Como defende Zappe (2010), sem vínculo, não há mediação possível.

Concordamos, também, com Costa (1999), para quem fazer-se presença construtiva na vida de um/a adolescente em dificuldade pessoal e social é a primeira e a mais primordial das tarefas de um/a educador/a que aspire assumir uma atuação realmente promotora de protagonismo e autonomia, vislumbrando o desenvolvimento de competências e habilidades que gerem a emancipação dos/as estudantes em seus diferentes espaços de atuação.

Olhar os/as estudantes com esperança, com o olhar que comunica: “Vamos, você tem potencial para (re)escrever a sua história, você é capaz!” também se torna um diferencial para o enfrentamento de situações de adversidade em que os/as estudantes eram vistos como delinquentes ou criminosos/as. Com isto, os/as estudantes rimaram, recitaram suas poesias, choraram, agradecerem por terem sido escutados, como esta frase do diário de campo: “Professora, obrigada por ouvir a gente”.

- d) **De Invisíveis a Visíveis:** por meio das poesias, da música, do desenho e da dança, os/as estudantes foram vistos/as, considerados/as, respeitados/as. Puderam, então, ter o contexto apropriado para repensar suas ações e se reinventar dentro da escola e para além dela. No início do projeto, encontramos estudantes qualificados/as como indisciplinados/as, violentos/as, sem futuro, como disse o estudante Crisântemo: “Estou aqui obrigado pelo Conselho Tutelar”, ou ainda, estudantes que concebiam a escola como presídio (desenho de um dos grupos), lembrando os versos do poeta Sérgio Vaz, escritor da Literatura Periférica: “o resultado de educação mínima é presídio de segurança máxima” (VAZ, 2013, web).

Aquele 7º ano “do terror” foi ressignificado pelos/as professores/as como o 7º ano mais comprometido com seu processo formativo que a escola tinha. De invisíveis sociais, mesmo sendo visíveis do ponto de vista da disciplina, eles/as se tornaram visíveis como artistas, como produtores/as de poesias, de textos, de ideias que comunicavam o que sentiam, pensavam e desejavam para o futuro.

A poesia cumpriu sua função de, num primeiro momento, permitir que cada um/a expressasse, à sua maneira, suas histórias e sonhos, denúncias e medos. E, num segundo momento, contribuiu para ensinar que se expressar

é um direito do/a jovem, de qualquer jovem, esteja onde estiver (BRASIL, 1990). Ao mesmo tempo, trouxe o contexto pertinente para ensinar a ouvir. Aprenderam a ouvir a dor do outro, reconhecer o outro.

A cada poesia recitada, se alguém conversasse, logo se ouvia o lema da turma: “A poesia é...”, em seguida, todos/as respondiam: “Uma prece!” (Trecho de diário de campo); e, então, a escuta da poesia acontecia, num clima de respeito ao/à colega.

A visibilidade para a escola toda foi um marco para o desenvolvimento dos/as estudantes. Para alguns/mas, arriscamos defender a ideia de que foi um ponto de mudança no desenvolvimento deles/as, uma vez que, na batalha de rimas, com temas de conhecimento, eles/as se posicionaram, para a escola inteira, como artistas, como quem sabia o que estava fazendo.

Professora, pode falar sobre racismo de novo? Porque a gente tem que estar afiado nos temas, a escola toda vai ver a gente rimando [Trecho do diário de campo].

A visibilidade dos/as estudantes, conquistada ao longo desse processo interventivo, foi reafirmada pelo convite da escola para que a turma participasse do Café Literário. Os/As estudantes aceitaram o convite e estenderam a escrita de poesias para todas as turmas e funcionários/as da “Escola dos artistas invisíveis”. Ao total, foram escritas mais de 300 poesias e o Café Literário passou a acontecer mensalmente, gerando espaços para apresentações artísticas, como saraus e recitações de poesia dos/as e pelos/as estudantes.

*Brasília não tem praia
Brasília não tem mar
Mas tem a linda paisagem
Do Lago Paranoá*

*No plano a rodoviária
Era para ser o destaque
Mas lá só tem lixo e vários sotaques
Na minha favela, Planaltina
O hospital é um lixo
Além de não ter atendimento.*

Remédios e equipamentos

É considerado hospício.

Lótus, 13 anos.

O racismo ta em todo lugar,

na rua, na escola, em vários lugares.

Mas a gente tem que respeitar todos.

Se o mundo for igual

Qual seria a graça de viver?

Girassol, 14 anos.

Considerações finais

O Projeto Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)visíveis evidenciou que contextos educacionais marcados pela violência da escola, na escola e à escola podem ser transformados em contextos pacíficos e solidários, desde que haja:

- a) vontade: que implica o desejo deliberativo de atuar para o bem, para o desenvolvimento humano e social;
- b) atitude: no sentido de mobilizar recursos pessoais, profissionais e sociais para construir situações de ensino que permitam que cada estudante se posicione como ser reflexivo, emotivo e socialmente engajado/a uma cultura específica que confere sentido à sua existência e atuação. Portanto, situações de ensino que possibilitem a expressão de si, a troca de informações e a possibilidade da construção coletiva;
- c) apoio: que tem a ver com a possibilidade de, como profissional, ser orientado/a quanto ao que podemos fazer em sala de aula e fora dela, quando as situações de violência tendem a abafar as esperanças de atuação solidária na escola.

A execução do projeto, usando o Hip-Hop e a metodologia qualitativa da pesquisa-ação, favoreceu a mediação da aprendizagem por construir contextos de ensino que pressupõem, obrigatoriamente, a participação individual e coletiva, do jeito que for possível no aqui-agora, vislumbrando possibilidades

futuras, uma vez que não se tratam de propostas rígidas de intervenção, mas de propostas flexíveis, que valorizam os direcionamentos construídos na e pela coletividade.

Ser guiado pelos conceitos de pertencimento, inclusão e cultura de paz foi relevante para o projeto, porque indicavam os objetivos que desejávamos alcançar ao fim de uma jornada interventiva, concretizada por atividades de colaboração. Já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21), entendemos que o Projeto Poesia nas Quebradas na Escola de Artistas (In)visíveis apresenta características apropriadas para fundamentar intervenções educacionais em contextos de violência com vistas à construção da cultura de paz e de novas possibilidades de ser e atuar no mundo.

Referências

- ALVES, E. B. S.; OLIVEIRA, V. T. de; CAIXETA, J. E. Cada lugar, um lugar; cada lugar, uma lei; cada lei, uma razão: um estudo sobre concepção de gangues. In: 5º Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. *Anais... Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, v. 3, p. 544-553, 2016.
- ANDRADE, E. N. (Org.). **RAP e educação. RAP é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- BALBINO, J.; MOTTA, A. **Hip-Hop – A Cultura Marginal**. São Paulo: Edição Independente, 2006.
- BILL, M. V.; ATHAYDE, C. **Falcão – meninos do Tráfico**. São Paulo: Central Única das Favelas, CUFA, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.
- CAIXETA, J. E. *et al.* O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. In: 7º Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 278-287, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1650/1603>. Acessado em: 27 jul. 2018.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- COSTA, A. C. G. **Teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.
- DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, 11(Sup), p. 1163-1178, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

- LINHARES, D. F. **Violência na escola, da escola e à escola: um estudo com professores e alunos.** 2013. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.
- MANTOAN, T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARQUES, G. S. **O som que vem das ruas: cultura hip-hop e música rap no Duelo de MCs.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mai. 2019.
- OLIVEIRA, P. L. de; CAIXETA, J. E. RAP, língua portuguesa e socioeducação. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P. F. (Orgs.). **Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.** Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 223-242.
- SILVA, M. O Hip Hop como registro do sentir e do desejar. In: ANDRADE, E. N. de. (Org.). **RAP e educação. RAP é educação.** São Paulo: Summus, 1999, p.137-151.
- SILVA, R. do C.; TEIXEIRA, N. C.; SOUSA, M. do A. Poesia nas Quebradas: palavras que nasceram nas ruas. In: **46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Fortaleza, p. 232, 2016.
- SOUSA, M. A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Revista Indagatio Didactica**, v. 8, p. 94-108, 2016.
- TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação.** Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
- VAZ, S. (Poeta Sérgio Vaz). Muitas vezes o resultado de ensino de qualidade mínima é presídio de segurança máxima. **Facebook.** São Paulo, 8 de maio de 2013. Facebook: Poeta Sérgio Vaz.
- VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 426 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>. Acesso em: 3 ago. 2018.
- ZAPPE, J. G. **Adolescência, Ato Infracional e Processos de Identificação: um estudo de caso com adolescentes privados de liberdade.** Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Santa Maria, 2010.

Reflexões sobre o debate de gênero e sexualidade no cotidiano escolar

Débora Cynthia Alves de Souza
Thais Lopes Rocha

Considerações iniciais

A escola é responsável por compartilhar os saberes construídos pela humanidade, além de ter a privilegiada função de favorecer o processo de ensino e aprendizagem de habilidades sociais (ALMEIDA; LISBOA, 2014). Por congrega diferentes pessoas, a escola é ambiente rico e fértil para os debates sobre inclusão, equidade, respeito, ou seja, para a construção da própria cidadania. No entanto, apesar de ser um ambiente rico em diversidade, ela também tem sido um ambiente no qual se expressa e cultiva o preconceito, a discriminação e a intolerância entre as pessoas (CHARLOT, 2002; LINHARES, 2013). Nesse sentido, notamos que a escola, idealizada pelas teorias pedagógicas e pelos currículos vigentes, está bem distante da realidade.

Neste capítulo, mostraremos, a partir de relatos de experiência, como a escola tem sido, contraditoriamente, um terreno fértil para a existência de conflitos baseados em intolerâncias e preconceitos relacionados a gênero e à sexualidade, mas, também, para a prevenção e mediação desses conflitos por meio de práticas pedagógicas de educação para a diversidade.

A escola diante da diversidade de gênero e sexualidade

Os conflitos em sala de aula são vistos, na maioria das vezes, como *bullying*. De acordo com Lopes Neto (2005) e Silva (2017), o *bullying* é uma palavra inglesa que nomeia a ação de violência intencional e repetitiva, com o intuito de intimidar, ridicularizar, humilhar, ferir, difamar a imagem de alguém, ferindo a integridade da pessoa. No entanto, há outras formas de violência na escola que precisam ser qualificadas e especificadas, haja vista a construção histórica e social às quais estão submetidas e tecidas, a exemplo do racismo, da LGBTfobia, do machismo, do desrespeito à pessoa com deficiência, do sexismo, da intolerância religiosa e de todos os outros tipos de opressão estabelecidos em sociedade.

A violência relacionada a questões de gênero e sexualidade costuma ser naturalizada dentro da escola. O assédio sexual a alunas e alunos, piadas LGBTfóbicas e comportamentos machistas e sexistas acontecem todos os dias dentro das salas de aula e nos corredores da escola. Segundo Madureira e Branco (2007), pessoas as quais participam de um meio padrão heteronormativo tendem a crer em uma normalidade e anormalidade no que tange ao quesito identidade sexual, em que pessoas denominadas como normais são pessoas semelhantes a quem julga, nesse caso, heterossexuais, e pessoas anormais são aquelas com uma sexualidade diferente, sejam elas homossexuais ou bissexuais. Assim, entendemos que a escola é o espaço formal de aprendizagem privilegiado para essa abordagem multifacetada e interdisciplinar da sexualidade.

Focalizar os preconceitos e as práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero no espaço escolar é uma forma de denunciar, por um lado, os processos de exclusão presentes em nossa sociedade. Por outro lado, é uma forma de indicar a existência de outras possibilidades de lidar com a

diversidade humana, em sintonia com a construção de éticas multiculturais (Demo, 2005) e com a construção de uma cultura democrática em diferentes espaços da vida social, incluindo o espaço escolar (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 279-280).

O espaço escolar é um ambiente formativo, comprometido com a promoção da cidadania (BRASIL, 2018). Portanto, cabe a ela criar espaços pedagógicos intencionais para discussões acerca dos fenômenos diversidade, preconceito e discriminação, com vistas a problematizar a exclusão como um fenômeno socialmente construído ao longo da história. Por outro lado, cabe a ela, também, tratar os temas Direitos Humanos, inclusão e solidariedade, com vistas a defender a democracia como uma prática relacional de bem viver, em que as pessoas são respeitadas na sua individualidade e consideradas nas decisões (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

É relevante lembrar que o currículo do Distrito Federal, denominado Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2010), na tentativa de compreender o processo de produção das diferenças e assimetrias sociais, enfatiza a necessidade de se trabalhar com eixos temáticos relacionados à diversidade de gênero, cultural, racial e inclusão social, entendida como um fenômeno de emancipação coletiva em que todas as pessoas têm voz e vez de atuação nos contextos onde atuam e podem atuar (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016). Dessa forma, projetos de educação e combate a todas as formas de opressão são legitimados pelo próprio texto currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Debatendo gênero e sexualidade na escola: relato de experiência

O projeto de intervenção, intitulado “Reflexões sobre o debate de gênero e sexualidade no cotidiano escolar”, foi realizado em uma escola pública na periferia do Distrito Federal com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, especificamente três turmas, sendo duas do oitavo ano e uma do nono ano (8º B, 8º F e 9º I). Tais turmas foram selecionadas por apresentarem problemas de convivência como desrespeito, preconceito e conflitos com agressões verbais e físicas relacionados às temáticas de gênero e sexualidade.

A metodologia utilizada no projeto foi a qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação (MIRANDA, 2012). Essa metodologia foi escolhida porque valoriza o debate e o diálogo, traçando um caminho conjunto para a construção de um conhecimento de interesse coletivo (SILVA JUNIOR; LEAL; IVENICKI, 2019). Ademais, trata-se de uma metodologia flexível, que permite adequações ao longo da intervenção (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Planejamentos e avaliações eram realizados semanalmente, antes das aulas de intervenção e, também, após a realização das práticas, porque, a cada atividade desenvolvida, novas demandas surgiram e novas estratégias precisavam ser elaboradas. Essa dinâmica é típica da metodologia que adotamos, uma vez que ela prevê: identificação do problema, planejamento, execução e avaliação do processo educativo com vistas a atingir os objetivos (TRIPP, 2005). Os registros do processo de intervenção se deram a partir de anotações em diários de campo, fotografias, redações, cartazes e pequenos bilhetes confeccionados pelos/as estudantes.

O projeto foi desenvolvido com periodicidade de aulas duplas a cada quinze dias, totalizando dezoito horas/aula de intervenção, considerando que cada aula tem 50 minutos de duração. As aulas abordaram temas como: empatia e inclusão, gênero, sexualidade e diversidade, questões raciais, promoção do autoconhecimento e respeito e autopreservação. Além disso, foram desenvolvidas atividades com filmes, rodas de conversas e debates. A seguir, apresentamos as atividades feitas para cada tema.

Atividade 1: Exibição e debate do filme "Extraordinário"

Essa atividade foi planejada como estratégia de aproximação aos temas relacionados ao respeito às diferenças e à empatia. As turmas 8ºB e 8ºF, cuja incidência desse tipo de conflito era mais comum, foram as escolhidas para participar. O filme "Extraordinário" (CHBOSKY, 2017) foi selecionado por ser uma referência cinematográfica quanto aos temas preconceitos, violência e intolerância em ambiente escolar. O longa-metragem narra a história de um menino chamado Auggie Pullman, interpretado por Jacob Tremblay, que nasceu com uma deformação no rosto e, em decorrência disso, precisou passar por 27 cirurgias plásticas. Por receio dos preconceitos que o

filho passaria, os pais de Auggie o alfabetizaram em casa e empreenderam a educação em casa até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Aos 10 anos de idade, os pais decidem colocá-lo na escola regular, que é onde ele vive situações discriminatórias quanto à sua aparência.

Logo após a exibição do filme, as professoras levaram a turma ao pátio da escola para a realização de uma dinâmica. O pátio foi dividido ao meio, com uma faixa de fita crepe colada no chão. A dinâmica consistia em o/a estudante se aproximar ou se afastar da faixa, de acordo com a sua identificação ou não com a situação apresentada pelas professoras. Foi esclarecido que não haveria julgamento de valor referente às posições manifestadas e foi pedido que houvesse uma participação sincera e plena por parte de todos/as ali presentes.

A primeira situação foi a possível identificação dos/as estudantes com os personagens que discriminavam o personagem principal Auggie, pensando no contexto em que eles/as estavam inseridos/as, especialmente no ambiente escolar. Nessa rodada, toda a turma se aproximou da faixa. Em seguida, foi solicitado que se afastassem novamente e se aproximasse da faixa quem, em algum momento, se identificasse com o Auggie, como oprimido. Dessa vez, toda a turma se aproximou. Para aprofundar a exploração do tema, perguntamos qual era o público mais propício a sofrer preconceito e discriminação e os/as estudantes responderam que eram as minorias sociais, como negros/as, pessoas com deficiência e LGBTs. Na execução, foi possível observar que os/as estudantes não entenderam as relações de opressão entre “amigos” como discriminação, e sim como brincadeiras corriqueiras que podem ser relevadas.

Atividade 2: Diálogos sobre empatia

Conviver “significa viver com o outro (que também sou eu), ampliando com ele (e comigo) possibilidades de realizações comuns, sem os limites das fronteiras do preconceito” (RANGEL, 2013, p. 30). Dessa forma, antes de aprofundarmos qualquer conceito relacionado a gênero e sexualidade, preferimos trazer o debate sobre empatia à tona, haja vista as situações de conflito nas turmas.

O trabalho pedagógico sobre o tema empatia aconteceu em duas aulas nas turmas 9ºI, 8ºB e 8ºF. Iniciamos a intervenção, solicitando aos/as estudantes

que escrevessem em um pedaço de papel, anonimamente, sobre algo incômodo nas relações em sala de aula. As professoras mediadoras também participaram dessa atividade, a fim de criar proximidade com os/as estudantes e investir em relações de confiança na interação com eles/as, num ambiente confortável de narrativa e diálogo.

Após a escrita, os papéis foram recolhidos, colocados em uma caixa e sorteados entre os/as participantes, pelas professoras que coordenavam a atividade. Sentados/as em círculo, os/as estudantes foram convidados a ler em voz alta o problema do/a colega anônimo/a e propor uma solução. Alguns problemas relatados envolviam situações de homofobia, machismo e até mesmo assédio sexual.

Essa atividade de fala e escuta sensibilizou os/as estudantes, pois, na medida em que ouviam cada relato, perguntavam entre si sobre quem poderia ser o autor ou a autora daquela situação, ou seja, mostraram interesse em identificar quem poderia estar passando por aqueles problemas. Pelas interações, percebemos que os/as estudantes estavam curiosos e/ou preocupados/as com os/as colegas. Eles diziam: “Nossa, quem fez isso?” ou “Eu nem imaginava que fulano se incomodava com essa piada”.

Em relação às denúncias de assédio e importunação sexual, as alunas tiveram coragem de apontar o autor das agressões. Elas aconteciam nas aulas de Educação Física e nos intervalos, sendo o caso levado à Direção da escola e, posteriormente, encaminhado ao Serviço de Orientação Educacional. No entanto, mesmo diante das providências tomadas, houve estudantes que se manifestaram violentamente contra o colega agressor, fazendo ameaças públicas caso ele não mudasse de comportamento. De fato, tais acontecimentos incomodavam bastante a turma, que não sabia como e nem como se defender. Assim, na intervenção sobre empatia essa situação veio à tona, talvez porque os/as alunos/as se sentiram mais à vontade para dizer o que os/as incomodava, visto ser esta proposta da atividade.

Na aula seguinte, as professoras trouxeram o conceito de empatia para ser discutido, incentivando os/as estudantes a pensarem a respeito, associando-o ao exercício anterior e pedindo aos/as estudantes que escrevessem uma redação sobre as reflexões promovidas naquela aula. Na ocasião, nós, professoras, observamos uma outra demanda: falar sobre os limites da sexualidade e do corpo do outro.

Essa atividade teve como objetivo problematizar as situações/relações opressoras e excludentes em sala de aula, oportunizando aos/às estudantes que pensassem sobre o impacto do sofrimento causado ao outro, desenvolvendo, assim, o sentimento de empatia e a consequente redução de práticas violentas, discriminatórias e excludentes, não só ao grupo da sala em questão, mas a respeito de toda a escola, que é referência por receber pessoas com deficiência e trabalhar a inclusão.

Atividade 3: Discutindo gênero e sexualidade

A Educação em Sexualidade a partir dos Direitos Humanos e Equidade de Gênero, conforme orienta a UNESCO (2019), é imprescindível para que possamos conceber outras maneiras de nos relacionar e de nos reconhecer e reconhecer o outro, no ato interativo. Mas, “mesmo sendo a instituição escolar um espaço significativo de formação humana integral e de inclusão das diversas identidades sociais, lidar com a sexualidade na escola tem sido ainda um trabalho bastante complexo” (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 87).

Nas três turmas, foram realizadas rodas de conversa para construir conceitos, em conjunto, e problematizar os preconceitos sobre as relações de gênero e sexualidade. As três turmas haviam apresentado necessidades quanto à abordagem dessas temáticas, pois existiam casos de transfobia contra um estudante que havia passado por todo o processo de transição de gênero, além de ser constante a necessidade de mediação de conflitos envolvendo comentários machistas e homofóbicos. Houve, também, o registro da denúncia envolvendo situações de abuso e constrangimento de cunho sexual, descrita na Atividade 2.

De acordo com os relatos dessa denúncia, o estudante autor das agressões tocava os corpos das colegas sem permissão durante os intervalos da escola e, às vezes, em sala de aula, além de importunar as colegas, expondo o próprio corpo e enviando vídeos e conteúdos eróticos aos seus celulares. Assim, junto à necessidade de medidas legais por parte das professoras mediadoras – encaminhamento do aluno à direção da escola e, posteriormente, ao Serviço de Orientação Educacional –, tornaram-se inevitáveis a discussão e orientação sobre os limites do corpo do outro: o que caracteriza assédio, violência e abuso, bem como a problematização do toque sem consentimento e do

constrangimento sexual. Explicar que o toque sem consentimento ao corpo do outro é considerado violência foi extremamente necessário para que houvesse respeito e estabelecimento de limites, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Mas, para além dessa orientação, foi necessário mostrar as vias legais para a denúncia (Disque 100) de situações de assédio e abuso sexual.

Notamos que, ao abordar esse tema, a maioria dos/as estudantes afirmou sentir constrangimento em denunciar legalmente ou contar a alguém próximo, demonstrando não ter confiança, esperança ou consciência de que seus direitos deveriam ser respeitados. Por extrapolar os limites da formação e das atribuições das professoras mediadoras, os profissionais do Serviço de Orientação Educacional (SOE) foram convidados a desenvolver outras estratégias com toda a turma.

Saindo da zona de mediação de conflitos para as atividades propriamente ditas, foi solicitado aos/às estudantes que apresentassem expressões ou palavras relacionadas a gênero e sexualidade sobre as quais gostariam de discutir. As professoras mediadoras tomaram nota dos seguintes termos: gênero, orientação sexual, sexo, cisgênero, transgênero, bissexualidade, heterossexualidade, homossexualidade, LGBT, homofobia, lesbofobia, transfobia, machismo e feminismo. O objetivo era conhecer e acolher o que os/as estudantes traziam como conhecimento, quais eram as suas concepções iniciais em relação ao tema, para, a partir desse levantamento, organizar uma ação pedagógica que pudesse alcançar as demandas apresentadas.

As opiniões majoritárias perpassa por julgamentos em torno do que era ou não “natural”, ou “normal”, ou “vontade de Deus”, mesmo tendo presente nessas discussões um colega de classe transexual. Nesse sentido, Rangel explica que “as crenças religiosas podem gerar desconforto e estresse em quem sofre discriminações por não se adequar a padrões dominantes. Práticas fundamentalistas geram silêncio, medo e até mesmo extermínio” (RANGEL, 2013, p. 27).

Existia também uma confusão sobre os conceitos de gênero e orientação sexual, entre feminismo e o “femismo” (termo usado para pregar uma suposta superioridade do gênero feminino sobre o masculino). Além disso, era perceptível, principalmente em alguns estudantes do sexo masculino, uma necessidade de autoafirmação quanto às ditas “opiniões pessoais” em torno desses assuntos. Havia acontecido, então, “um processo de *naturalização*, pelo qual tanto conceitos como preconceitos são considerados

comuns, protegidos de qualquer tipo de questionamento ou discussão” (RANGEL, 2013, p. 25).

Esses debates ocorreram num contexto em que o Brasil estava levantando argumentos na defesa de políticas excludentes, como supressão dos direitos da população LGBT em ocupar espaços sociais e em estabelecer suas próprias famílias (casamento e adoção de filhos) e até mesmo de retirada da população LGBT das diretrizes de Direitos Humanos; supressão de direito da mulher em controlar o seu próprio corpo e fertilidade; inibição ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, enfim, no referido contexto havia bastante esforço em legitimar discursos baseados em ideias religiosas e fundamentalistas que desumanizam e bestializam as pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis e, até mesmo, as próprias mulheres cisgênero.

Houve estudantes, já em idade de alistamento eleitoral, que se posicionaram em defesa de tais políticas. Sem mencionar partido político, as professoras mediadoras exploraram esse debate com afinco, fazendo uso de textos relacionados a estudos científicos atuais sobre gênero e sexualidade, não só textos que trouxessem conceitos, mas que demonstram a relevância do diálogo sobre tais assuntos dentro da sala de aula. O objetivo era desenvolver, além dos conceitos, possibilidades metodológicas no trato da sexualidade e gênero dentro de sala de aula. Textos de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, de Mary Rangel, Márcio Caetano e Jonas Alves da Silva Júnior, que articulam gênero, sexualidade e educação, foram extremamente úteis nesse sentido.

É importante salientar que, apesar dos percalços e constrangimentos sofridos a cada comentário intolerante, apesar de seu sofrimento muitas vezes ser silenciado, o aluno transexual sempre se posicionou veementemente não só sobre a transfobia, mas sobre a homofobia, o machismo e o sexismo, trazendo relatos pessoais e contribuindo para reflexões sobre equívocos e preconceitos que permeiam as relações de gênero.

É importante frisar que as professoras mediadoras entendiam como: i) Gênero: o termo empregado para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres; ii) Sexualidade: a descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (WEEKS, 2000); iii) Transexualidade: a não identificação do eu nascido “homem/mulher” a partir de uma série de padrões performáticos de gênero concebidos através do sexo biológico (SOUZA; MELLO; CAIXETA, 2019);

iv) Homossexualidade: a denominação dada às pessoas cuja atração sexual/ relacionamento afetivo romântico é voltado para pessoas do mesmo gênero (MIGUEL; DALPIZZOL; DEMARCO, 2017); e v) Bissexualidade: o grupo de pessoas que se relacionam com pessoas de ambos os gêneros – feminino e masculino, sendo ele cisgênero ou transgênero –, tanto de maneira sexual quanto de forma afetiva romântica (MIGUEL; DALPIZZOL; DEMARCO, 2017).

No debate sobre o machismo, algumas alunas trouxeram experiências com a família, de como os pais as tratavam/trata com desigualdade em relação aos irmãos, exemplo: a liberdade diferenciada, em que o rapaz da casa tem mais direitos de sair, ou a possibilidade de renunciar a atividades domésticas. Entendendo que a compreensão dessas identidades sexuais “requer reflexão sobre as práticas educativas que nos formaram e influíram na maneira como percebemos o significado de ser homem ou mulher, frequentemente orientado por dicotomias” (CAETANO, 2013, p. 37), na aula seguinte, as professoras levaram a música “Pagu”, de Rita Lee (2000), com o objetivo de debater os estereótipos da sociedade em relação aos comportamentos e corpos femininos. “Se [estes] estereótipos que influem na demarcação estigmatizada dos desempenhos que definem o homem e a mulher não forem viabilizados e discutidos, não será possível uma verdadeira reeducação sexual” (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 86).

Para exemplificar o que Butler (2015) chama de “multiplicidade de intersecções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das mulheres” (p. 39), ressaltou-se a importância dos diversos feminismos na luta por equidade de direitos no decorrer da história. E, em decorrência dessa fala, surgiram alguns questionamentos sobre o que os/as alunos/as chamavam de “divisões do feminismo”. Mas, apesar do pouco tempo disponível, foi possível esclarecer essas diferenciações: feminismo negro, indígena, operário, muçulmano, cristão..., considerando os diversos fatores sociais que influenciam sujeitos e corpos, como questões de raça, classe, idade e outros.

Essas problematizações foram fundamentais para possibilitar novas compreensões a respeito da sexualidade, que é um fenômeno complexo, biopsicossocial, que inclui o corpo, os diferentes afetos tecidos nas interações sociais e os posicionamentos de si, sendo imprescindível a existência de ações pedagógicas que viabilizem e estimulem a desconstrução de estereótipos que restringem o entendimento das questões sobre gênero e sexualidade.

O remate dessa experiência...

Todo projeto em desenvolvimento passa por revisões e mudanças de planos. Este, em especial, começou com o foco no debate sobre questões de gênero, mas, a partir das demandas apresentadas no percurso, terminou por trabalhar com a mediação de conflitos e a prevenção da violência relacionada a gênero e sexualidade em sala de aula.

Vale ressaltar que os trabalhos desenvolvidos ocorreram num contexto em que parte da sociedade brasileira levantava argumentos em defesa de políticas excludentes, principalmente em relação à população LGBT e às mulheres, dificultando, um pouco mais, o processo de desconstrução de preconceitos e estereótipos.

As consequências de situações de violência em sala de aula, não apenas em relação à gênero e sexualidade, são extremamente danosas, afetando desde o rendimento escolar, podendo levar à evasão, até o desenvolvimento de quadros psicopatológicos, como: depressão, ansiedade e, em casos mais graves, suicídio (SILVA, 2017). Assim, relatos de violência e abuso entre estudantes não devem ser vistos como uma brincadeira supostamente inocente, mas sim como uma violência nociva à integridade de quem o sofre e vivencia.

Todavia, o/a estudante secundarista está em idade de desenvolvimento de suas habilidades, descoberta de suas aptidões, construção de seu caráter, de formação de suas opiniões, cabendo à escola, à família e à sociedade orientar e educar. Daí a necessidade de a escola se comprometer com estratégias construtivistas, ou seja, não punitivas, pois desejamos uma escola e uma prática docente nas quais estudantes não sejam silenciados ou oprimidos, entendendo que a opressão não ensina.

Os/as estudantes que insurgiram nesses debates, afirmando suas identidades de gênero ou de orientação sexual, posicionando-se e defendendo seus locais de fala e suas experiências, transgrediram e problematizaram as concepções de mundo que consideravam inadequadas, rompendo a normalização que se impunha sobre eles/as e reforçando a sua autonomia e o seu protagonismo social. Aos/às docentes participantes, foi lançado o desafio de se comprometerem no levantamento e na divulgação de dados quantitativos sobre violência, preconceito e discriminação de gênero nas escolas, para que seja possível a solicitação e implementação de novas políticas educacionais inclusivas.

Para além da boa vontade e disposição do corpo docente, quando se busca a valorização da diversidade, também é indispensável que o Poder Público, juntamente com gestores/as, desenvolvam e adquiram materiais didático-pedagógicos que subsidiem práticas pedagógicas adequadas, bem como a formação continuada dos/as docentes; que as escolas estejam equipadas com bibliotecas abastecidas de materiais sobre esses temas; que toda a comunidade escolar possa participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; que, durante as coordenações pedagógicas, haja debates e planejamento de ações em defesa da diversidade; e que todas essas ações tenham como consequência o fortalecimento da autoestima tanto dos/as estudantes como também dos/as docentes.

A parceria entre universidade-escola, com um projeto de extensão, é um caminho que possibilita um conjunto de intervenções e reflexões como as apresentadas aqui. Essa interação traz benefícios tanto para quem está propondo a intervenção, no nosso caso, nós, professora da escola pública e licencianda da universidade, quanto para quem está imerso/a nela, ou seja, também os estudantes da escola, da universidade e demais professores/as de escola pública.

A atuação conjunta e colaborativa entre nós, professoras mediadoras desse projeto, mostrou a rica experiência que é compartilhar, no chão da escola, as atividades pedagógicas de planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais. As/Os docentes da escola compartilham suas experiências em termos dos diferentes saberes que desenvolveram na atuação como professoras/es, ao mesmo tempo em que são provocados/as, tocados/as por novas propostas de atuações levadas pelo/a estudante universitário/a.

Os assuntos abordados neste relato de experiência não se limitam apenas ao contexto escolar, são assuntos de cunho social, que estão para além dos muros da escola. Por isso, essa experiência, entremeada por provocações e reflexões, tem potencial para promover uma cultura de diálogo fraterno sobre temas complexos na escola e, também, na universidade.

Esse tipo de reflexão conjunta promove debates que perpassam questões morais, religiosas, culturais e científicas. Nesse sentido, intervenções como essa, que vão se construindo no processo interativo com as pessoas e o contexto da escola e da universidade, possibilitam conhecer a cultura e os ensinamentos que o/a estudante tem aprendido em casa sobre os temas gênero,

sexualidade, preconceito e discriminação, além de proporcionar mediações que questionem certezas, abrindo o pensamento para outras perspectivas. É relevante para a universidade que os saberes populares e científicos se encontrem e se confrontem para que possamos, a um só tempo, divulgar os conhecimentos que desenvolvemos, e, também, reconhecer e valorizar os saberes populares para o avanço da ciência, inclusive, no que diz respeito a estratégias de ensino inclusivas e promotoras da cultura da paz.

Referências

- ALMEIDA, L. S.; LISBOA, C. Habilidades sociais e *bullying*: uma revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, v. 7, n. 1, p. 62-75, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAETANO, Márcio. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In: RANGEL, Mary (Org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2013, p. 35-64.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos**. Brasília, SEEDF: 2010.
- EXTRAORDINÁRIO. Direção: Stephen Chbosky. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://topflix.tv/filmes/assistir-online-extraordinario/>. Acesso em: 31 out. 2020.
- LINHARES, D. F. **Violência na escola, da escola e à escola: um estudo com professores e alunos**. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, DF, Faculdade UnB Planaltina, 2013.
- LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, p. s164-s172, 2005.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 81-90, 2007.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.
- MIGUEL, S. S. M. S.; DALPIZZOL, G. D.; DEMARCO, T. T. Homossexualidade, Homofetividade e Bissexualidade. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, v. 2, p. 1-10, mar. 2017.

- MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.
- PAGU. [Composição e interpretação]: Rita Lee e Zélia Duncan. [S. l.: s. n.], 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ioLiO4NccMU&ab_channel=RitaLee-Topic. Acesso em: 31 out. 2020.
- RANGEL, Mary (Org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2013, 108 p.
- SILVA, B. A. G. da. **Bullying: a violência nas escolas de Ensino Fundamental – educando para a paz**. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Atibaia, Atibaia, 2017.
- SILVA JÚNIOR, J. A. da. Diversidade e educação: apontamentos sobre sexualidade e gênero na escola. In: RANGEL, Mary (Org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2013, p. 69-108.
- SILVA JUNIOR, P. M. da; LEAL, R.P.; IVENICKI, A. pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 247-282, 2019.
- SOUSA, M. do A. de; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Revista Indagatio Didactica**, v. 8, p. 94-108, 2016.
- SOUZA, D. C. A.; MELLO, T. M.; CAIXETA, J. E. Transexualidade: a invisibilidade na atuação docente em ciências e biologia. **Ciências em Foco**, v. 12, n. 1, jun. 2019.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em: 07 abr. 2020.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo Educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-83.

6

Interseccionalidade: para além do gênero e da raça

Débora Cynthia Alves de Souza
Alexandre Magno Maciel Costa e Brito

Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo é apresentar a experiência do projeto “Gênero, Raça e outras Interseccionalidades”, desenvolvido em uma escola pública periférica do Distrito Federal. A relevância desse projeto interventivo centra-se em nosso desejo de atuar por uma sociedade equânime e plural, muitas vezes, limitada por forças conservadoras; outras vezes, desafiada por impulsos transformadores que possibilitam a existência de um mundo novo. Nessas rotas que se desenham, a escola é desafiada a contribuir com contextos de ensino que favoreçam a construção de novas subjetividades, que edifiquem novas cidadanias, tornando visíveis as histórias plurais que tecem a sociedade.

Quando a escola promove inclusão...

Os contextos escolares promotores de inclusão são aqueles que oportunizam a contestação das velhas estruturas hegemônicas responsáveis pela manutenção/reprodução/criação de desigualdades e violências contra indivíduos que não atendem aos modelos impostos e que, por essa razão, são lançados às margens da sociedade (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016; LOURO, 2013; RODRIGUES, 2017). Nesse sentido, é preciso ouvir as múltiplas vozes que ecoam no cotidiano escolar, perceber suas urgências, detectar seus silenciamentos e invisibilidades para que novas possibilidades sejam tecidas, em conjunto, no chão da escola e para além dele.

A proposta de uma concepção inclusiva é o rompimento das padronizações e a valorização das diferenças como constituidoras do tecido social. Por isto, a construção de novos caminhos e sujeitos exigem questionamentos no interior da escola. Esse novo olhar torna-se evidente a partir do momento em que a diversidade passa a ser prevista nas estruturas educacionais.

A compreensão de que a diversidade é algo importante, para a construção de uma educação solidária e afetiva, faz com que as diferenças, distinções e desigualdades, historicamente alicerçadas nas estruturas educacionais, sejam abaladas, requerendo novas formas de tratamento e novos posicionamentos no cotidiano escolar. Por meio desses novos caminhos pedagógicos, que possibilitam outras experiências, é possível trazer à baila pessoas que habitam as margens e a invisibilidade.

Com esses fundamentos, nosso projeto educacional focou nas possibilidades pedagógicas promotoras de contextos educacionais inclusivos, pautados na interseccionalidade, que é a “abordagem que afirma que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social (...)” (COLLINS, 2019, p. 460).

O conceito de interseccionalidade é relevante, neste trabalho, por estarmos imersos em um contexto educacional periférico, no qual o enlace entre raça, gênero e classe social estrutura o cotidiano da escola, tanto na linguagem quanto nos comportamentos e interações. Assim, dentre as categorias sociais listadas por Collins (2019), destacamos as categorias gênero e raça que se entremearam ao longo de todo esse projeto interventivo intitulado

“Gênero, raça e outras interseccionalidades”. Antes de apresentar o projeto em si, consideramos oportuno apresentar nossos posicionamentos quanto à categoria gênero, à categoria raça e a relação dessas categorias com o processo educacional.

Gênero e Educação

Para nós, gênero é “um dispositivo cultural, construído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 10).

As discussões acerca do tema gênero oportunizam diversas reflexões sobre o posicionamento dos indivíduos na sociedade. Isto implica defender que as práticas pedagógicas devem promover contextos de ensino intencionalmente organizados para tratar o tema diversidade, tornando visíveis as diferenças relacionadas ao gênero e possibilitando o diálogo sobre elas em ambiente respeitoso e equânime. Com isso, visamos a construção da inclusão, definida por Sousa, Caixeta e Santos (2016) como “o fenômeno social que garante o pertencimento da pessoa a um determinado contexto, garantindo a ela possibilidades de agir com os outros sociais de maneira autônoma e cidadã” (p. 95), ou ainda, “como a disposição que permite a atuação de pertencimento a um determinado contexto, sem discriminação” (p. 105).

Considerando a escola um ambiente privilegiado para a sistematização do conhecimento científico e de formação cidadã, entendemos que ela deve viabilizar projetos que privilegiem a igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens, mulheres e outras identidades de gênero na sociedade (BRASIL, 2009; BRITO, 2017). Para isso, desconstruir o preconceito é essencial para que haja um ambiente agradável para todos/as, afinal preconceito e discriminação são fenômenos que dificultam a construção de ambientes inclusivos na escola.

Por preconceito, entendemos ideias que são socialmente construídas sobre determinadas pessoas, pelas interações sociais ao longo do tempo histórico e ontológico, que gera ações de exclusão, que é a discriminação (MADUREIRA; BRANCO, 2007). Preconceito e discriminação são fenômenos intimamente relacionados na medida em que o primeiro sustenta o segundo. O preconceito se relaciona à construção social de conceitos preconcebidos,

desenvolvidos ao longo da nossa vida em um contexto sociocultural, que também é histórico, e a discriminação é o preconceito em ação (MADUREIRA; BRANCO, 2007). Para a sua construção, portanto, foram e são necessárias interações sociais que permitem a qualificação e a valoração sobre a aparência, a capacidade e o lugar social da pessoa sob julgamento.

O machismo, por exemplo, tem forte relação com o preconceito e com práticas discriminatórias. De acordo com Drumont (1980), está associado à concessão de poder, exploração, dominação e sujeição entre o gênero masculino para com o feminino. Isto, porque, historicamente, construímos lugares sociais para as diferentes identidades de gênero e cristalizamos as pessoas nesses lugares.

É necessário desconstruir concepções ligadas aos modelos de posicionamentos de si entendidas como hegemônicas e naturais, a partir de projetos pedagógicos interventivos que tenham como base a equidade de gênero, uma vez que a pluralidade do tecido social pode condicionar enriquecimento para quem está inserido no meio, fazendo com que a diferença não seja vista como desfavorável, além de contribuir com a atuação pedagógica durante as aulas. A escola, portanto, é lócus privilegiado para o combate à reprodução de modelos culturais.

Dessa forma, a partir de reflexões quanto às relações de gênero, a escola deve buscar a conscientização, a ressignificação dos papéis de gênero e o fortalecimento da luta contra o preconceito e a intolerância, tornando “alunos e alunas mais equipados para lidar com o mundo permeado de diferenças” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 67). Ao lidar de forma mais humana com a diversidade, o ambiente se torna menos hostil, ao mesmo tempo em que se combate a opressão em seus diferentes formatos.

Raça e Educação

Nesta seção, discutimos os conceitos de raça e racismo, porque são temas que precisam ganhar visibilidade na escola, especialmente, em uma escola de realidade periférica, onde a maioria dos/as estudantes são negros/as.

Faro e Pereira (2011) definem raça como um conjunto de características biológicas, tais como traços e cor de pele, herdadas, que fazem a diferenciação

entre grupos humanos. No entanto, para nós, interessa refletir sobre a construção social das concepções sobre as raças, uma vez que, ao longo da história, pessoas da raça negra têm sido posicionadas de maneira inferior a outras, inclusive, no ambiente escolar:

A ausência de questionamentos sobre o preconceito de raça por parte dos(as) profissionais da educação, envolvendo o cotidiano escolar, muitas vezes, implica práticas prejudiciais a todos os grupos de estudantes. Os/As alunos negros/as tendem a ser oprimidos/as e excluídos no contexto da escola, enquanto outros/as sentem-se autorizados/as, socialmente, a discriminar como uma atitude natural.

Silenciar-se diante do preconceito que permeia nossas rotinas dentro e fora das escolas não apaga magicamente as diferenças e, muito menos, o processo histórico que o construiu. Ao contrário, permite que cada um/a construa, a seu modo, um entendimento tendencioso, muitas vezes estereotipado do outro, que é negro. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a “divisão e a hierarquização raciais” (SOARES, 2015, p. 9).

Por isso, precisamos debater especificamente sobre o racismo, que compõe um conjunto de ações que inferiorizam e discriminam pessoas da raça negra (BLANTON; JACCARD, 2008). O racismo, no Brasil, é cultural (ALMEIDA, 2018). Está arraigado ao dia a dia de nossas relações sociais e ações discriminatórias encontram presença frequente no âmbito escolar. Para combatê-lo, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) criou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais com o compromisso social de “subsidiar o trabalho dos(as) agentes pedagógicos(as) escolares na construção de uma pedagogia anti-racista” (p. 55), o que implica a necessidade de trazer para o centro das discussões, na escola, temáticas como ancestralidade, oralidade e cultura africana; mas, também, lutas de classe (BLANTON; JACCARD, 2008) e constituição da população brasileira.

Saber quem somos e como nos constituímos como povo e pessoa é essencial para problematizar as bases conservadoras das concepções que embasam nossas ideias e comportamentos no que tange às relações étnico-raciais, entendidas como um fenômeno complexo que envolve características biológicas, mas, para além delas, características sociais (SANTOS *et al.*, 2010).

Gênero, Raça e outras Interseccionalidades: o Projeto

O projeto foi realizado em uma escola pública de Educação Básica do Distrito Federal, Brasil, no turno matutino, com estudantes do nível dois do Ensino Fundamental, especificamente, duas turmas de oitavo ano, com 36 estudantes cada. O trabalho foi desenvolvido na disciplina de História, mas, de forma transversal, teve alcance em todas as disciplinas do currículo, como é tradição na escola (BRITO, 2017).

O objetivo do projeto foi oportunizar, inicialmente, o debate sobre os temas relacionados ao gênero, com vistas à construção de reflexões e posicionamentos de si mais inclusivos. No entanto, ao longo do projeto, os/as estudantes e nós, docentes, percebemos a necessidade de acrescentar temas ligados ao racismo, haja vista o contexto de vida de todos/as os/as envolvidos/as no projeto. Assim, o objetivo do projeto foi ampliado para oportunizar o debate sobre temas relacionados a gênero, raça e inclusão, de maneira que, em cada aula, uma temática central orientava as mediações.

A metodologia utilizada no projeto foi a qualitativa com enfoque em pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa interventiva que favorece transformações sociais na escola (MIRANDA, 2012). Isso porque seu enfoque é na atuação colaborativa na qual eu e o outro temos valor, voz e vez no ato interativo que busca o objetivo comum de melhoria do lugar onde estamos e atuamos e, também, desenvolvimento humano e social para todos e todas.

Como a pesquisa-ação é cíclica, ela requer a construção de diário de campo para que sejam registradas informações sobre o planejamento, execução e avaliação das intervenções. Por isso, utilizamos diários de campo para registros durante todo o processo interventivo. A seguir, descreveremos as atividades abordadas ao longo do projeto.

Descrição dos encontros

Encontro 1: Conhecimento prévio

No primeiro encontro, foi realizada uma roda de conversa para identificarmos o conhecimento prévio dos/as estudantes a respeito do assunto diversidade sexual. Essa aula teve a duração de quarenta minutos. Para alcançar o objetivo da atuação, perguntamos para os/as estudantes: “o que é orientação sexual? O que é gênero?”. Os/As estudantes responderam com frases a partir das quais os docentes resumiram em palavras-chave e escreveram no quadro: isolamento, silenciamento, exclusão, depressão, feminismo versus machismo, automutilação, agressão física, verbal e psicológica, crítica, *bullying*, virar/opção, normal, escolha, violência de gênero, família, diálogo e orientação sexual.

Após esse registro, com a mediação dos docentes, os termos foram sendo associados às palavras: igualdade/diferença, equidade, religiosidade, masculinidade, machismo estrutural, sentimento/liberdade/respeito e preconceito. Os/As estudantes foram participativos/as. A turma inteira participou. Alguns/algumas relataram sua sexualidade e o modo como a expressam. Houve narrativas sobre a aceitação social e da família em relação às escolhas deles/as e outras sobre a autoaceitação. Uma estudante falou sobre a religião e a prática religiosa, trazendo consigo discurso conservador e moralista. Nesse episódio, compreendemos que ela estava reproduzindo o que ouvia em seu contexto familiar e registramos, em nosso diário, que esse tema seria apropriado para aprofundamentos com a turma.

Encontro dois: a abordagem da sexualidade

No segundo encontro, exibimos o filme “Hoje eu quero voltar sozinho” (RIBEIRO, 2014). Trata-se de um longa-metragem, sugerido pela própria turma. O filme conta a história de Leonardo, um adolescente cego, que busca ser independente, indo contra suas limitações e a superproteção da mãe. Na trajetória do filme, Leonardo identifica sentimentos desconhecidos, que foram despertados na interação dele com Gabriel, um novo estudante da classe.

Ter exibido o filme escolhido pela turma foi importante, porque os/as estudantes se sentiram pertencentes ao processo de ensinar e aprender. O filme tinha uma linguagem acessível aos/às estudantes e alavancou a participação deles/as nas atividades.

Na discussão, os/as estudantes identificaram como temáticas do filme: sexualidade, afeto e inclusão e, também, teceram seus posicionamentos sobre elas. Os comentários evidenciaram a desmistificação do fato de que a deficiência, seja ela física, intelectual ou ambas, não interfere no desejo, e que pessoas com deficiência podem ser, também, LGBTs. Esse posicionamento acerca da pessoa com deficiência e a relação dela com a sexualidade foi valioso, haja vista que, em geral, as pessoas tendem a crer que a pessoa com deficiência é assexuada ou, em outro extremo, apresenta uma sexualidade exacerbada, sendo significada como inadequada. São mitos que não têm favorecido a inclusão das pessoas com deficiência. Elas, assim como nós, têm desejos e direito a viver a sexualidade em plenitude (MAIA; RIBEIRO, 2010).

Com essa discussão, em conjunto pudemos sistematizar o entendimento de que toda pessoa tem direito a viver sua sexualidade de forma plena, ou seja, sente desejos e tem necessidade de afeto. A importância de abordar que a sexualidade está para além de desejo sexual é extrema, especialmente quando a sociedade reforça concepções e atuações de que os sentimentos e o afeto são coisas que devem ser deixadas de lado, quando se é homem, garoto, menino. A sociedade valida tais concepções e comportamentos para a identidade masculina por meio de reforçadores sociais, como filmes, por exemplo (RODRIGUES, 2017; RÓSSI; PATARO, 2019). Para ser homem, é preciso ser heterossexual e não se demonstra afeto, nem mesmo nas interações socioafetivas.

No momento seguinte, recuperamos as palavras pronunciadas na primeira aula. Para isso, usamos um slide que apresentava as palavras, e perguntamos: “o que é sexualidade?” e “o que é machismo?”. Os/As estudantes deram exemplos de sexualidade, citando homens que se relacionam com homens, mulheres que se relacionam com mulheres e homens com mulheres. Nisso, compreendemos que a concepção dos/as estudantes vinculava a sexualidade à relação sexual. Eles/as também não mencionaram identidades de gênero e nem nomes populares relacionados aos órgãos sexuais ou às interações interpessoais homoafetivas.

Em relação ao machismo, as falas foram em relação à violência contra a mulher, homofobia e relação de dominação entre o homem e a mulher. Nesse momento da aula, muitos/as estudantes deram exemplos pessoais: uma pessoa contou o próprio caso de agressão; outras contaram sobre agressões contra irmãs, mães, vizinhas, dentre outros casos.

O diálogo com os/as estudantes foi construído num ambiente de cordialidade e participação. As perguntas iniciais e aquelas que foram sendo desenvolvidas ao longo da mediação provocaram a participação ativa dos/as estudantes. Algumas perguntas desse momento foram: “o machismo é bom?”, “Vocês veem machismo no dia a dia de vocês?”. Para continuar a aula, usamos as frases que os/as estudantes disseram como respostas às perguntas para que pudéssemos construir juntos/as o conceito de machismo. Com essa estratégia, chegamos ao conceito de que o machismo é algo estrutural, inicia-se no nascimento do indivíduo, em que o homem é socializado como o ser dominante.

Para ilustrar melhor o machismo e o processo de socialização que o estrutura, citamos alguns exemplos, tais como: o menino poder brincar, enquanto a irmã deve fazer os serviços domésticos; o homem poder sair de casa a qualquer momento e voltar na hora em que quiser, enquanto a mulher tem horários regulados e menos liberdade para poder sair. Nesse momento, uma estudante deu o relato sobre um vídeo da internet em que o pai dava dinheiro para o filho sair e poder usar o motel com as parceiras, enquanto a filha nunca podia sair, até que foi expulsa de casa por buscar seus direitos.

A narrativa da estudante foi muito apropriada e oportunizou novos questionamentos com a turma, sendo o inicial: “qual a opinião de vocês a respeito do assunto?”. As meninas logo se manifestaram, dizendo que é injusto e inadequado, porque se trata de discriminação. Percebemos, com o posicionamento das meninas e os comentários da turma, que eles/as tinham compreendido o conceito de machismo.

Perguntamos, no final da aula, o que os/as estudantes entendiam como definição de preconceito. As respostas foram: “é julgar o desconhecido”, “é um pré-conceito de algo”. Tais respostas nos mostraram que os/as estudantes sabiam o que é preconceito. Então, nosso diálogo foi no sentido de sistematizar esse conhecimento com informações que os/as permitissem entender o que é preconceito e sua diferença em relação à discriminação.

Ao final dessa aula, que qualificamos como densa, pelo aprofundamento teórico construído a partir das narrativas das vivências deles/as, usamos a estratégia da caixa de perguntas para os/as estudantes depositarem suas ideias e dúvidas. Assim, por meio de pequenos pedaços de folha branca, sem identificação, cada estudante poderia escrever sua dúvida. Essas dúvidas seriam lidas e discutidas na aula seguinte. Porém, antes da finalização da aula, duas perguntas foram feitas imediatamente, de forma oral: “se eu beijar outro homem, eu sou gay?”, “Se Deus fez o homem e a mulher, por que você se casaria com outro homem? Ou o contrário?”.

Essas dúvidas permitiram que abordássemos, ainda que de forma breve, a concepção de que a sexualidade é uma construção que se faz ao longo da vida. Ela envolve nossa interação com as pessoas, afetos e a forma como desejamos ser em relação ao gênero. Envolve, também, nossos desejos sexuais. Então, retomamos o início da aula e reforçamos que a sexualidade é construída ao longo da vida, por meio das nossas interações sociais. Julgamentos de ações isoladas, de uma experiência, que fazem parte de um todo que é a vida, podem ser inadequados, prejudiciais e oportunizar a discriminação, que havíamos estudado.

Quanto à religião, que significa os corpos das pessoas e atribui a eles funções específicas dentro de uma crença específica, precisamos, inicialmente, respeitar o posicionamento de cada pessoa. Esse respeito é importante, porque o conhecimento religioso diz respeito à crença da pessoa. Trata-se de uma experiência individual.

Recomendamos aos/as estudantes que, em caso de dúvidas com relação aos dogmas religiosos, eles/as podem recorrer aos livros sagrados ou às sistematizações das religiões para compreenderem as explicações que os sustentam ou podem recorrer ao conhecimento científico. Nesse caso, é importante lembrar que ciência e religião são conhecimentos de naturezas diferentes. A Ciência se fundamenta em evidências. Daí, as informações científicas tendem a ser diferentes de dogmas religiosos. O importante é esclarecer sua dúvida e sempre respeitar as diferenças interpessoais, uma vez que a crença religiosa e a sexualidade são escolhas individuais.

De posse das dúvidas que os/as estudantes depositaram na caixinha, nós estudamos e entendemos que o projeto deveria direcionar esforços para tratar temas relacionados ao racismo. Este, no meio escolar, se faz presente,

embora seja contraditório, já que o maior número de estudantes, das escolas periféricas públicas, é composto por pessoas negras. Assim, foi decidido que, no encontro seguinte, exibiríamos o curta-metragem “Afronte” (VICTOR; AZEVEDO, 2017a).

Encontro 3: Afronte

Neste encontro, tivemos a oportunidade de exibir o filme Afronte e, também, de levar os protagonistas do filme e produtores até a escola para uma roda de conversa. O curta-metragem aborda a temática do negro gay no Distrito Federal. Nas palavras dos diretores, “é um curta-metragem idealizado com o objetivo de mostrar os múltiplos fatores que interferem na vida de negros gays que moram em Brasília, por meio de diferentes personagens, misturando ficção e realidade” (VICTOR; AZEVEDO, 2017b, web). Por meio de depoimentos e cenas de encontros artísticos, amorosos e políticos, os diretores provocam a reflexão sobre a especificidade da negritude no mundo gay, denunciando discriminações e apresentando definições e possibilidades que os grupos de negros gays têm encontrado para viver em uma sociedade racista e homofóbica.

O encontro foi muito intenso devido à participação dos/as estudantes frente às provocações feitas pelo filme e pelos produtores deste. Em tais provocações, os diretores direcionaram os/as estudantes para a reflexão sobre o racismo, tanto para quem sofre quanto para quem o pratica. Foi problematizada a estrutura racial num país onde a maior parte das pessoas são negras (inclui pessoas pardas) e excluídas. Outra temática abordada foi a sexualidade, haja vista que o curta-metragem debate sobre a vida de homens negros gays. No debate, os/as estudantes comentaram sobre a sexualidade ser mais que sexo, mas o fato de envolver o afeto, a forma como as pessoas se vestem e conversam, o lugar onde frequentam, enfim, o fato de envolver as vivências desses sujeitos no dia a dia. Com isso, compreendemos que os/as estudantes se apropriaram do conceito de sexualidade na perspectiva defendida pela ciência e endossada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014).

Encontro 4: E se fosse contigo?

No encontro seguinte, foi apresentado, em vídeo, o rap português “E se fosse contigo”, escrito por Carlão e Firminio em 2016. O objetivo era fomentar a discussão sobre a empatia, que foi um tema recorrente nos encontros anteriores e apareceu, de forma destacada, no encontro anterior. No videoclipe, encontramos várias cenas de violência contra minorias. O cantor evidencia, na letra da música, a importância da sensibilidade para com o/a outro/a.

Para a análise da letra da música, fizemos uma roda de conversa para explorar os posicionamentos dos/as estudantes, especialmente, a partir do trecho: “e se fosse contigo?”. Os/As estudantes se mostraram muito sensibilizados/as, especialmente com o vídeo que trazia cenas que eram do dia a dia de muitos/as deles/as.

A avaliação desse encontro demonstrou que a escolha pelo rap foi acertada, uma vez que é um estilo musical nascido nas ruas (ALVES; OLIVEIRA; CAIXETA, 2016), feito por quem mora na periferia. Oportunizar o debate, por meio do rap, significou valorizar a cultura da periferia e abrir espaços para o diálogo por meio dessa arte, o que aumentou o interesse pela aula.

Encontro 5: Firmando conceitos

No quinto, encontro propusemos aos/às estudantes a escrita de uma redação sobre diversidade, gênero, raça e inclusão na construção de uma sociedade equânime e justa. Para esse trabalho, buscou-se refletir como cada uma dessas questões intersectava a vida de cada pessoa em seu cotidiano.

Foram produzidas 52 redações, com os temas: “o preconceito mata”, “qual a importância de denunciar a violência contra a mulher?”, “igualdade não é justiça”, “uma em cada cinco mulheres afirma já ter sido vítima de violência: em casa, na rua e no trabalho”, e “você não precisa ser homossexual para respeitar a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgêneros)”.

Ao analisar as redações, percebemos que os/as estudantes colocaram em evidência algumas situações do dia a dia, umas próprias; algumas, não próprias, mas de colegas de sala ou de amigos/as cuja vivência da exclusão tinha

sido algo marcante. Destacamos, entre elas, a redação de um estudante que se pautou na temática “o preconceito mata” para registrar suas reflexões.

Na redação, o estudante narrou que, uma vez, quando foi jogar futebol com um amigo negro, o colega sofreu agressão por parte da polícia. Todos estavam jogando futebol, mas apenas esse amigo foi abordado. Na argumentação, o estudante explica que ele foi abordado por ser negro: “apenas ele era negro”. O estudante destacou que essa diferença de tratamento entre ele e o amigo foi racismo.

Outra redação que destacamos é de uma estudante que escreveu sobre a vizinha, que sofria agressão de forma constante do marido. Na redação, a estudante se questionava sobre o fato de a mulher ainda estar com o marido: “eu não sei como ela ainda pode estar com o marido!”. A estudante se espanta e problematiza o problema da violência contra a mulher.

As redações evidenciaram a necessidade de termos um encontro para conversar sobre o abuso psicológico em suas diversas formas. O objetivo era definir esse tipo de abuso e o que cada estudante poderia fazer em caso de agressão.

Encontro 6: Último encontro

No último encontro, abordamos, a partir do tempo e espaço que tínhamos, o tema abuso psicológico. Partimos, então, de um olhar sobre as vítimas, especialmente, mulheres vítimas de seus maridos, oprimidas pela concepção de inferioridade feminina e escravas de um sistema violento.

Escolhemos abordar o tema a partir desse olhar sobre as mulheres porque, nos encontros anteriores, tanto as estudantes quanto os estudantes haviam lançado luz a eventos na família, na comunidade e na escola nos quais as mulheres eram vítimas das agressões. Para encaminhar a aula, perguntamos sobre o que os/as estudantes achavam sobre esse ciclo de agressão que as mulheres sofrem nos diferentes espaços em que atuam e vivem. Perguntamos, também, se esse vínculo que une a mulher ao agressor é fácil de ser rompido, na opinião deles/as, e, por fim, questionamos sobre as denúncias. Quanto a estas, queríamos investigar se os/as estudantes conheciam os dispositivos legais de proteção à mulher: o Disque-denúncia 180 e a Lei Maria da Penha, principalmente.

As perguntas foram adequadas, porque os/as estudantes foram capazes de construir sistematizações sobre: 1º) o vínculo de dependência psicológica entre vítima e agressor, que passa por situações de vulnerabilidade social relacionadas à vida financeira e, também, emocional; 2º) a construção social dos gêneros, que define a mulher em posições de inferioridade em relação ao homem; e 3º) que as mulheres têm direitos que são regidos por leis, inclusive, a Lei Maria da Penha, à qual as mulheres devem recorrer sempre que se sentirem ameaçadas, torturadas, inferiorizadas e excluídas nas interações sociais com homens, que não precisam ser seus companheiros, mas podem ser, também, filhos, vizinhos, patrões, irmãos, entre outros.

O resultado dessa intervenção acabou sendo uma recuperação dos diferentes temas que havíamos tratado nos outros encontros, haja vista que os/as estudantes comentaram sobre os problemas sociais que temos quanto à raça, ao gênero, à classe social e suas interseccionalidades. Perceber a transformação de concepção, na interação com eles/as, foi inspirador e nos direcionou a finalizar o projeto por meio de uma avaliação de tudo o que fizemos juntos/as.

Dessa forma, realizamos, por fim, uma avaliação final do projeto por meio de uma roda de conversa. Na roda, os/as estudantes ficaram livres para comentar suas ideias, impressões e sugestões. Os comentários evidenciaram que eles/as se sentiam mais respeitosos/as e respeitados/as pelos/as colegas, amigos/as e familiares. Eles/as, também, se qualificaram como empoderados/as no sentido de serem capazes de analisar as situações do cotidiano com mais complexidade, fazendo novas escolhas de atuação. Sobre isso, destacamos uma estudante que decidiu fazer a transição capilar, deixando de alisar e assumindo o cabelo crespo.

O encerramento dos encontros trouxe a certeza de que é preciso intervir no espaço escolar sobre os temas raça, gênero, classe social e interseccionalidades com vistas a construirmos contextos inclusivos e promotores de cultura da paz na escola. No entanto, para termos mais capacidade de analisar o projeto como um todo, identificando os pormenores temáticos e metodológicos que contribuíram para esse resultado, decidimos fazer uma análise que aprofunda nosso olhar sobre esse projeto interventivo.

Gênero, Raça e outras Interseccionalidades: análise das aprendizagens

Nesta seção, damos destaque às aprendizagens que percebemos que os/as estudantes tiveram ao longo de seis encontros interventivos, que totalizaram vinte e quatro horas de interação e estudo sobre os temas gênero, raça e outras interseccionalidades. Para realizarmos essa análise, usamos os diários de aula que fizemos ao longo do projeto e, também, as produções dos/as estudantes, como as redações.

Nesse processo de olhar com atenção e intencionalidade os pormenores da aprendizagem dos/as estudantes, identificamos os temas que mais os/as mobilizaram: machismo, violência contra a mulher, homofobia, *bullying*, racismo e preconceito.

A seguir, apresentamos o que os/as estudantes entenderam sobre cada um desses conceitos. Sobre o machismo, percebemos que ele foi entendido como um tipo de violência de gênero que é deflagrado quando uma pessoa do gênero masculino subjuga uma pessoa do gênero feminino, podendo ser esta pessoa mulher ou ter um desejo sexual que seria, socialmente, orientado para a mulher sentir, mas que é sentido por um homem. A seguir, apresentamos algumas falas que foram registradas em diário de campo produzido pela estudante universitária e membro do projeto:

“Machismo é bater em gays” [...] “Machismo é achar que mulher é menos que o homem” [...] “Tem homens que batem nas mulheres porque elas não fazem comida e nem nada. Tem homem que prende as mulheres dentro de casa porque não quer que elas trabalhem e nem nada”.

Percebemos que a violência contra a mulher é entendida a partir de duas dimensões: formas como a violência pode ocorrer e ocorre no cotidiano delas/as, como agressões físicas e psicológicas, e as consequências legais que estas agressões podem ter, desde que denunciadas, como evidenciado no trecho de diário de campo: “A violência contra a mulher não é apenas agredir, mas xingar também”.

“É importante denunciar. Eu mesma fui agredida pelo meu pai, fui parar no hospital. [...] Ainda

tenho muito medo dele, mas não o denunciei, e hoje me arrependo por isso” [...] “Muitas vezes a mulher apanha todos os dias do marido, e além de apanhar é ameaçada de morte. Além de ameaçar a própria esposa muitas vezes ameaça a família, então automaticamente ela fica com medo de denunciar. Por isso, é muito bom quando você ver uma mulher sendo espancada, denunciar” [Trechos de redação].

O bullying foi associado às características dos/as estudantes (aparência física, jeito de andar, de falar, de se vestirem), ou seja, essas características individuais se tornam motivos de chacotas para outras pessoas.

O interessante sobre o bullying foi o fato de os/as estudantes problematizarem esse comportamento agressivo, defendendo o direito de as pessoas existirem como desejarem.

Existem muitos homens que não admitem homens querendo homens. [...] É um grande erro as pessoas acharem que tudo tem que ser no seu devido lugar: homens com carrinhos e mulheres com bonecas [Trecho de Diário de Campo].

[...] pelo fato de fazer piadinhas, com apelidos de “viadinhos” com seus amigos, e ainda assim, acham que não são preconceituosas [Trecho de redação].

A compreensão dos/as estudantes sobre racismo é de que as pessoas negras são posicionadas em um lugar social de inferioridade na sociedade brasileira: “Muita gente sofre com o preconceito, por ser negro, deficiente psicológico, deficiente físico, e etc.” (Trecho de redação).

“Eu já sofri. Me chamavam de preta de nariz de coxinha” [...] “Um amigo meu é negro [...] e ele joga muita bola. Uma certa vez ele foi chamado para fazer uma peneira fora daqui, e logo quando ele chegou lá, um dos donos não o deixou jogar, dizendo que aquilo não era pra ele, [...] falando que aquele clube não entrava ‘africanos’” [...] “[...] como uma pessoa negra é tratada por um policial. Se é avistado em um lugar perigoso, já é julgado mau. Pensa que é bandido ou

algo do tipo. Há pessoas tão preconceituosas que chegam a fazer um crime, como o espancamento até a morte” [Trechos de Diário de Campo].

Em relação ao preconceito, os/as estudantes entenderam-no como algo estrutural, algo que se aprende, que é compartilhado de geração para geração, culturalmente: “[...] muitas pessoas aprendem com seus próprios pais, porque ninguém nasce preconceituoso” (Trecho de Diário de Campo).

Gênero, Raça e outras Interseccionalidades: por uma análise integrada

O projeto “Gênero, Raça e outras Interseccionalidades” é um processo interventivo que deve ser desenvolvido durante o ano inteiro, a partir do diálogo e da interação interpessoal promotora de inclusão. Na verdade, o projeto deve se tornar uma cultura na escola. Para tanto, é preciso permitir que os/as estudantes falem de suas vivências, dúvidas e, também, de suas reflexões sobre os temas gênero, raça, violência e suas interseccionalidades, com o objetivo de, no coletivo, apropriarem-se da vida que se vive, mas, também, dos conceitos científicos e dos dispositivos sociais de promoção da inclusão e de rompimento das desigualdades.

O projeto deve ser construído no coletivo, em que os docentes façam parte e sejam profissionais que oportunizem a mediação entre os saberes populares e científicos, ao mesmo tempo em que permitam o protagonismo dos/as estudantes. Daí a relevância de ser um projeto pedagógico institucional que precise, necessariamente, expressar a intencionalidade de seu objetivo de ensino com vistas à atuação cidadã, equânime e inclusiva.

Entendemos que os benefícios deste projeto se centram: 1º) na problematização de fenômenos sociais caros à contemporaneidade: gênero e raça; 2º) na escolha por estratégias de ensino que primam o diálogo entre pares e, também, com os docentes e convidados; 3º) no uso de recursos de ensino que refletiam a vida na periferia e os problemas sociais típicos desse território; e 4º) na flexibilidade da metodologia interventiva, pesquisa-ação, que permitiu mudanças de direcionamentos e maior dinamismo no processo de planejamento e avaliação de cada encontro.

Como limitações, apontamos a quantidade de encontros e foco nos fenômenos relacionados a diferentes tipos de violência. Portanto, como sugestão de sequenciamento do projeto, apontamos a necessidade de a intervenção avançar para temas relacionados à cultura da paz, comunicação não violenta e assertividade com vistas a combater situações de violência na escola.

Referências

- AFRONTA. Direção de Bruno Victor e Marcus Azevedo. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/234141762>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Bruno Victor dos Santos. **Afronta**. 2018. 71 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/21842>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, E. B. S.; OLIVEIRA, V. T. de; CAIXETA, J. E. Cada lugar, um lugar; cada lugar, uma lei; cada lei, uma razão: um estudo sobre concepção de gangues. *In: 5º Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. Anais... Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, v. 3, p. 544-553, 2016.
- BLANTON, H.; JACCARD, J. Unconscious racism: a concept in pursuit of a measure. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 34, p. 277-297, 2008.
- BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 07 ago. 2020.
- BRITO, A. M. M. C. e. Projeto Diversidade na Escola: a urgência das discussões de gênero na construção da escola inclusiva. **Atas**. 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, 2017
- COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, v. 3, p. 81-85, 1980.

- FARO, A.; PEREIRA, M. E. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. *Estudos de Psicologia*, v. 16, n. 3, p. 271-278, 2011.
- HOJE eu quero voltar sozinho. Direção de Daniel Ribeiro. São Paulo: Lacuna Filmes, 2014. 1 DVD (96 min.).
- LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais. A questão de gênero na escola.** São Paulo: Reviravolta, 2016.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. M. C. U. de A. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 1, p. 81-90, 2007.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n2/a02v16n2.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- MESQUITA, Marcus Vinicius Azevedo de. **Afronte: negros gays no cinema.** 2017. 70 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18600>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional.** Uberlândia: EDUFU, 2012, p.13-28.
- RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista de Educación Inclusiva*, v. 7, n. 2, p. 5-21, 2017.
- ROSSI, Jean Plabo Guimarães; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Educação e Democracia: gênero e sexualidade em tempos de escola “sem” partido – entrevista com Fernando Seffner. *Revista Educação e Linguagens*, v. 8, n. 14, 2019.
- SANTOS, D. J. da S. *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press Journal of Orthodontics*, v. 15, n. 3, p. 121-124, 2010.
- SOARES, E. C. da S. **Quebrando barreiras: resgatando a identidade do negro na escola.** Monografia – Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SOUSA, M. do A.; CAIXETA, J.E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 3, p. 94-108, 2016.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação em Sexualidade na perspectiva dos Direitos Humanos e da Equidade de Gênero.** Brasília: UNESCO, 2014, 53 f. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762?posInSet=1&queryId=df60ef7e-83ef-4488-811c-44c8cf2ae688>. Acesso em: 03 nov. 2020.

Residência Solidária: interfaces entre diferentes territórios de atuação

Paulo França Santos
Eulla Brennequer dos Santos Alves
Ravena Carmo

Considerações iniciais

A residência solidária é mais uma possibilidade de prática extensionista para promover o deslocamento para além do bairro e da cidade onde a universidade está. Trata-se de uma modalidade de extensão provocadora e inovadora. Provocadora, porque implica mobilidade geográfica e, portanto, encontro e confronto com diferentes culturas. Inovadora porque a sua concretização acontece por meio do diálogo, construído na interação com as pessoas e nas (im)possibilidades do território onde se atua.

A residência descrita neste capítulo consistiu em dez dias de imersão, durante os quais duas residentes atuaram tanto no planejamento, quanto na execução e avaliação das atividades do projeto Combate à Intolerância Religiosa, que incluíam rodas de conversa, palestras, minicursos, oficinas, mutirão de grafite, danças e banquetes (ABENTUMBA, 2018).

Residência Solidária

A ideia de Residência Solidária (RS) foi inspirada na Residência Médica (FLORIANI, 2008). Nesta, o/a profissional imerge, sob supervisão, no ambiente hospitalar para atuar na especialidade médica de seu desejo. Em nosso caso, o/a estudante de graduação é imerso em uma comunidade com o objetivo de desenvolver atividades, em colaboração, numa perspectiva interdisciplinar, também com orientação de professores e profissionais diversos, de acordo com as atividades previstas (CARRION; VALENTIM; HELLWIG, 2006).

Na RS, o que norteia a atuação profissional é o conceito de solidariedade, fundamentado na reciprocidade, ou seja, “significa ver o outro com a capacidade de produção de conhecimentos e significados e de construção conjunta” (SOUSA, 2011, p. 34). Nesse sentido, explica a autora, a atuação se direciona para a emancipação da humanidade,

A inovação educacional da RS se relaciona à criação de uma nova prática pedagógica, direcionada para as necessidades educacionais contemporâneas (CARDOSO, 1992). No caso da Educação Superior, a busca por contextos formativos que oportunizem o desenvolvimento das competências ético-políticas e socioafetivos (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016) traduzidas em comprometimento com a resolução dos problemas sociais, com a superação de necessidades imediatas e a mudança das condições que geraram tais circunstâncias de vulnerabilidade.

Nosso projeto “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão” promoveu nossa primeira experiência de RS na comunidade de Candomblé, Terreiro Tumba Junsara, na cidade de Salvador, Bahia, sob orientação do professor Paulo França, integrante de ambos, do Terreiro e do Projeto Tempos de Inclusão. O Tumba Junsara foi escolhido por seis motivos:

- É uma comunidade, pois seus membros se reconhecem enquanto grupo, pessoas unidas com finalidades semelhantes e concepções aproximadas de vida e crença.
- É lugar da contradição, onde há a reverência pela história ancestral, concretizada no e pelo Terreiro, mas, também, a ofensa e a violência da fé ali professada.
- É uma comunidade cercada pela pobreza, que gera o contexto oportuno para mobilizar esforços para a construção da dignidade humana como a única saída para uma sociedade equânime.
- É um território de atuação interdisciplinar, que já conta com parcerias da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Estadual da Bahia e, agora, da Faculdade UnB Planaltina.
- No período da RS, estava apta a receber residentes por conta do projeto Combate à Intolerância Religiosa ora celebrado.
- Pelo fortalecimento institucional, considerando as próprias prerrogativas definidas por sua Associação, Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara – ABENTUMBA, a partir das atividades desenvolvidas com diversos parceiros e colaboradores sociais e acadêmicos.

Tumba Junsara – muitos territórios em um só

Em 1919, na localidade de Acupe, Santo Amaro da Purificação, Tata Kambambi e Tata Nludyamungongo fundaram o Terreiro Tumba Junsara, recebendo de Maria Neném os cargos de Tata Kimbanda. Tata Kambambi faleceu em 1928 e Tata Ciriaco, que estava em viagem no Rio de Janeiro, retornou a Salvador e assumiu a liderança do Tumba Junsara (IPAC, 2017).

O Tumba Junsara foi transferido para o bairro Pitanga, no mesmo município, e, posteriormente, para o bairro Beiru, em Salvador. Após algum tempo, foi transferido para a Ladeira do Pepino nº 70, e, por fim, em 1938, passou a se localizar na Ladeira da Vila América, Travessa 30 (atualmente Vila Colombina) – Engenho Velho de Brotas, Salvador, Bahia, onde permanece até os dias atuais.

Sr. Manoel Ciriaco de Jesus, Tata Nludyamungongo, enquanto esteve à frente do Tumba Junsara, estabeleceu relações importantes com lideranças de outros Terreiros, como o Bogum, o Gantois e Ilê Babá Agboulá (Amoreiras), onde obteve cargos até hoje reconhecidos pelos seus líderes.

O primeiro filho de santo de Tata Nludyamungongo foi Ricardino, iniciado em 25 de maio de 1932, em Pitanga, Santo Amaro, cuja dijina era Angorense e tendo sido consagrado ao Vodun Bessen. Conta-se que, por causa dessa relação estreita com a tradição Jeje, trouxe para o Tumba Junsara rezas e ritos dessa nação de candomblé.

Tata Nludyamungongo também fundou uma casa em Vilar do Teles, no Rio de Janeiro, onde iniciou alguns de seus filhos, mas que foi fechada ao regressar para Salvador. Faleceu em 4 de fevereiro de 1965.

Em 13 de dezembro de 1965, Deré Lubidí, iniciada por Tata Kambambi, assumiu a liderança do Tumba Junsara, passando a liderança do Ntumbensara aos Srs. Benedito Duarte (Tata Nzambangô) e Gregório da Cruz (Tata Lemborasimbe).

Deré Lubidi esteve à frente do Tumba Junsara durante 23 anos, tendo falecido em 30 de outubro de 1988, quando Nengua Mesoengi assumiu o posto, permanecendo até os dias atuais.

Nengua Mesoengi, Sra. Iraíldes Maria da Cunha, nascida em 26 de junho de 1953, foi iniciada em 15 de novembro desse mesmo ano, aos seis meses de idade, no Terreiro Ntumbensara, por Deré Lubidi, com quem permaneceu até seus últimos dias.

Considerando que território é um lugar social, ponto de referência para a atuação (BARCELLOS, 1995), o Tumba Junsara sintetiza um conjunto de territórios em si mesmo, por conta de sua missão religiosa, cultural, social e política.

Enquanto templo religioso, o Tumba Junsara é responsável por manter sua comunidade integrada, por meio dos rituais religiosos, que incluem as festas, jogo de búzios, acolhimento de pessoas com necessidades espirituais e emocionais, além de orações e procedimentos de cura e cuidado.

Na sua missão cultural, o Tumba Junsara desenvolve espaços formativos como palestras, oficinas e cursos relacionados à cultura de Angola.

Há atividades de ensino das línguas tradicionais (Kimbundo e Kigoongo); ateliê de turbantes, pinturas, artesanatos e culinária africana.

Na sua missão social, o Tumba Junsara atua na interface entre a assistência social, saúde e educação. Seu objetivo, com essa mobilização, é reduzir a pobreza da comunidade que frequenta o Terreiro, bem como, da comunidade vizinha, contribuindo por meio de intervenções coletivas geradoras de desenvolvimento das pessoas, baseado no conceito de vida boa para todas e todos, com o reconhecimento da integridade humana e das diferenças dos seus atores e suas atrizes.

As ações políticas do Tumba Junsara incluem a defesa dos direitos das pessoas, principalmente, aquelas pertencentes ao Candomblé. Com essas ações, o objetivo do Tumba Junsara é que as pessoas: a) sejam respeitadas em suas especificidades de crença e, portanto, de rituais, o que levou a comunidade, por exemplo, a batalhar pelo tombamento do Templo (G1 BA, 2018); b) professem a sua fé nos espaços sagrados, que é o templo, mas, também, na floresta, por exemplo; e com os elementos sagrados, que podem ser uma árvore ou um vaso, por exemplo; c) atuem pelo combate à intolerância religiosa, que fundamenta ações de discriminação e violência (TAVARES, 2018).

Por essas concepções apresentadas, a ABENTUMBA, juntamente com os membros do Terreiro e seus parceiros, tem realizado experiências de imersão acadêmica, por perceber “o desafio de pensarmos o Território como dimensão da Identidade” (SANTOS *et al.*, 2018, p. 12), de modo a compor estratégias para o enfrentamento a partir da comunidade e nela.

Assim como descrito no Memorial das Tramas de Culturas (SANTOS *et al.*, 2018), o processo de patrimonialização do Terreiro do Tumba Junsara pode ser um ponto de inflexão para as relações socioafetivas do lugar, além de pensar como as políticas públicas podem ser acessadas, no sentido de se construir meios para realinhar as redes de solidariedade do Terreiro com o lugar e vice-versa. Por isso, a importância do tombamento para garantir e salvaguardar seus bens materiais e imateriais.

O maior bem para o Terreiro de Candomblé é a sua espiritualidade, assim como sua religiosidade. Segundo Altuna (2006), a espiritualidade e a religiosidade estão intimamente associadas à natureza. As pessoas não se opõem à natureza e essa aliança permite uma conexão não apenas com a humanidade, mas com o mundo em sua totalidade. Para seus adeptos, o ser humano é

parte integrante do mundo e responsável por todas as suas ações, respeitando seus direitos e deveres, numa luta constante de preservação da vida em sua totalidade.

Temos aprendido que a religiosidade é pessoal, mas se concretiza na comunidade, de modo que as ações do Terreiro não se restringem apenas ao espaço sagrado, mas se estendem para fora dele. Nesse contexto, a conquista e a manutenção do território têm sido constantes, pois, de certo modo, fazem parte dos princípios originários do Candomblé, enquanto religião engajada socialmente. Por isso, a pessoa não pode viver sem comunidade, pois só nela, com ela e por ela, crê, se forma e realiza seu culto (ALTUNA, 2006).

Programa Residência Solidária no Tumba Junsara

A experiência de RS aconteceu no Terreiro Junsara, conforme já escrito anteriormente, no contexto do Projeto Combate à Intolerância Religiosa (CIR). A Residência iniciou, por parte do Terreiro, com a organização do evento CIR, dentro do qual haveria a RS, e, por parte da universidade, com a seleção e ida de dois estudantes do projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”.

Quanto à organização do evento CIR, ela foi feita pela Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara – ABENTUMBA, com o apoio da disciplina Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade, da Universidade Federal da Bahia e da Secretaria de Promoção e Igualdade Racial – SEPROMI (SANTOS *et al.*, 2018). Na ocasião, o grupo da disciplina trabalhava a temática intitulada Lugares de Memórias do Povo Negro. O objetivo era contribuir para reflexões propositivas acerca dos processos de renovação e readequação das estratégias de sobrevivência e sustentabilidade das organizações negras, no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral quanto à importância da memória nos processos de ressignificação de suas lutas, para o enfrentamento e superação da intolerância religiosa.

A seleção das estudantes foi feita a partir de dois critérios: 1º) disponibilidade para a ida; e 2º) experiência em atividades culturais no projeto Educação e Psicologia. Assim, duas estudantes foram selecionadas. Uma estudante criadora do projeto Poesia nas Quebradas, que tem por objetivo promover

a inclusão social por meio do hip-hop, com ênfase na construção, leitura e divulgação de poesias sobre a realidade social concreta dos/as participantes, e uma estudante criadora do projeto *Quebrada Vive* (ALVES, 2018), que promove aulas para o ENCEEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos na periferia a partir de temas ligados ao povo negro. A partir de agora, as estudantes serão chamadas de residentes.

A relevância da Semana da Luta contra a Intolerância Religiosa se realizar no Terreiro Tumba Junsara tem relação com sua trajetória histórica, marcada pelo legado religioso, cultural e de resistência, o que permitiu seu tombamento, enquanto Patrimônio Cultural Brasileiro, pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 2018.

O Terreiro, ao longo de sua história, tem se tornado uma instituição de referência nacional no que tange a articulações políticas do povo negro em busca de dignidade, respeito e reconhecimento nacional quanto à trajetória das religiões de matriz africana.

O projeto contou com dois momentos. No primeiro, houve um processo formativo em que as residentes tiveram aulas sobre religiões de matriz africana, ancestralidade, memória, residência solidária e políticas públicas. Nessas aulas, a proposta foi aprender sobre a memória como gestão de futuro. A proposição dessa linha da Administração, que vincula memória, negritude e gestão, defende que é importante se conhecer a história do povo negro, a partir de suas memórias materiais e imateriais, para que não se repitam os erros do passado e que o futuro seja construído com base nos conceitos de fraternidade, solidariedade, respeito e equidade (SANTOS *et al.*, 2018).

No relatório apresentado pelo Professor André Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foram reunidos os produtos tecnológicos oriundos da disciplina “Lugares de memória, poder e redes de solidariedade do povo negro da Bahia: a gestão do futuro”, que fazia parte do projeto de extensão universitária da Escola de Administração, onde o referido professor é o titular. O docente explica que, na sua primeira edição, 2/2017 (segundo semestre do ano 2017), contou com a colaboração dos mestres dos saberes populares em diversas atividades, tais como aulas, conferências, rodas de conversa, vivências em espaços sagrados e uma exposição de fotografias.

Na sua segunda edição, 1/2018 (primeiro semestre do ano 2018), que coincidiu com a residência das alunas da UnB Planaltina, buscava-se, segundo o

professor André, problematizar as noções de memória, poder e redes de solidariedade construídas ao longo da existência do espaço sagrado do Terreiro do Tumba Junsara. Tal objetivo foi compartilhado com nossa equipe, principalmente porque houve participação direta nas atividades propostas, culminando com a comemoração do dia de combate à Intolerância Religiosa (SANTOS *et al.*, 2018).

Com essas atividades, tanto os alunos da disciplina optativa da Universidade Federal da Bahia, Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade – ACCS quanto as residentes foram convidados, juntamente com a comunidade, a pensar o lugar de memória desse Terreiro. Foi uma oportunidade de fomentar as discussões sobre os desafios atuais da casa, descobrindo estratégias de enfrentamento conjunto, unindo as histórias e os saberes dos seus atores e suas atrizes. Assim, por meio da apropriação das noções de memória, poder e redes de solidariedade, junto com as noções de identidade, conseguimos, por meio do diálogo, estabelecer interlocuções entre o passado, o presente e o futuro, descobrindo meios de negociações e trocas sociais e políticas que se estenderam e se concretizaram durante todo o primeiro semestre.

Durante todo o período da residência, refletimos sobre a trajetória do Terreiro, que começa com a chegada dos povos Bantu que vieram para ser escravizados no Brasil. Eles trouxeram suas referências culturais e religiosas muito marcadas e ressignificadas nos terreiros de Candomblé, que mantêm seu culto e reverência aos seus antepassados. Daí ser tão importante a continuidade dos seus costumes por meio do tipo de comida, rezas e até mesmo as línguas faladas. Essas referências nos remetem à noção de tempo vivido e experienciado a partir da cultura e nela, por meio de uma relação dialógica que se dá à medida que as pessoas se relacionam entre elas e com o contexto.

Portanto, sendo o Terreiro Tumba Junsara da nação Angola, que compõe o mundo Bantu, os conceitos de presente, passado e futuro só podem ser apreendidos pela dinâmica dos eventos. Segundo Kagame (1975), cada evento ou ação dos existentes individualiza e marca o tempo, que estará no tempo passado, e que também estará no presente, enquanto este evento não for finalizado. Esse aprendizado nos permitiu perceber que a imersão nesse novo universo nos transformava em participantes de uma história que tem sido construída com a contribuição de muitos atores, atrizes e eventos.

No caso específico do nosso grupo, o processo formativo abrangeu visitas técnicas a territórios históricos e experiências do patrimônio imaterial da cidade de Salvador, por exemplo, a culinária. Foram visitados: Pelourinho, Igreja do Senhor do Bonfim, Espaço Cultural da Barroquinha, Museu de Arte Moderna da Bahia, Museu das Baianas, para citar alguns.

No segundo momento, houve a participação das residentes no evento Celebrações da Semana da Luta contra a Intolerância Religiosa, que ocorreu no Terreiro Tumba Junsara. As residentes foram orientadas pelo professor Paulo França, vinculado ao projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”, da Faculdade UnB Planaltina, e membro da ABENTUMBA.

A metodologia que fundamentou o desenvolvimento do projeto interventivo CIR foi a qualitativa com delineamento de pesquisa-ação, cujo objetivo é

[...] promover o enfrentamento de problemas sociais e mobilizar grupos para a elaboração de soluções possíveis, considerando o contexto, além de apresentar a flexibilidade necessária para planejamento, execução e avaliação de todo o processo de pesquisa [...] (CAIXETA *et al.*, 2018, p. 280).

Tripp (2005) explica que a pesquisa-ação se concretiza num ciclo constante de planejamento, execução e avaliação. Por isso, as residentes planejaram sua atuação, sob orientação do professor, no território da imersão, numa proposta colaborativa. Dessa maneira, diariamente, havia o planejamento das atividades e a avaliação da execução delas por meio de diálogos e registros em diário de campo.

Durante o evento, as residentes decidiram, com o orientador e a comunidade do Terreiro, pela participação no grupo de trabalho ligado à arte e cultura. Era objetivo desse grupo realizar oficinas, mutirão de grafite e apresentações culturais. Novamente, devido ao dinamismo dos grupos, as residentes, além de atuarem com grafite e em apresentações de poesias, ajudaram, por exemplo, o grupo da limpeza, que preparava o espaço físico do Terreiro Tumba Junsara para a execução dos grafites.

A imersão na visão das Residentes e do Professor Orientador

Durante a imersão, fizemos registros acerca de nossas aprendizagens e, também, relatamos sentimentos em diário de campo físico e digital. Com relação a conceitos aprendidos, destacamos o conceito de ancestralidade e memória. Percebemos, por meio das narrativas dos membros do Terreiro, como as lembranças referentes à história da casa e das antigas lideranças tinham uma conexão perfeita com as entidades ali cultuadas. Ficamos impressionadas com a organização e articulação coletiva apresentada durante nossa visita à UFBA. Percebemos que o que movia essas pessoas, a ponto de criarem uma rede solidária, era o desejo de uma vida mais justa e igualitária para todos e todas. Diante disso, entendemos que organizações políticas eram essenciais para a garantia de direitos e outras leis, como, por exemplo, o tombamento de algumas casas de Candomblé.

No Candomblé, a ancestralidade está ligada aos antepassados africanos, considera-se a existência espiritual das deidades, assim como dos iniciados nos mistérios sagrados. Explica-se que, por ser uma religião iniciática, todo adepto que queira participar de sua hierarquia passa por um processo de formação, no qual a pessoa se apropria dos conhecimentos sobre o Nkisi (Santo) do qual é pertencente (filho).

A partir dessa vivência, identificamos a relação de pertinência dos participantes do Terreiro com seus antepassados. Por meio das histórias contadas e partilhadas entre todos, recupera-se a memória coletiva da comunidade, construída ao longo de sua existência e recontada na dinâmica cotidiana. Assim, todas as atividades realizadas, quer sejam as domésticas, religiosas e sociais, compõem um cenário de trocas simbólicas.

Ravena: Estamos aprendendo sobre memórias e redes solidárias.

Juliana: Fantástico, querida!

Ravena: Muito interessante. Eles chamam de gestão do futuro.

Juliana: O trabalho com a memória??

Ravena: A memória é usada para encaminhar o futuro. Dentro da rede solidária, é chamada de gestão do futuro. É incrível! [Trecho de diário de campo digital de Ravena].

O Terreiro é um espaço vivo, com uma grande circulação de pessoas, tanto dos filhos, da vizinhança e de outros lugares; por isso, muitas atividades são realizadas. É um ambiente de aprendizado dos afazeres próprios da casa, como cantigas, comidas e roupas, assim como de atendimento das necessidades da comunidade, que buscam orientação espiritual e assistência social. Com relação às práticas, tivemos a oportunidade de participar de banquetes, jogo de búzios e uma de nós teve o cabelo trançado.

Como nenhuma de nós nunca havia tido contato mais profundo com espaços e religiões de matrizes africanas, estávamos ansiosas e cautelosas. O momento foi de quebra de pré-conceitos e superou nossas expectativas. Fomos acolhidas de forma muito carinhosa, expressada na preocupação da matriarca a respeito da nossa alimentação e bem estar. Ela não media esforços em tirar nossas dúvidas de acordo com que elas iam surgindo. Nos sentimos à vontade para perguntar sobre objetos sagrados, a história do Terreiro, rituais e até mesmo sobre as plantas sagradas que ali habitavam. Era um mundo desconhecido para nós, mas com o passar dos dias, entendemos que a ancestralidade tanto ensinada ali já vivia em nosso íntimo, tivemos oportunidade de ter uma aula de história a céu aberto, no berço de tantos acontecimentos importantes para o Candomblé [Trecho de diário de campo].

Dentre os diversos sentimentos vivenciados durante o período de imersão, destacamos os sentimentos de gratidão, alegria e motivação, que, juntos, parecem formar a noção de pertencimento à comunidade.

As linguagens culturais atingem espaços onde os pés humanos não chegam, ao mergulharmos nesse desafio, entendemos que era mais do que uma intervenção de grafite, era para além de uma residência solidária. Estávamos em solo sagrado e nossas ações foram guiadas pelos filhos do Terreiro e um grafiteiro local, nos indicando os locais para pintura. Nesse processo, a memória dos costumes e tradições foram apresentadas de acordo com cada local pintado e com muito respeito seguimos as orientações.

Para nossa surpresa, os anciões da Casa participaram da construção das pinturas, para eles foi a primeira vez que manusearam um spray de tinta, para nós a certeza que a arte transpassa a idade, nas paredes o registro que jovens e velhos podem juntos transformar os espaços físicos e sociais de suas comunidades [Trecho de diário de campo].

O Professor orientador do projeto, como filho da casa, considerou que a Residência Solidária promoveu o contexto adequado para a aproximação da universidade com a comunidade, por meio de uma dupla imersão: tanto das residentes quanto das religiosas e religiosos do Terreiro Tumba Junsara.

Foi muito interessante essa experiência, porque me fez perceber ainda mais a importância de abrir o Terreiro para que as alunas da universidade conhecessem um pouco da nossa trajetória. Desse modo, rompemos as barreiras do preconceito acadêmico e também religioso [Diário de Campo do Professor Paulo].

Enquanto professor e orientador, considero satisfatória e única essa vivência para troca de saberes acadêmicos e comunitários. Muito importante ter tido a oportunidade de observar como as jovens reagiram diante dos desafios apresentados, principalmente na organização do evento sobre intolerância religiosa, quando se dispuseram a arrumar o espaço e realizar as oficinas de grafite e poesia [Diário de Campo do Professor Paulo].

De um lado, a comunidade percebeu que o Candomblé pode estar representado e até respeitado na universidade; de outra, as alunas puderam desmistificar as ideias equivocadas sobre a religião de matriz africana, por vezes demonizada e, por isso, marginalizada. Cresceu o sentimento de valorização da nossa história e da nossa cultura ancestral.

“Estamos felizes demais aqui!!” [...] Muita história numa só cidade. Estou maravilhada!! Ontem conhecemos um professor maravilhoso!! Super teorizado, tem muitas coisas a nos ensinar.. anotei T.U.D.O.”

[...] “Não consigo nem descrever. Me emociono sempre quando saio na rua [...] E esse lugar é algo que eu nem imaginava que existia. Não dessa forma. É muita ancestralidade!!” [...] “Acabamos de sair do Terreiro de Candomblé. Sem palavras!!!! [...] Ahh estou me sentindo em casa... vou embora de coração partido. É uma sensação que nunca senti antes. Um acolhimento, tanta memória [...]”[Diário de Campo de Eulla].

A certeza que temos é que saímos dessa experiência com um olhar transformado sobre Terreiros e religiões de matrizes africanas. Levamos conosco a alegria daquele povo, aprendemos a importância das articulações políticas nas comunidades e como redes solidárias podem atingir muito mais pessoas e territórios quando se multiplica a memória de sua história e suas demandas.

A imersão na visão da Comunidade Tumba Junsara

Por ser um território de interfaces, o Tumba Junsara se abriu para a experiência da Residência Solidária com a expectativa de que tanto membros da comunidade quanto residentes pudessem atuar colaborativamente na proposta religiosa, cultural, social e política do projeto Combate à Intolerância Religiosa. Para que isso fosse possível, houve um planejamento anterior, junto à ABENTUMBA, para que a Residência fosse possível, haja vista que as residentes não pertenciam ao Terreiro.

No primeiro momento, houve contato da SEPROMI, Secretaria da Reparação Racial, para a organização da atividade e definição das demais entidades e instituições parceiras. Em seguida, o Terreiro precisou se organizar internamente tanto para a realização do evento como para receber as estudantes residentes.

Assim como as alunas se prepararam para estar no Terreiro, também a comunidade precisou se organizar para recebê-las. Mesmo estando acostumada a receber estudantes e pesquisadores, essa experiência foi muito mais que uma visita. Tivemos a oportunidade de compartilhar saberes diferentes, enchendo-nos de alegria e ânimo para continuar

nosso trabalho de preservação e salvaguarda do patrimônio material e imaterial [Diário de Campo do Professor Paulo].

Quando da chegada das estudantes e início da Residência, o processo de aproximação aconteceu de modo tranquilo e natural. Houve, desde o início, grande empatia, a qual foi progredindo paulatinamente à medida que os contatos eram estabelecidos. Tudo foi facilitado pela postura adotada pelas alunas, sempre dispostas a escutar e colaborar. Tais condutas estão muito ajustadas aos ensinamentos do Candomblé, que recomenda sempre atenção ao falar e ao escutar os mais velhos.

Estabelecida a relação de confiança com os membros do terreiro, foi possível conhecer um pouco mais sua história, suas realizações e os desafios atuais. Por isso, o trabalho também se estendeu à comunidade local por meio de contatos com a vizinhança e a realidade social. Ficamos muito impressionados e felizes em perceber como as alunas conseguiram se aproximar e estabelecer boas relações com jovens e adultos, frequentadores ou não das atividades do Terreiro.

A chegada e a participação das residentes no Terreiro surpreenderam pelo afeto construído entre elas e nossa comunidade. As meninas do Paulo, como foram identificadas no primeiro momento, foram, aos poucos, se tornando as nossas meninas, de modo a conquistarem os mais velhos da casa, inclusive a Nengua (sacerdotisa), que aceitou abrir o jogo de búzios para elas.

Diante dos problemas enfrentados pela comunidade sobre as questões fundiárias e patrimoniais, ficou explícito que o racismo institucional e a intolerância religiosa perpassam o processo de resistência do seu povo e a necessidade urgente de salvaguarda de suas memórias históricas.

Em conversa, o presidente da Associação, o Tata Zinge Lumbondo, nos relatou:

Em consequência dos resultados de vários encontros, de rodas de conversa entre a ABENTUMBA e os órgãos institucionais, pudemos discutir políticas públicas na perspectiva de combate à intolerância religiosa, surgiu assim, a oportunidade de diálogo com alunos da Universidade de Brasília/Planaltina,

os quais produziram um momento de grande importância para comunidade do Terreiro Tumba Junsara com intuito de estreitar o diálogo entre diversos grupos comunitários numa discussão de raça e gênero. Além disso, foi muito relevante a criação de projetos de grafiteagem, pois revelaram e afirmaram as diversas identidades dos povos tradicionais, principalmente de tradições e origens Bantu. Assim, em nome da Associação e sua comunidade agradecemos o grande encontro [Transcrição de Entrevista feita pelo Professor Paulo].

Nesse contexto, ficamos todos muito impressionados e felizes porque, durante a residência, pudemos traduzir nossos anseios por meio da arte em instrumentos de luta. Por isso, a atividade sobre o Combate à Intolerância Religiosa no dia 21 de janeiro foi um marco histórico para toda a comunidade na qual as residentes contribuíram positivamente.

No final, como numa grande celebração, todos e todas dançamos de felicidade ao som dos atabaques, entre as palavras da poesia e os registros nos grafites. Desse modo, seguimos as orientações do Candomblé, que, segundo Machado (2015), têm nas oferendas e festas práticas sociais que cumprem a função de estabelecer um elo entre as pessoas e entre elas e as forças da natureza, com o objetivo de manter e aumentar o afeto e o equilíbrio entre a pessoa e o Nkisi.

Análises e considerações importantes

Dentro das inúmeras questões que precisam ser tratadas num curso de formação de professoras/es, existe a formação para se lidar com a realidade. Enfrentá-la é uma escolha individual. O caminho que se escolhe percorrer para lidar com ela é da dimensão coletiva. Aqui, neste texto, falamos de um coletivo que historicamente tem os seus direitos negados, principalmente o de existir. Como encarar as salas de aulas precárias das periferias, com esses corpos que sofrem a violação de seus direitos básicos, a negação da memória, a privação de construção de suas identidades? Que preparação a Universidade tem para preparar seus profissionais para lidar com esses corpos humanos?

Desse modo, pensar a extensão universitária numa perspectiva de formação de professoras/es e seus projetos é olhar para a diversidade das culturas dos sujeitos que têm tomado corpo no espaço universitário. Nesse contexto, é preciso observar a Educação como uma atividade imprescindível para alcançar um projeto de sociedade que respeite a humanidade de todas as pessoas. Para isso, precisamos inovar na maneira como estamos formando os nossos profissionais.

Nesse sentido, a Residência Solidária, apresentada neste capítulo, demonstrou ser uma atividade extensionista *sui generis*, haja vista a oportunidade de as extensionistas viverem a rotina de uma comunidade viva, com sua organicidade, missão, objetivos, lutas e atividades, o que exige delas o empenho na compreensão das rotinas e na construção de vínculos. Além disso, a RS é uma estratégia de ensino inovadora, que oferece situações de atuação profissional que exigem negociação, diante do encontro e confronto entre os saberes e práticas científicas e aqueles populares. Portanto, como a inovação educacional é entendida como um processo que gera novidade para atender necessidades identificadas e/ou para promover a pessoa e os grupos sociais (CARDOSO, 1992), a Residência Solidária apresenta, em sua natureza, oportunidades de ensino que garantem a identificação, o planejamento, a execução e a avaliação de intervenções nas comunidades, com a devida orientação profissional necessária.

A Residência Solidária se destaca por ser capaz de gerar senso de comunidade: “sentimento de que fazemos parte de uma rede de relacionamento de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender” (SARASON, 1974, p. 1). Portanto, trata-se de uma atividade que impacta a subjetividade, haja vista as emoções provocadas pela experiência de imersão, direcionando as residentes para novas concepções, percepções, práticas e novos desejos.

Reunidos todos os resultados, podemos concluir que, no projeto de imersão das estudantes, Residência Solidária, em um Terreiro de Candomblé, houve a oportunidade de trocas entre a universidade e as comunidades. A Residência Solidária permitiu aproximar a universidade da comunidade, num processo contínuo de diálogo e de possibilidades de atuação conjunta. Desse modo, a experiência de extensão se mostrou eficaz na construção de conhecimentos necessários para uma atuação comprometida com a transformação social.

Referências

- ABETUMBA. Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara. **Projeto Semana do Combate à Intolerância Religiosa**. Salvador, Bahia, 2018.
- ALTUNA, R. R. de A. **Cultura tradicional banto**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- ALVES, E. B. dos S. **Quebrada Vive: um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que abrem os portões**. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARCELLOS, J. A. S. Territórios do cotidiano: introdução a uma abordagem teórica contemporânea. In: MESQUISATA, Z.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: UNISC, 1995, p. 48-56.
- CAIXETA, J. E. *et al.* O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. Anais do 7 Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, Fortaleza, Ceará, Brasil, 7, 2018.
- CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 23, n. 1, p. 85-99, 1992.
- CARRION, R. M.; VALENTIM, I.; HELLMWIG, B. (Orgs.). **Residência Solidária UFRGS: vivência de universitários com o desenvolvimento de uma tecnologia social**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- FLORIANI, P. O. **Residência Solidária: cooperativa digital da Bonja**. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Social), Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- G1 BA. **Quase 100 anos após ser fundado, Terreiro Tumba Junsara, em Salvador, é tombado pelo Iphan**. Texto digital. **G1 BA**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/09/20/quase-100-anos-apos-ser-fundado-terreiro-tumba-junsara-em-salvador-e-tombado-pelo-iphan.ghtml>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- IPAC. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – IPAC. **Dossiê de Tombamento do Terreiro Tumba Junsara**, Processo nº 0607050000097. Salvador - BA, 2017.
- KAGAME, A. A percepção empírica do tempo e concepção da história no pensamento bantu. In: RICOEUR, P. **As culturas e o tempo**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MACHADO, V. S. O cajado de Lemba: o tempo no Candomblé da nação Angola. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32 (especial), p. 1-10, 2016.
- SANTOS, A. L. N. dos *et al.* Memorial das tramas de cultura, afetos e pertencimentos na Vila Colombina e suas redes de solidariedade para com o Terreiro do Tumba Junsara. **Relatório de Pesquisa**. Salvador: UFBA, 2018.
- SARASON, S. B. **The psychological sense of community: prospects for a community psychology**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

SOUSA, M. do A. **Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade**. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2011.

TAVARES, Jonas França. **MPambu: a encruzilhada entre crime organizado e fé pentecostal na perseguição ao Candomblé: uma análise dos casos de intolerância religiosa praticada por traficantes evangélicos nas periferias do Estado do Rio de Janeiro**. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência Política) –Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Parte 3

Propostas interventivas em cursinhos preparatórios

8

Educação: cursinho pré-vestibular

Vítor Luís dos Santos Ullmann
Lilian Barros Gomes

Considerações iniciais

O Educação é um cursinho pré-vestibular gratuito que funciona na Faculdade UnB Planaltina (FUP) desde 2016. Este capítulo apresenta a ideia de criação do cursinho e, também, as estratégias utilizadas para operacionalizá-lo e seus principais resultados.

Educação como um Projeto Social

O Projeto Educação surgiu por uma necessidade dos estudantes que residem em Planaltina - DF e entorno de terem acesso a um cursinho pré-

-vestibular gratuito. A cidade mais afastada do centro do Distrito Federal, 40 km, carece de cursinhos preparatórios, dificultando a preparação dos alunos da região para os processos seletivos da Educação Superior, uma vez que o Ensino Médio não visa à preparação para exames e vestibulares (SPARTA; NACHTIGALL; BARDAGAGI, 2003).

Whitaker (1989) verificou que a aprovação no vestibular é ampliada com a frequência em cursinhos preparatórios tanto para alunos oriundos de escolas públicas quanto particulares. Os cursinhos populares surgem na medida em que se considera justo que todos os candidatos participem do efeito cursinho, mencionado por Whitaker (1989), e, com isso, consigam o ingresso nas Instituições de Educação Superior (IES), já que a maioria dos cursinhos são caros. Porém, existem diferenças consideráveis entre os dois tipos de cursinhos (pagos e gratuitos), já que se constituem em diferentes contextos. Por isso, não podemos medir a qualidade, eficiência ou efetividade com base em número de alunos aprovados ou número de alunos frequentes nas aulas. A literatura explica que efetividade, no uso comum, é a capacidade de se promover resultados pretendidos (MARINHO; FAÇANHA, 2001). A efetividade de políticas de ordem social é avaliada pelo sucesso de solução das demandas sinalizadas (DAMASO; SOUZA, 2010). Além disso, a efetividade de uma política social se articula com o seu nível de justiça social (FIGUEIREDO, 1997).

Pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Educação Superior está disponível a quem termina o Ensino Médio e se classifica em processo seletivo. Assim, o grande problema a ser resolvido, em nossa comunidade, era a divergência entre o direito e as oportunidades de acesso, haja vista que notávamos que a maior parte dos perfis socioeconômicos de alunos, que entravam nas universidades públicas ou Institutos Federais, tinha condições financeiras para custear um cursinho.

Foi dessa contradição e de nossa inquietação diante da realidade de exclusão que o EducAção – cursinho pré-vestibular foi criado. Tudo começou a partir de um convite realizado por Matheus Felipe, estudante de Filosofia, em uma postagem no Facebook®. O panorama da cidade, constituída por população majoritariamente de baixa renda e sem condições de prover um cursinho aos estudantes, e a ideia de alterar essa realidade, criando um cursinho pré-vestibular gratuito, nortearam a ideia do EducAção. O cursinho seria para os alunos oriundos de escolas públicas, que não tivessem condições de

acessar um cursinho pré-vestibular pago e que desejassem ter acesso a uma preparação diferenciada antes do vestibular, para que, desse modo, fosse possível participar das formas de avaliações de maneira um pouco mais justa.

Assim, o objetivo geral do Educação é prover um cursinho preparatório para processos seletivos como: Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), PAS (Programa de Avaliação Seriada) e vestibular da UnB e de outras Instituições de Educação Superior, sendo totalmente gratuito, para estudantes de escola pública que sonham em ingressar no Ensino Superior, seja para ter mais acesso ao conhecimento e/ou para melhorar suas condições de vida e da família.

Com o Educação, temos desejado, também, criar um laboratório para práticas pedagógicas diferentes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem em ambientes interativos, investigativos e potencialmente lúdicos, nos quais professores/as já graduados/as e em graduação possam compartilhar seus saberes, dúvidas e estudos com vistas a desenvolver competências valorosas relacionadas ao ato de ensinar: empatia, flexibilidade, interdisciplinaridade, entre outras. Além disso, oferecer aos estudantes orientações para a escolha dos cursos superiores e para dinâmica universitária, bem como cultivar um saber crítico e sem dogmas.

Com isso, desejávamos e desejamos romper com a visão dos cursinhos pagos, nos quais o foco é unicamente o vestibular ou o Enem ou o PAS. Nossa proposta é um cursinho inclusivo, no qual os/as participantes possam se sentir pertencentes à universidade, ao mesmo tempo em que estudantes e professores/as aprendam sobre si e suas atuais e/ou futuras atuações profissionais.

Do ponto de vista da sua identidade como projeto social, o Educação visa a uma maior integração entre a universidade e a comunidade, que, por meio do cursinho, possibilita trocas de saberes, necessidades e vontades, além de estabelecer demandas mútuas que promovam o desenvolvimento social equânime que desejamos para a nossa sociedade, começando pela nossa cidade.

Para a implementação do cursinho eram necessários espaço, coordenação e um grupo de professores/as voluntários/as. Para isso, Vítor Ullmann, estudante da Faculdade UnB Planaltina, conseguiu uma sala de aula no *campus*, enquanto, no Facebook® e no Twitter®, em grupos ligados à Universidade de Brasília, a equipe de professores/as voluntários/as começava a se organizar, uma vez que a ideia de um cursinho como esse já vinha se popularizando.

A primeira edição do cursinho aconteceu em outubro de 2016 e contou com 10 professores/as voluntários/as. Desses/as, 9 eram estudantes de graduação da Universidade de Brasília; 1 era estudante da Universidade Estadual de Goiás. Dois estudantes de graduação se tornaram coordenadores do cursinho inicialmente: Matheus Felipe e Vítor Ullmann.

Foi acordado, no grupo, que as aulas aconteceriam de segunda a sexta-feira, com horários predeterminados, com uma grade que contemplava, ao mesmo tempo, as disciplinas do Ensino Médio, a saber: Filosofia, Sociologia, História, Português, Inglês, Atualidades, Matemática, Física, Química e Biologia, e, também, os horários disponíveis dos/as professores/as voluntários/as. Combinamos, ainda, que seriam 40 vagas por semestre.

Com o grupo formado, faltava ter acesso aos/às possíveis estudantes do Educação. Para isso, os coordenadores fizeram campanha de divulgação nas redes sociais e, também, visitaram algumas escolas públicas de Ensino Médio de Planaltina, passando de sala em sala para convidar os/as alunos/as para integrarem o que, posteriormente, viria a ser a primeira turma do cursinho.

Nessa divulgação, era explicado que o/a estudante interessado/a deveria fazer uma inscrição presencial na Faculdade UnB Planaltina. A inscrição ficou a cargo dos coordenadores do cursinho.

O período de inscrição durou uma semana. Logo nesse início, percebemos a relevância do cursinho para as famílias de Planaltina.

No primeiro dia de inscrição eu tive o primeiro impacto da seriedade do que estávamos fazendo. Após divulgarmos em algumas escolas pela manhã, fui passar a tarde esperando os primeiros estudantes se inscreverem de maneira presencial no *hall* do UEP, o prédio mais antigo da Faculdade. Assim que cheguei encontrei o Joaquim – membro da direção – e ele me surpreendeu dizendo que havia uma mãe me esperando desde 12h, as inscrições começariam às 14h. Quando a encontrei senti o peso de coordenar e dar aula nesse Projeto: era uma senhora preocupada com o filho e querendo dar mais uma oportunidade de estudar para ele. Ela disse, enquanto entregava todos os documentos que a gente precisava, que ainda não havia feito o almoço. O filho dela foi o primeiro inscrito, um estudante dedicado e que fico

feliz em dizer que foi aprovado no curso que queria (Relato de campo: Vítor Ullmann).

A primeira edição do cursinho contou com 41 estudantes. Como era a primeira turma, todos/as os que se inscreveram entraram. Nessa primeira edição, a solidariedade de professores/as, alunos/as e colaboradores/as foi fundamental, pois necessitávamos de compreensão mútua para implementar um serviço novo no *campus*, sem recursos financeiros, e uma atividade nova, também, para os/as voluntários/as do cursinho, que ainda nunca haviam ministrado aulas, raras algumas exceções nos estágios obrigatórios das licenciaturas.

Além disso, a primeira edição viveu com intensidade o movimento de Ocupação das escolas e de universidades do país. Em Planaltina, tanto o *campus* da FUP foi ocupado como, também, as escolas. O movimento foi uma resposta da sociedade civil organizada contra a política de cortes para a Educação brasileira, que acontecia à época.

Durante a ocupação, houve um acordo entre a equipe do cursinho e os manifestantes e as aulas seguiram quase normalmente. Portanto, esse semestre foi um período de mudanças significativas nas vidas de todos/as aqueles/as que, de algum modo, contribuíram, direta ou indiretamente, para que o cursinho ocorresse.

Nos semestres posteriores, tudo foi se modernizando. O cursinho ganhou uma página no Facebook® ([educacaoplanaltina49](#)) e um perfil no Instagram® (@[educacaoplanaltina](#)) para divulgação das principais notícias, dentre elas, o processo de inscrição, que, desde o início de 2017, é digital. O uso das redes sociais e o boca-a-boca têm favorecido a divulgação do cursinho, que está bem mais conhecido agora. Na primeira edição, foram 41 candidatas/as; na segunda, 80 candidatas/as; na terceira, 150; na quarta, 155; na quinta, 150; na sexta, 165; e na sétima, 211.

A ampliação da divulgação e a digitalização da inscrição permitiu que estudantes de várias escolas de Planaltina conseguissem ter acesso às inscrições do cursinho. Isso, por um lado, demonstra que ele está sendo mais conhecido e, por outro, trouxe a exigência de se criar critérios para a seleção: egressos/as do Ensino Médio, oriundos de escolas públicas, ou estudantes do terceiro ano, também, de escolas públicas.

Com os progressos tanto em termos de procura e participação de estudantes do Ensino Médio ao longo dos semestres, como as taxas de aprovação em universidades e institutos federais, o EducAção conquistou uma sala de aula fixa no prédio Paulo Freire, da Faculdade UnB Planaltina. Também passou a integrar os Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEAC) da Universidade de Brasília. Foi protagonista de artigos (em fase de conclusão) e matérias informativas no site da extensão da universidade.

Sobre as taxas de aprovação em processos seletivos, apresentamos os números: cerca de 47% de estudantes foram aprovados/as na primeira edição; 30%, na segunda; 47%, na terceira; 45%, na quarta; 40%, na quinta; e 44%, na sexta.

Figura 1 - Sétima turma (2.2019)



Fonte: Acervo pessoal do Projeto Educação.

O reconhecimento e a formalização institucional do cursinho permitiram a participação dele em editais. O EducAção já foi contemplado no Edital nº 01/2018 do Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília

(UnB), pelo Programa de Extensão em Educação, Trabalho e Integração Social, parceria entre a Universidade de Brasília e Ministério Público do Trabalho no PAJ 000608.2009.10.000/8-01 e em dois Editais do Programa Institucional de Bolsas de Extensão. Com isso, o projeto recebeu financiamento para bolsas e para a aquisição de materiais necessários à sua execução.

A consolidação do Educação como um PEAC tem aberto possibilidades antes desejadas, mas inviáveis. Uma delas era a implementação do Corujão. O Corujão é uma estratégia de ensino comum em alguns cursinhos pré-vestibulares, que consiste em todos/as os/as estudantes e professores/as passarem 12 horas ininterruptas, de um dia para o outro, em atividades pedagógicas que – diferente da maioria dos corujões - exigem protagonismo, ou seja, uma atuação que implica engajamento nos processos decisórios e não “uma mera participação passiva em atividades predeterminadas pelos adultos” (PIRES; BRANCO, 2012, p. 59). Tais atividades foram elaboradas para serem potencialmente lúdicas, ou seja, gerarem envolvimento com a atividade de maneira atenta e deliberada (LUCKESI, 2002).

A ideia do Corujão foi planejada em conjunto pela equipe do cursinho, ou seja, coordenação e corpo docente, e executada, pela primeira vez, em 2019. Para a realização do Corujão, a equipe prepara um ambiente de estudo, investigação, brincadeiras e relaxamento nos espaços da FUP: salas de aula, pátio, auditório e laboratórios.

São doze horas sem parar interligando os/as adolescentes em uma dinâmica e outra de maneira correlacionada, colocando-os/as de frente com questões que eles/as poderiam encontrar no dia a dia e teriam de usar o que aprenderam no projeto para ajudar alguém, se ajudar ou vencer. Como atividades, houve: quiz, observação noturna do céu, resolução coletiva de problemas, aula de meditação, caça ao tesouro e enigmas.

O primeiro Corujão foi numa sexta-feira, os/as estudantes tiveram aula até às 17h30. Depois disso, foram tomar banho nos banheiros da quadra da FUP e se alojaram no auditório do prédio UEP (Unidade de Ensino e Pesquisa). Em seguida, comeram cachorro-quente, tomaram suco e refrigerante, comeram alguns doces e conversaram no que chamamos de intervalo prolongado, que seria das 17h30 até às 20h. Como ainda havia aulas ocorrendo no prédio, mantivemos todos/as estudantes dentro do auditório com um bate-papo com os ex-alunos/as que foram aprovados nos semestres anteriores. Na ocasião,

os/as estudantes egressos/as do cursinho perguntaram como era o cursinho, como eram os/as professores/as, como era a coordenação etc., tentando comparar os dois períodos letivos, 2.2018 e 1.2019. Na ocasião, eles/as falaram sobre: i) a UnB e a vida de calouro/a; ii) as dificuldades e alegrias; iii) seus cursos e previsões de emprego que tinham.

Após esse bate-papo, ainda dentro do auditório, começamos um debate. Para isso, separamos a turma em dois grupos e sorteamos vários temas. Para a separação dos grupos, procuramos deixar pessoas que tinham proximidade em grupos diferentes, a fim de que conhecessem outros/as colegas.

A cada rodada, um grupo tinha que ser a favor e o outro contra a ideia do tema. Nessa atividade, os/as professores/as só podiam mediar e nunca expor seu posicionamento – vale lembrar que a equipe foi composta fora da zona de conforto, separando os grupinhos comuns na sala de aula.

Quando as aulas terminaram, por volta das 23h, começamos a gincana chamada “Caça ao tesouro”. Nela, os/as estudantes tinham que passar por fases para seguir em frente e conseguir dicas. Cada dica levava a uma letra que, no final, formaria uma palavra. Entre as fases, tínhamos as “perguntas e respostas” que valiam tortas de chantilly no rosto do perdedor; tínhamos o “resolva a questão”. Nessa atividade, os/as estudantes tinham que resolver um problema e as dicas também não eram só dicas, eles/as precisavam usar o conhecimento para achar a letra que ficava escondida em qualquer parte do prédio. Um exemplo de uma dica é: “estou onde a luz faz difração”, tendo os alunos que entender o conceito e imaginar onde podia estar ocorrendo o fenômeno num prédio todo no escuro. No final deste Corujão, em específico, as equipes que disputaram a noite inteira precisavam se unir para juntar as letras e achar a frase que dizia “Sejam bem-vindos à UnB”.

No ano de 2019, fizemos duas edições do Corujão: uma de teste e outra de aperfeiçoamento. Nossa intenção é fazer, pelo menos, um Corujão a cada edição do cursinho, por ter se mostrado uma estratégia de ensino interessante por promover interação entre os/as estudantes e entre professores/as da universidade e todos/as os/as participantes do Corujão, além da interação entre os/as próprios/as estudantes.

No Corujão, a equipe também provê a alimentação para os/as participantes. Todo esse esforço tem mostrado que há um fortalecimento dos laços de afeto entre os/as participantes do evento: tanto estudantes quanto professores/as.

É importante assinalar que o Corujão foi uma conquista, resultado do trabalho comprometido que temos feito no cursinho, haja vista a liberação do espaço e dos equipamentos para realizá-lo dentro da universidade.

Resultados

Os resultados do Educação demonstram que conseguimos, para além de ensinar conteúdos específicos das provas, ensinar sobre possibilidades, procedimentos e jeitos de ser e estar no mundo para além daqueles que conhecíamos, sem ter acesso à universidade, seja no lugar de estudante do cursinho ou de professor/a do cursinho.

O Educação favorece a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que geram mudanças de vida. Nesses quase quatro anos de projeto, mais de 400 pessoas, entre professores/as – que são, em maioria, estudantes de graduação de cursos de licenciatura e professores/as efetivos/as da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – e estudantes, fizeram parte do projeto. Cada pessoa tem deixado seu legado na história do cursinho e este capítulo é uma forma de registrar essa trajetória.

O fato de ter sido um cursinho pensado por estudantes da UnB e, até hoje, coordenado por eles: no primeiro ano, a coordenação foi de Matheus Filipe e Vítor Ullmann, e, nos anos subsequentes, de Vítor Ullmann e Lauanda Stephanny, demonstra que se trata de uma proposta inovadora no sentido do protagonismo estudantil e da construção coletiva da ação. É um cursinho popular que depende da mobilização social para se concretizar, tanto porque os/as professores/as são voluntários/as quanto porque os/as estudantes são da comunidade. Nesse sentido, inovação é entendida como

[...] um processo emancipatório [...] que [...] resulta da colaboração e do estabelecimento de relações horizontais [...]; pressupõe o diálogo entre diferentes atores da comunidade escolar [...] tem o potencial de gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos (GUIMARÃES *et al.*, 2015, p. 42).

Em síntese, entendemos que os resultados do Educação apontam para além da aprovação nos processos seletivos, o maior resultado do cursinho

parece ser ele mesmo, ou seja, a sua existência e a sua dinâmica de funcionamento, fundamentado nas interações interpessoais colaborativas.

Mesmo assim, queremos apresentar as informações, registradas com o apoio dos/as próprios/as egressos/as do cursinho, relacionadas à aprovação deles/as em certames públicos. Um número expressivo de estudantes, em média, 73% deles/as, ingressou nas mais diversas Instituições de Ensino Superior: na Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Goiás – UFG, Universidade Estadual do Goiás – UEG, nos Institutos Federais de Brasília e, também, conseguiram bolsas de 50% e 100% nas universidades particulares por meio do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Para além disso, houve ex-alunos/as que, inspirados/as pelo projeto e por viverem essa experiência, voltaram ao Educação para auxiliar os/as novos/as estudantes que chegam, tanto como professores/as, monitores/as ou como exemplos de conquista dos sonhos, compartilhando a rotina de antes, as experiências da vida na universidade e no curso.

Em relação às aulas, destacamos que, pelo fato de serem interdisciplinares, elas tendem a colaborar para que os/as estudantes percebam a relação que existe entre as disciplinas, direcionando o saber construído para uma perspectiva mais ampla de área de conhecimento. Esse tipo de aula possibilita explorar de diferentes maneiras os temas previstos nos processos avaliativos, permitindo enriquecer a aprendizagem com a composição de conhecimentos interligados, chamados por Morin de conhecimentos complexos, que são

[...] componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2003, p. 14).

As aulas interdisciplinares são um desafio para todos/as nós, professores/as e coordenadores/a, porque exigem nosso deslocamento de uma compreensão e postura disciplinar para uma outra possibilidade de compreender os fenômenos e de ensiná-los. Assim, por exemplo, a aula de História não debate apenas acontecimentos históricos, mas permite analisar toda a conjuntura filosófica, sociológica, científica e econômica da época; a aula de Física, Química ou Biologia se torna uma aula de Ciências que provoca o estudo

dos fenômenos naturais a partir de diferentes compreensões, considerando, ainda, a vida que se vive.

Com essa concepção interdisciplinar, destacamos os projetos Aulões e Corujões. Os Aulões são momentos de interação dos/as professores/as num palco, discutindo um único tema sob várias concepções e percepções. Já os Corujões, fomentam o exercício da autonomia e do protagonismo, uma vez que as estratégias de ensino utilizadas direcionam estudantes e professores/as para a ação coletiva e colaborativa com vistas a alcançar os objetivos das tarefas e do próprio Corujão.

Considerações relevantes

O EducAção é um cursinho popular que surgiu da força de vontade de um grupo de estudantes da UnB que, tendo, em sua maioria, se formado nas escolas públicas de Planaltina, estava disposto a contribuir para aumentar o acesso de estudantes da escola pública, que, como eles/as, seriam beneficiados/as com um cursinho pré-vestibular.

A cada semestre, a equipe do EducAção se empenha para aprimorar suas práticas pedagógicas e sua interação com a comunidade com o objetivo de contribuir para o ingresso de estudantes em Instituições de Ensino Superior, principalmente, as públicas como a Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal de Brasília, Instituto Federal de Goiás, Escola Superior de Ciências da Saúde, para citar algumas.

Com esse trabalho comprometido, o cursinho contribui consideravelmente para aproximar a universidade da comunidade e permite experiências profissionais capazes de gerar mudanças identitárias em cada participante, porque: a) o/a estudante aprende que tem valor o seu saber e seu potencial de aprendizagem, além de aprender que tem direito a desejar e trabalhar para conseguir uma vaga numa Instituição de Educação Superior, principalmente, naquelas federais. Aprende a se inscrever nos processos seletivos e a relacionar o que aprende à sua vida cotidiana; b) o/a professor/a voluntário/a aprende que precisa ter foco no/a estudante, que é uma pessoa única, e no conjunto deles/as, que apresentam e constroem uma diversidade de desejos, saberes, expectativas e vontades, sendo impulsionado/a a estudar e a desenvolver estratégias de ensino para alguém que existe, que não é uma hipótese,

uma ideia, mas que é alguém que sente e pensa e está ali, diante dele e com ele/a, professor/a, para tecer, junto, o processo educativo.

Provavelmente, os impactos do EducAção – cursinho pré-vestibular tem a ver com questionamentos de certezas, geração de oportunidades e tessitura de compromissos sociais que recuperam e reverberam a função da universidade para nossa comunidade local e para a construção do Brasil que desejamos: equânime, justo e solidário.

Agradecimentos

Este Projeto é uma sinergia temporal de dezenas de pessoas interessadas em contribuir com a educação. Um agradecimento a todos/as aqueles/as que um dia estiveram entre o corpo docente. Ao Matheus Felipe, que somou de forma única nos primeiros passos do EducAção; aos/às professores/as que atenderam ao chamado com coragem: às irmãs Lilian e Graziela Gomes, que juntas trouxeram um novo patamar nas discussões e debates sobre o processo educacional; ao Douglas, professor de História que foi o primeiro a realizar um Aulão, junto comigo, Vítor, durante a Ocupação de 2016, cujo tema foi Segunda Guerra Mundial. À Maysa Gonzaga, professora de Sociologia, que, no primeiro semestre, ajudou a organizar toda a parte burocrática. Aos professores de Geografia: Gabriel Alves, Felipe Rodrigues e Rafael Dias. Aos/Às professores/as de Química: Bruno Costa, Maria Eduarda Lima, Ayesa Maciel e Haroldo Neto. Aos/À professores/a de Filosofia: Matheus Felipe, Guilherme da Silva, Lara Radis e Edson Victor. Às/Aos professoras/es de Biologia: Stefanny Cunha, Leticia Alves, Mariana Macedo, Ana Paula Rabelo, Erick Germano e Allan Kelvin. Às/Aos professoras/es de História: Douglas Campos, Alexandre Magno, Marina Costa, Eduarda Kyt e Samara Ferreira. Ao professor de Física: Rayner. Às professoras de Português: Lilian Gomes e Amanda Guedes. Às/Ao professor/as de Matemática: Lucas Moura, Beatriz Santos e Larissa Gomes. Ao professor de Sociologia Caio Sampaio. Às professoras de Inglês: Bruna Ticiane, Isabella Andrade e Sabrina Damasceno. À professora de História da Arte: Yasmim Gebrim.

Agradecemos à equipe gestora da Faculdade UnB Planaltina. A atuação colaborativa é valorosa quando há confiança e podemos contar com o apoio da Direção. Agradecemos aos atuais diretor e vice-diretor: Professores Marcelo

Bizerril e Reinaldo Miranda e, também, ao diretor e à vice-diretora da gestão anterior: Professor Luis Pasquetti e Professora Elizabeth Mamede, a quem devemos um agradecimento especial. Agradecemos aos Assessores da Direção: Joaquim Augusto e Leandro Evangelista, e ao Assessor da Coordenação de Extensão da FUP: Ivonaldo Neres. Agradecemos aos/as Técnicos dos Laboratórios de Física, Química, Biologia e Geociências, em especial, agradecemos a Renata que nos auxiliou de forma comprometida e amorosa nas aulas de Biologia. Agradecemos à nossa ilustre orientadora, Professora Juliana Caixeta, e a Lauanda Stephany, pela assessoria constante na execução das atividades do Cursinho.

Agradecemos de forma especial às centenas de estudantes que estiveram junto conosco nesses quatro anos de história e às mães, aos pais e/ou demais responsáveis por esses/as brilhantes alunos/as. Gratidão pela confiança.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2017.
- DAMASO, A.; SOUZA, A. R. **A efetividade da política educacional no estado do Paraná: uma leitura sobre a relação oferta/demanda**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 24, 2010. Vitória, ES. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/12.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- FIGUEIREDO, A. C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 73-103, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102644519970001000006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2020.
- GUIMARÃES, A. P. M.; SOUSA, A.; PAIVA, A.; ALMEIDA, R. O. de. Inovações no ensino de ciências e biologia: a contribuição de uma plataforma de colaboração online. **Actas do VI Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. **Texto para Discussão**, n. 787, Rio de Janeiro, IPEA, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0787.pdf. Acesso em: 24 ago. 2006.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. M. C. U. de A. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. *In*: BRANCO, A. M. C. U. de A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 47-70.
- SPARTA, M.; NACHTIGALL, V.; BARDAGI, M. P. Análise das diferenças de gênero e nível sócio-econômico nas escolhas profissionais de adolescentes. **Anais do VI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Salvador, BA, 2003, p. 50-58.
- WHITAKER, D. C. A. UNESP: **Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos**: estudo de variáveis de capital cultural. São Paulo: Fundação Vunesp, 1989. (Série Pesquisa Vunesp, v. 2).

Matematizando – da Aritmética à Álgebra

Elsilene Lino Gomes

Heloíza de Araújo Rocha

Daniela Vitória Rodrigues dos Santos

Rodrigo Santana Rodrigues Gomes

Considerações iniciais

Matematizando – da Aritmética à Álgebra é um cursinho pré-vestibular específico para Matemática. Neste capítulo, apresentamos os objetivos do *Matematizando* como cursinho e como projeto social, de caráter extensionista, que pretende, por meio da Educação Matemática, aproximar a universidade da comunidade de maneira a fomentar o sentimento de pertencimento de todos/as os/as participantes ao contexto universitário.

Matematizando: o cursinho

O *Matematizando – da Aritmética à Álgebra*, como cursinho, tem o objetivo geral de capacitar membros da comunidade em situação de vulnerabilidade social, oriundos de escolas públicas, em Matemática com vistas a prepará-los/as para os processos seletivos para a Educação Superior: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, vestibulares e o Programa de Avaliação Seriada – PAS. Nesse sentido, trata-se de um cursinho pré-vestibular de Matemática, oferecido gratuitamente na Faculdade UnB Planaltina.

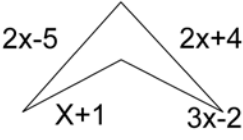
A divulgação do *Matematizando* foi feita por meio de mídias sociais e as inscrições foram on-line. Tivemos 150 inscrições, porém somente 53 candidatos/as compareceram ao primeiro dia. O curso foi planejado com carga horária total de 60 (sessenta) horas, ou seja, nossos encontros ocorreram aos sábados com duração de quatro horas, com início às 8h30 e com término às 12h30, totalizando quinze encontros semanais.

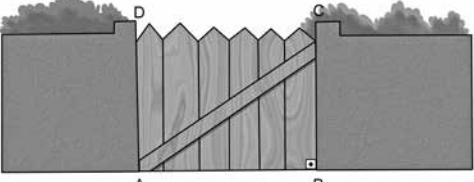
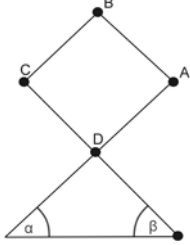
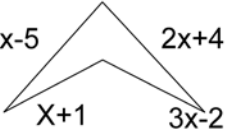
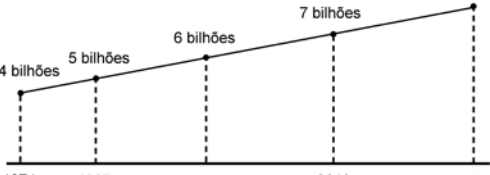
No primeiro dia, apresentamos o Curso *Matematizando*, quem nós éramos: estudantes de Licenciatura em Matemática, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental; e, também, os objetivos iniciais: pesquisar como eles/as aprendem matemática e quais os conteúdos de maior dificuldade.

Para entendermos em quais conteúdos os/as participantes tinham mais dificuldades, aplicamos, no primeiro dia, após as apresentações, uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação foi composta por 10 questões de provas governamentais, como a Prova Brasil, por exemplo. Algumas questões têm dupla análise de habilidades, como, por exemplo questões de geometria com expressões algébricas que também consideramos habilidades de álgebra.

Os conteúdos da avaliação envolviam Aritmética, Álgebra, Geometria e Tratamento de Informações (BRASIL, 2018). A tabela 1 apresenta exemplos de questões utilizadas na avaliação.

Tabela 1 - Questões da avaliação diagnóstica

Tema	Questões
Aritmética	Uma lesma anda 25 cm por 1 hora. Quantos metros ela andará em 2 dias? (SÃO PAULO, 2013).
	Numa empresa há 2700 funcionários. Dentre eles foram premiados 81 funcionários por bom desempenho. O percentual de funcionários foi? (RIO DE JANEIRO, 2009).
	Ana possui uma loja de doces. Ela está muito preocupada, pois percebeu que $\frac{3}{10}$ das vendas que fez foram pagas com cheques sem fundos. O percentual de prejuízo da Ana foi? (RIO DE JANEIRO, 2009).
Álgebra	Resolva as expressões numéricas: a) $87 + 7 \times 85 - 120$ b) $\left(\frac{1}{2}\right)^2 \cdot \frac{1}{3} + \frac{1}{4} \div \frac{1}{3}$
	O produto de $(x-1)(2x+5)$ é?
	Resolva as equações: a) $3x + 9 = 2x - 9$ b) $x^2 + 4x - 1 = 0$
	Qual o perímetro da figura abaixo?  (SÃO PAULO, 2013).

	<p>O portão do Sr. Antônio tem 4 metros de comprimento e 3 metros de altura.</p>  <p>Diante disso, o comprimento da trave que se estende do ponto A até o ponto C é de? (SÃO PAULO, 2013).</p>
<p>Geometria</p>	<p>A figura ABCD é um quadrado. A soma dos ângulos α e β é?</p>  <p>(SÃO PAULO, 2012).</p>
	<p>Qual o perímetro da figura abaixo?</p>  <p>(SÃO PAULO, 2013).</p>
<p>Tratamento de Informações</p>	<p>O gráfico abaixo mostra a evolução da população humana na Terra desde de 1974 a 1999 e uma previsão até o ano de 2028, segundo dados fornecidos pela ONU (Organizações das Nações Unidas).</p>  <p>De acordo com os dados no gráfico, quantos anos serão decorridos a partir de 1974 até que o número da Terra dobre de valor? (SÃO PAULO, 2007).</p>

Os/As cinquenta e três estudantes presentes no primeiro dia responderam a avaliação. A média da idade dos/as participantes foi de 17 anos. Quanto à escolarização, 7,4% dos/as estudantes tinham terminado o Ensino Médio – EM; 3,8% cursavam o 2º ano do EM e 85% da cursava o 3º do EM nas escolas públicas de Planaltina - DF. De todos/as os/as participantes que ainda estudavam, 3,8% cursavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos 53 participantes, 9% não responderam nenhuma questão; 87% responderam de uma a até 6 questões; e 4% responderam 7 ou mais.

A análise quantitativa das avaliações diagnósticas demonstrou que: a) 47% dos/as alunos/as tiveram dificuldades de responder as 10 questões; b) 96% dos/as estudantes apresentaram domínio abaixo dos previstos no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) para Matemática, séries finais do Ensino Fundamental. É esperado que, ao final do nono ano, os/as estudantes saibam: i. Números: a) Potenciação e radiciação; b) Números reais; c) Potências com expoentes negativos e fracionários; ii) Álgebra: a) Equações de 2º grau; b) Funções do 1º e 2º grau; c) Sistemas de equações de 1º e 2º graus; d) Razão entre grandezas de espécies diferentes; e) Expressões algébricas; iii) Geometria: a) Ângulos de figuras planas; b) Perímetro; c) Semelhança de triângulos; d) Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstrações; e) Relações métricas no triângulo retângulo; e iv) Tratamento da Informação: a) Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações; b) Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos.

A análise qualitativa das avaliações permitiu-nos chegar a duas considerações: 1ª) estudantes que demonstraram ter domínio de certo conceito matemático só souberam usá-lo em questões que imitam atividades que faziam em sala de aula por repetição. Isso nos sugere uma aprendizagem mecânica e não uma compreensão do conceito, que pudesse ser generalizado e, portanto, utilizado em diferentes situações. Isso foi identificado quando, em diferentes questões sobre um mesmo conceito matemático, o/a estudante não conseguia desenvolvê-las. Ao longo das avaliações, percebemos que os/as estudantes pareciam não conseguir aplicar o mesmo conceito em duas questões diferentes; e 2ª) a falta de compreensão da representação dos números (naturais, racionais, reais), incógnitas e suas propriedades ocasionou equívocos em suas construções matemáticas.

Com o resultado da avaliação diagnóstica, a equipe do Matemizando optou por planejar aulas que abordassem conteúdos básicos de Matemática, tais como: as quatro operações no conjunto numérico – Naturais, Inteiros, Racionais e Reais – e suas propriedades; Introdução à Álgebra – as quatro operações de polinômios –, Introdução à probabilidade e Introdução à Geometria Plana.

Na execução de cada aula, foi decidido que as estratégias de ensino iriam focar na interação professores/as-alunos/as, haja vista que a Matemática tende a ser uma área do conhecimento que gera aversão (MEDEIROS, 2009). Portanto, construir vínculo afetivo, ou seja, implementar ações pedagógicas que demonstrassem ao/à aluno/a o comprometimento da equipe com a aprendizagem dele/a era essencial para o rompimento da crença: eu tenho medo de Matemática ou eu não gosto de Matemática (MEDEIROS, 2009).

Para darmos conta dessa prática pedagógica, usamos diferentes teorias interacionistas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, tais como Vigotsky (1989) e Piaget (1976), e, também, autores/as da Educação Matemática, como Muniz (2001), Medeiros (2009) e D'Ambrosio (2012). Essas teorias nos permitiram usar estratégias de ensino dialogadas, interativas e recursos didáticos diversificados como slides (figuras, desenhos, gráficos, tabelas, entre outros), material dourado e jogos, confeccionados pelo próprio grupo.

A equipe foi distribuída da seguinte maneira: uma pessoa atuava como professor/a regente, enquanto os/as outros/as três atuavam como tutores/as, de maneira bem próxima a um conjunto de estudantes. Com essa estratégia, nosso objetivo foi acompanhar o desenvolvimento de cada estudante, cuidando para que, em nenhum momento, eles/as ficassem sem respostas para as suas dúvidas. Isso porque a proposta do curso também era criar contextos para que cada participante identificasse o potencial que tem para compreender a Matemática, desmistificando as crenças negativas que foram criadas sobre ela.

A distribuição das funções não era fixa. A pessoa da equipe, que tivesse mais afinidade com o conteúdo, era o/a professor/a regente do dia. Com isso, havia um revezamento de funções, em que todos/as da equipe tinham oportunidade de ser regente e, também, tutor/a.

É importante esclarecer que, mesmo com a decisão tomada sobre quem seria regente e tutor/a de cada dia, a equipe, ao perceber que o/a professor/a

regente precisava de ajuda, porque estava se comunicando de forma confusa com os/as estudantes, assumia a posição de regente.

A nossa organização dependia sempre da interação com os/as estudantes. O objetivo era que eles/as entendessem os conceitos matemáticos, por meio de uma comunicação clara e acessível. Ninguém deveria ficar para trás por não ter compreendido um conteúdo da aula. Para isso, fazíamos o que fosse necessário para haver clareza.

Desta forma, quando o professor regente adotava uma linguagem que gerava mais dúvidas, uns dos monitores assumiam o conteúdo até encontrarmos uma linguagem clara para todos os alunos [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Entendemos que essa organização flexível e centrada no processo de aprender de cada estudante foi essencial para a construção de vínculo e desmistificação da Matemática. Essa escolha de organização se fundamentou na convicção que tínhamos e temos de que cada membro da equipe tem uma maneira única de dar significados à linguagem matemática e ensiná-la.

Um importante desafio que tivemos, durante a execução do cursinho, foi entender que, mesmo a proposta sendo ensinar Matemática para processos seletivos voltados para o acesso à Educação Superior, nosso planejamento precisava ser modificado, porque a demanda trazida pelo grupo se referia a conteúdos de Matemática Básica. Então, inicialmente, logo após a avaliação diagnóstica, nosso planejamento era uma rápida revisão dos conceitos básicos para, em seguida, darmos aulas sobre os conteúdos de Ensino Médio. No entanto, essa expectativa precisou ser atualizada na medida em que o cursinho avançava:

As aulas ocorreram semanalmente. À princípio, tínhamos distribuídos uma aula por tema, mas as dúvidas eram tantas que muitos temas eram ministrados em três aulas. Isso nos pegou de surpresa, pois tínhamos a convicção de que temas básicos, como multiplicação e divisão, não seriam problema para alunos/as que estavam concluindo ou que tinham concluído o ensino médio [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Em relação aos números inteiros, também tivemos que utilizar um tempo maior e material concreto, pois não compreendiam que o conceito de soma – Juntar, unir objetos da mesma natureza - se aplicava os números desse conjunto, pois ficavam confusos quando tinham que somar números inteiros negativos com números inteiros negativos em vez de subtrair. Com as frações e as potências foram mais agravantes, pois além do material didático a aula teve que ser ainda mais dialogada: um passo em direção ao conteúdo e uma sessão de perguntas, logo dávamos um passo para trás, pois tínhamos que repetir [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Essa experiência nos mostrou que é preciso questionar nossas convicções iniciais se queremos, de fato, centrar o processo de ensino no processo de aprendizagem de cada estudante, ou seja, no olhar atento à sua pessoa, às suas necessidades no momento interativo, considerando o que sabe e o que pode aprender, se tiver apoio: incentivo, dicas, demonstrações (OLIVEIRA, 2006; VIGOTSKY, 1989) e perguntas (PIAGET, 1976). Para isso, é necessário desapego de planejamentos rígidos e compor o planejamento considerando cada encontro com o grupo.

As provas bimestrais iniciaram nas escolas onde estudavam, como o nosso grupo a maioria estavam cursando ainda o terceiro ano do ensino médio, interrompemos nosso cronograma para ministrar os conteúdos de suas provas, onde todos opinaram e concordaram. Com isso terminamos o semestre com uma enorme quantidade de conteúdos para ministrar [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Mesmo com todo nosso esforço, o cursinho que, inicialmente, continha 56 estudantes, terminou com 13. O fato de, apenas, 23,2% dos/as estudantes terem ficado até o final do curso, que foi em dezembro de 2019, nos provocou profunda inquietação e reflexão:

No decorrer das aulas nossa equipe começou a notar a ausência de alguns alunos. Primeiro supusemos que era a falta de condições financeiras para

comprar seu lanche, pois eram quatro horas de aula com um pequeno intervalo de mais ou menos quinze minutos. Conseguimos recursos do Edital DEX/MPT e oferecemos o lanche todos os dias de aula sempre às dez horas da manhã, porém no final do curso restaram apenas treze alunos. Levantamos também, a hipótese de que as dificuldades no aprendizado fossem a motivação para o abandono do curso, mas observamos que aqueles alunos que tinham maiores cuidados dos monitores e do professor regente foram os primeiros a abandonarem o curso, assim concluímos que as motivações do dia a dia eram o fator para tal atitude [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Uma peculiaridade do Matematizando foi a implementação do lanche. A constituição desse espaço surpreendeu toda a equipe, porque foi uma atividade que imprimiu a oportunidade de novos diálogos e possibilidades afetivas no grupo. O lanche foi implementado a partir do 3º encontro.

O intervalo que foi designado para o lanche foi um grande aprendizado para nossa equipe. A turma era um grupo individualizado onde cada um cuidava de suas dificuldades. No trabalho em grupo realizado na sala de aula era observado a mesma atitude individualizada, pois cada um fazia os exercícios e perguntava suas dúvidas, mais não discutiam com os colegas integrantes do grupo. Ao organizar a dinâmica das primeiras aulas, além do objetivo didático, procuramos atividades que poderiam provocar o espírito cooperativo entre eles, mas se houve algum progresso nessas interações era tão pouco que não eram observáveis. Quando iniciamos o lanche coletivo a resistência a interagir uns com os outros era ainda perceptível, mas, em pouquíssimo tempo, as interações entre eles comeram a surgir. Foi tão rápido que nossa equipe decidiu que deveríamos interagir mais nessas conversas informais. O resultado dessas interações foi a afetividade entre todos os participantes desse curso, pois quando falávamos de nossas origens e sonhos íamos pouco a pouco nos identificando uns com os outros. Aos poucos

tínhamos um objetivo em comum: perseverar nos estudos para construir nossos sonhos. O surpreendente é que isso também afetou a maneira que os alunos viam a matemática: eles podiam aprender. Logo as aulas tornaram mais dinâmicas, pois quando um falava, outro refletia e depois oralizava suas dúvidas e questionamentos [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Quanto às dificuldades enfrentadas por nossa equipe durante a execução do cursinho, destacamos: a falta de livro didático disponível para os/as participantes; falta de pessoal para confeccionar os jogos e confeccionar material concreto, como fichas, tabelas e gráficos em relevo; verba insuficiente para garantir passagem para todos/as os/as participantes que necessitavam, principalmente aqueles/as moradores/as do entorno de Planaltina/Distrito Federal; e a frustração da equipe por não ter conseguido alcançar os conteúdos de Matemática previstos para o Ensino Médio.

Quanto ao livro didático, conseguimos, apenas, um conjunto de livros didáticos de Matemática, que foram escolhidos pela equipe, para uso interno, ou seja, da própria equipe. Não havia recursos para a aquisição de livros didáticos para o conjunto de estudantes participantes.

Para encerrarmos as atividades do segundo semestre, aplicamos o mesmo teste diagnóstico do início do cursinho. No entanto, a aplicação foi diferente, porque, baseados/as na ideia da Avaliação Assistida (LINHARES, 1995), que é uma proposta de avaliação inspirada nas ideias de Vigotsky (1989), preferimos uma abordagem na qual a resolução da prova seria coletiva, ou seja, entre cada estudante e a equipe. Há várias estratégias para se implementar a avaliação assistida. Em nosso caso, inicialmente, pedimos a cada estudante que fizesse a avaliação. Em seguida, cada questão era corrigida junto com o/a estudante, individualmente, momento em que era possível fazer questionamentos e, também, orientações. Depois da correção, a equipe entregava ao/à estudante a avaliação diagnóstica, feita no início do cursinho, para que cada qual analisasse sua própria avaliação e tirasse conclusões sobre o seu desenvolvimento em Matemática.

Logo após esse momento de análise, pedimos que os/as estudantes escrevessem, no seu ponto de vista, a que conclusões tinham chegado sobre o seu

próprio desenvolvimento em Matemática. Algumas respostas podem ser lidas a seguir:

Bem, revendo a prova que fiz meses atrás vi que eu tive uma evolução em alguns aspectos. Mas também continuo tendo dificuldades em algumas coisas, talvez por não ser atenta o suficiente ou não gostar da matéria. Um método bastante eficaz que faria eu ser melhor na matemática seria eu gostar dela, mais como isso não é possível outro método seria a dedicação e a devida atenção que ela merece [Estudante A].

Observei que minha área de conhecimento expandiu, me permitiu sentir segurança para responder as questões que antes pedia ajuda para responder, onde apenas usava fórmulas prontas sem de fato compreender a questão. Atualmente, consigo saber onde começar ao deparar-me com questões vinculadas a área e perímetro, nas quais, antes, eu era completamente avessa. Desenvolvi um “olhar questionador” para descobrir o que se desenvolve antes de “simplificarmos” a conta [Estudante B].

Analisando os dois testes que fiz, percebo que o primeiro eu não sabia muitos tópicos ou sabia pela metade e não consegui continuar. Entretanto, depois de assistir as aulas vejo que tive uma boa melhora quando eu analiso o segundo teste. Fico feliz de ver uma evolução e grato pelos profissionais que fizeram um ótimo trabalho, vejo ainda que tem como melhorar, mais estou satisfeito com meu progresso [Estudante C].

Revendo, analisando as provas vejo que melhorei bastante. Exercícios que eu tinha muita dificuldade resolvo com mais facilidade. No entanto ainda perco na parte da atenção, questões que eu acertaria acabei errando por não observar os sinais, uma conta que seria tranquila e faço com pressa e erro. Mas tirando esse detalhe analiso meu resultado como positivo. No início eu tinha muita dificuldade com porcentagem, mais fazendo os exercícios e com as explicações em sala consegui solucionar esse problema. Nessa última prova errei algumas questões por não ter entendido o enunciado, mais as professoras

explicaram sobre isso, e agora consigo entender melhor [Estudante D].

Se os/as estudantes conseguiram perceber seu desenvolvimento e, também, novas necessidades de avanços, pudemos perceber o mesmo em nós, como professores/as do cursinho. Ao longo do cursinho, fomos escrevendo nossas percepções em diários de campo. Cada professor/a tinha o seu e a análise deles nos mostrou que, com essa experiência, tivemos a oportunidade de conhecer habilidades em nós que não conhecíamos e, também, a oportunidade de desenvolver outras, muito relevantes para a docência, como a habilidade de se comunicar e trabalhar em equipe.

Nunca imaginei que conseguiria falar por quatro horas seguidas sobre matemática. Pensava que não tinha muito conhecimento para ensinar por tanto tempo. Ouvi uma dúvida e consegui montar estratégias para saná-la, para mim isso é único, não sabia que eu era capaz [Diário de Campo de Maria-Flor, professora do Projeto].

Não somos professores ainda, pois estamos cursando a graduação e entre os integrantes nem todos cursam licenciatura. As interações que foram desenvolvidas nas aulas conseguiram impactar o desenvolvimento de nossas atribuições no projeto. Pudemos notar que as nossas reuniões eram prazerosas e as ideias novas eram bem recebidas. Quando abortávamos uma ação era porque todos conseguiam perceber a negatividade dessa ação [Diário de Campo de Eduarda, professora do Projeto].

A análise dos diários demonstrou que nós, enquanto equipe, passamos a entender o processo educacional de outra forma, a partir da interação entre as pessoas, considerando que teoria e prática precisam se entrelaçar para que possamos construir o sucesso almejado em qualquer processo educacional. A interação com os/as estudantes e com a equipe nos permitiu vivências para além daquelas oportunizadas, exclusivamente, no chão da universidade. Nós questionamos percepções, concepções e atitudes que tínhamos para construirmos novas formas de conceber o processo educacional, a Matemática, a interação professor/a-estudante e a interação entre pares.

Conseguimos analisar que o processo cognitivo não é linear, logo em momentos ele ocorre lentamente podendo ter picos grandes. Não necessariamente nessa ordem, pois esse processo não é algo controlável com uma só variável, mas várias. Sabemos que a maior ferramenta é a estimulação e para isso compreender os conceitos é essencial. Quando um professor adota um ensino baseado na apresentação de algoritmos, isso estimula somente o pensamento errôneo que a matemática não precisa de um raciocínio lógico matemático, mas de uma fórmula mágica que resolve instantaneamente qualquer problematização dada. Além disso, um algoritmo é o resultado de vários raciocínios matemáticos, cujo objetivo de sua criação foi para agilizar as resoluções e não para substituir os conceitos [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

Como primeira experiência em dar aula, o nervosismo é bem maior e vinha a preocupação se como professora conseguiria cessar todas as dúvidas que forem aparecendo e elas não só apareciam como também consegui achar as melhores formas de ensinar [Diário de Campo de Maria-Flor, professora do Projeto].

Aprender a trabalhar em equipe foi muito benéfico pra mim, pois é algo que sempre evito no meu curso, por ser bastante tímida e ter uma certa aversão ao convívio social em geral. E dentro do projeto de extensão pude ver que trabalhar em equipe é muito importante e até essencial para o meu crescimento [Diário de Campo de Eduarda, professora do Projeto].

Ouvia sempre essa frase: Não é difícil ensinar, difícil é fazer com que as pessoas realmente aprendam. Com o tempo lecionando no curso, compreendi esses dizeres. Como o intuito, desde o início, era ensinar matemática passo a passo, as primeiras aulas, parecia que eu estava em outro mundo, pois nunca havia visto a matéria sendo ensinada de forma tão simples e dinâmica. Quando lembro do impacto que conseguimos alcançar e quando pude detectar o nascimento do gosto ou pelo menos o fim do desprezo pela maior das matérias: a Matemática.

Percebi que a alegria do professor não é só passar o conhecimento, mas também o amor pelo conhecimento [Diário de Campo de Enzo, professor do Projeto].

Matematizando: o projeto social

Descobrimos que o Matematizando se qualifica um projeto social, quando, na análise do cursinho, dos diários e das redações, percebemos que o cursinho foi uma atividade intencionalmente organizada para interferir, de maneira colaborativa, em um determinado contexto, que exige flexibilidade de atuação, coragem para o enfrentamento das diversidades e empenho na relação fraterna e solidária com o outro, com o objetivo de ensinar Matemática (BRASIL, 2003; SANTOS, 2004).

Quando consegui adaptar-me com a turma, consegui perceber somente em olhar para seus rostos, quando estava ministrando o conteúdo, quem tinha realmente entendido e as carinhas de dúvidas de cada um [Diário de Campo de Maria-Flor, professora do Projeto].

Quando via a turma quieta com olhares perdidos no espaço que eu estava ocupando, meu coração disparava, meus pensamentos se amontoavam, pois não queria ser uma professora de matemática, mas a professora. Respirava fundo e começava a questioná-los e provocá-los nas suas respostas ou simplesmente falava o que aqueles rostinhos gritavam: Tô perdida! Em questão de segundos ouvia um amontoado de risos e meu coração aliviava e eu começava do início [Diário de Campo de Valentina, professora do Projeto].

“O que eu fiz por mim ao escolher estar em um projeto da Universidade de Brasília – UnB?” foi a pergunta que motivou a escrita de uma redação dos/as participantes do Matematizando no nosso último encontro. Ao analisar as redações, percebemos que o Matematizando “se inscreve num horizonte de construção de direitos e afirmação cidadã. Sua ênfase é a noção de

justiça social, o que somente pode ser alcançado através da participação e do exercício da cidadania” (BRASIL, 2003, p. 25).

Uma experiência totalmente benéfica para a comunidade, onde todos os envolvidos são beneficiados como um todo. [...] acredito firmemente que a educação é o principal caminho para o desenvolvimento de uma nação e esse projeto é uma maneira de trabalharmos essa questão. O investimento despendido na educação nunca será uma despesa. Será sempre um investimento [Trechos de redação].

As redações, de onze participantes, versavam sobre: oportunidades, aprendizagem e novas vontades e expectativas para si, como no trecho da redação de uma estudante: “tentarei entrar esse ano na UnB”. Percebemos uma mudança de posição dos/as participantes do lugar de impossibilidade para o lugar da possibilidade, sempre com esforço e trabalho mútuo.

[...] Logo se vê a importância da matemática na nossa vida, principalmente na vida acadêmica, é necessário ter o básico como base para sustentar o que é mais complicado, mais as vezes o órgão público da educação não fornece tais ferramentas e por essa razão sou grata ao projeto matematizando do início ao fim, pois possibilitou não só a mim, mais a todos que participaram a alcançar seus diversos objetivos futuros [Trecho de redação].

Quando decidir participar desse projeto eu estava mesmo interessada, teve muito esforço de minha parte e também dos meus amigos, pois tinha que acordar cedo e pegar ônibus e ir para o projeto, querendo ou não cansa muito, pois estudamos a semana toda. Alguns trabalham mais mesmo com as dificuldades fomos participar desse projeto [...] [Trecho de redação].

As narrativas demonstraram o quanto são benéficas as atividades promovidas nas dependências da universidade, havendo gratidão por essa oportunidade.

[...] Gratidão a todos os auxiliares que nos ajudou e principalmente nos motivou, mostrando que para tudo na vida vale os nossos esforços, nunca desisti e sempre persisti nos nossos sonhos [Trecho de redação].

[...] escolher o que tinha mais dificuldade, busquei aprendizado onde tive a oportunidade de entrar em um curso de matemática, aprendi muita coisa que era difícil de resolver de forma mais fácil e assim melhorei minhas notas, tive pensamentos mais rápidos [Trecho de redação].

Depois de todas as aulas eu aprendi bastante, tenho certeza que vou ir bem melhor no PAS e ENEM do que antes que não sabia muita coisa [...] [Trecho de redação].

[...] Eu consegui aprender matemática de um jeito mais fácil, então eu fiz muito por mim ao escolher esse projeto, pois preencho meu tempo com algo produtivo e bastante agradável [Trecho de redação].

[...] Vale ressaltar que esse projeto já me ajudou a entender vários conteúdos que eu tinha dúvida. Além disso, os professores que passam o conteúdo sabem explicar de forma clara e simples. Buscando formas que possam ficar fáceis para todos os alunos presentes [Trecho de redação].

[...] no projeto da UnB, fiz um investimento do meu tempo em uma forma de “treinar” minha interpretação matemática com orientação correta, ampliando na escola meus rendimentos e esforço e para meus estudos extracurriculares [...] [Trecho de redação].

[...] foi ir atrás de uma oportunidade que é muito importante para minha pessoa. A partir dele – projeto – estou adquirindo conhecimento para acrescentar e aperfeiçoar o meu [...] [Trecho de redação].

Para não concluir... e, sim, continuar...

O cursinho *Matematizando – da Aritmética à Álgebra* foi criado para ensinar Matemática para pessoas da comunidade, estudantes ou egressos/as do Ensino Médio, com interesse em fazer processos seletivos para ingressar em Instituições de Educação Superior.

Durante o cursinho, fomos desafiadas/os a rever nossas concepções e estratégias de ensino com o objetivo de acolher e atender as necessidades de nossos/as estudantes a partir da situação concreta em que se encontravam quanto ao processo de aprendizagem da Matemática. Isso exigiu que nós nos metamorfoseássemos, experiência privilegiada nesse momento de formação inicial, para nos fazermos os/as professores/as e tutores/as necessários ao contexto.

Como projeto social, o *Matematizando* se situa como atividade de extensão universitária, por possibilitar o desenvolvimento de ações que promovem a integração e a atuação colaborativa para vencer problemas e, também, promover o desenvolvimento das pessoas. Tanto estudantes quanto professores/as demonstraram, ao longo do projeto, maior engajamento com a prática de estudos; sentimento de empoderamento no sentido de ser capaz de fazer. O afeto construído entre participantes e professores/as foi o amálgama que possibilitou os pontos de mudança nesse processo de desenvolvimento.

Agradecimentos

Essa proposta de trabalho extensionista foi apoiada pelo Edital nº 01/2018, Programa de Extensão em Educação, Trabalho e Integração Social, parceria entre a Universidade de Brasília, via Decanato de Extensão (DEX) e Ministério Público do Trabalho no PAJ 000608.2009.10.000/8-01 e, também, pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, FAP-DF.

Referências

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Guia Para Elaboração de Projetos Sociais**. São Leopoldo: Sinodal, 2003. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/guia-para-elaboracao-de-projetos-sociais.pdf>. Acesso: 13 abr. 2020.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento**. Brasília: SEEDF, 2018.
- LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 77, n. 1, p. 23-31, 1995.
- MEDEIROS, A. M. A. **Afetos como construtores de uma práxis pedagógica no ensino-aprendizagem de matemática**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MUNIZ, C. A. Educação e Linguagem Matemática. In: BORTOMI-RICARDO, S. M. (Org.). **Organização do Trabalho Pedagógico**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 7-94.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RIO DE JANEIRO. Coordenadoria de Educação. **Caderno de Apoio Pedagógico – 9º ano**. 2009. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/3caderno/9Ano/9AnoMatematicaProfessor3CadernoNovo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- SANTOS, R. M. S. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 59-64, 2004.
- SÃO PAULO. **Prova Matemática 2007 do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**. 2007. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Provas%202007/Matem%C3%A1tica/8%C2%AA%20s%C3%A9rie%20EF/1_Manh%C3%A3/Prova-MAT-8EF-Manha.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.
- SÃO PAULO. **Banco de Questões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**. 2012. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades_anexo/0a04b41489a1434a01ebb737645b9666.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.
- SÃO PAULO. **Simulado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**. 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/60822390/simulado-30-mat-9-ano-blog-do-prof-warles>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

“Quebrada Vive”: um cursinho onde as pretas e os pretos são as chaves que abrem os portões

Eulla Brennequer dos Santos Alves

Considerações iniciais

A evasão escolar é uma consequência da falência da escola enquanto instituição social responsável pelo compartilhamento dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade (MANTOVANINI, 2001). Pelas suas características e dinâmicas, a escola tende a padronizar suas práticas e rotinas, gerando dificuldades na permanência de estudantes que precisam trabalhar ou que têm dificuldades de aprendizagem ou que são mães na adolescência ou que sofrem racismo no espaço escolar, entre outras situações (RODRIGUES, 2014). No entanto, é preciso destacar que o principal perfil do/a estudante que evade a escola nos direciona para um significado em comum: “aquele recorte de etnia e classe”, defendido por Marx (1988, p. 58)

Em outras palavras, o público que não está hoje na escola tende a ser jovens/adultas/os negras/os, pobres, moradoras/es de periferia, um/a estudante, em geral, excluído/a, que, em algum momento da sua vida, teve esse direito básico à educação violado, mas que tem suas ideias próprias e que precisa de espaço para se ouvir, ouvir o outro e refletir sobre si e sobre seu bairro, sua cidade, seu país, com vistas à construção de posicionamentos críticos, de quem sabe de onde veio, onde está e onde quer chegar.

Este capítulo apresenta e analisa a experiência do cursinho “Quebrada Vive”, entendendo que a contextualização é essencial para se ensinar conceitos científicos, portanto, no contexto da periferia, faz-se necessária uma discussão sobre as relações étnico-raciais que perpassam a vida dos/as jovens e adultos/as participantes do cursinho. Pensar nessa perspectiva é olhar a educação como uma ação de luta, em que processos transformadores podem ser desencadeados, oportunizando a construção de novos sentidos e formas de se posicionar no mundo.

Educação Popular e ENCCEJA

A Educação Popular é um instrumento de libertação dos oprimidos, que, pelo histórico de opressões, não puderam frequentar a escola. Dentro dessa perspectiva histórico-sócio-cultural, no decorrer do processo educacional, os sujeitos passam a entender as razões e os porquês de estarem naquela condição de total opressão (FREITAS, 2007).

Trata-se de uma concepção de educação que delinea práticas pedagógicas flexíveis, uma vez que parte da percepção dos/as estudantes sobre sua realidade concreta. Portanto, não há um modo sequencialmente definido de se fazer a práxis, pois ela é dialética, e se cria e recria à medida que os sujeitos vão se posicionando e se transformando dentro e fora do processo, num determinado tempo histórico. Na Educação Popular, temos a possibilidade da criação, da liberdade.

Neste trabalho, assumo a responsabilidade de propor uma intervenção pedagógica pela ótica da “ética de convicção antirracista”, entendida como o compromisso com a luta, coletiva ou individual, em diferentes esferas da sociedade, seja na universidade, na rua ou no parlamento, contra o mito da democracia racial (SANTOS, 2005).

Um caminho possível de intervenção em Educação Popular que enxerguei foi propor um cursinho para estudantes negras e negros do meu bairro com o objetivo de ofertar um espaço flexível de debates e estudos coletivos para que eles/as se preparem para a avaliação do ENCCEJA, que é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

O ENCCEJA é um programa que começou a certificar, a partir de 2017, com Ensino Fundamental e Ensino Médio, adolescentes, jovens e adultos/as, residentes no Brasil, no exterior ou em privação de liberdade, que, por alguma razão, não puderam concluir os estudos no tempo previsto. As provas são aplicadas num único período, uma vez por ano, sendo necessário alcançar 100 pontos em cada área do conhecimento para obtenção da proficiência.

Para certificação do Ensino Fundamental, são estruturadas: a) quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 (trinta) questões de múltipla escolha nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física e Redação; História e Geografia; Para a certificação do Ensino Médio, são estruturadas: a) quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 (trinta) questões de múltipla escolha nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Compreende as disciplinas de Química, Física e Biologia; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Compreende as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. (BRASIL, 2018, p. 1).

Ao propor um cursinho fundamentado na Educação Popular, questiono o lugar social em que temos sido colocados como pessoas pretas, reivindico e promovo contextos de ensino onde estudantes pretos e pretas podem falar de si, de suas trajetórias e de seus sonhos com respeito às suas origens e à história de nosso povo, que vem de linhagens africanas de rainha e reis.

Por uma Educação Popular para pretas e pretos: questionamentos e compromissos sociais

Neste trabalho, questiono a educação que nos expôs a um extermínio de quem somos e que nos condena à periferia da sociedade de classes, “como se não pertencêssemos à ordem legal” (NASCIMENTO, 1978, p. 21), apresentando nossa história pautada apenas em chicote e trabalho braçal. Ao contrário disso, entendo que “os mestres devem mostrar para as crianças da periferia, que as vitórias pessoais não têm apenas como fios condutores os serviços braçais vexatórios, humilhantes e mal recompensados, mas também, o trabalho intelectual” (TADDEU, 2012, p. 259).

Assim como Abdias do Nascimento (1978), não busco, neste trabalho, tratar a questão da desigualdade educacional como “um problema racial brasileiro” e sim como “um problema africano no Brasil”, pois não se trata apenas de justiça e sim de um reconhecimento da nossa existência: de quem somos e por que possuímos tradições culturais peculiares, trazidas por nossas ancestrais e nossos ancestrais em seus corpos, do caminho percorrido do continente Africano até o Brasil, em diáspora.

Ao me referir à educação da população negra, traço este debate num plano coletivo e não individual; de silenciamento, e não só de falta de acesso, pois não se trata de compensações pessoais, infiltrações individuais ou mérito, e sim do negro e da negra que são chaves e abrem os portões, que não caminham sozinhos e sim em conjunto, que possuem uma cultura que não foi dada pelos brancos e sim manifestada e ressignificada pelos seus corpos em diferentes territorialidades.

Para redefinirmos a educação hoje, precisamos revisitar o que ela foi um dia e como o processo de conquista desse direito vem se dando desde o primeiro dia em que um corpo negro pisou sobre terras brasileiras. O sentido de redefinir se trata de parar de encarar a educação como um ciclo de perda de tempo, necessário apenas para conseguir um certificado que a classe patronal nos exige (TADDEU, 2012), mas, sim, encará-la como uma busca, um processo pelo qual o indivíduo é capaz de fazer suas próprias escolhas, de forma crítica e consciente, sabendo interpretar o mundo à sua volta, na plenitude possível da ação humana. Desse modo, trago um resgate histórico de como o acesso à educação veio se dando, especificamente relacionado à população negra, e como é imprescindível redirecionarmos

o nosso olhar para outros caminhos, a partir da ótica da Educação Popular, que mostra outra face, outra imagem e possibilidades referentes ao futuro da educação.

Para compreendermos a função do Estado Brasileiro na construção da desigualdade educacional, é preciso olhar para a história e, feito isso, a primeira consideração se refere à negação de direitos. Portanto, tudo se inicia com a proibição da/o negra/o ao acesso à educação por muitos anos, independentemente de serem livres ou libertos/as. Depois, pequenos avanços foram sendo registrados, como a promulgação da Lei do Ventre Livre, primeiro documento em que a educação dos negros foi colocada como um “acordo de paz”, com o objetivo de manter a estrutura social, que já vinha sendo ameaçada pelas lutas diárias dos movimentos negros, que se recusavam a aceitar o lugar social no qual haviam sido colocados (PASSOS, 2012). Nesta lei, os/as filhos/as de mulheres negras escravizadas eram considerados “libertos/as” desde a consolidação da lei, porém, com a autonomia dos senhores de suas mães de decidir o destino dos mesmos, pois

[...] o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei (BRASIL, 1871, p. 2).

Assim, as crianças não eram tratadas como crianças, mas sim como trabalhadores/as negros/as do futuro, pois, caso o senhores de suas mães aceitassem a indenização, as mesmas eram encaminhadas para as instituições correcionais do estado, onde, nestes espaços, a educação ganhava a responsabilidade de preparação para o trabalho, sem envolver o acesso à leitura e à escrita, pois a mão de obra escravizada estava em processo de transição para o “trabalho livre”, e isso era o que os povos ditos sem alma e amaldiçoados precisavam, assim como eram chamados as/os negras/os pelos/as brancos/as (PASSOS, 2012).

Desse modo, nesse processo de mudança na forma de escravização, surge a Lei da Terra Livre, que impede a/o negra/o livre e libertada/do de obter sua própria terra, limitando-a/o ainda mais aos serviços dos homens/mulheres brancos/as, em que, na mesma direção, surgiam iniciativas privadas de

escolas noturnas, num sentido de caridade, para receber homens negros, livres e libertos, maiores de 14 anos, trabalhadores que, por conta da intensa rotina diária e dos ataques violentos e racistas, não conseguiam frequentar a escola.

Por mais que muitas/os negras/os tenham sido mortas/os, antes mesmo da lenda da “abolição”, podemos perceber a Educação Popular, nos primeiros indícios de organização coletiva como os quilombos, locais que se constituíram como refúgio de negras/os que se recusavam a aceitar aquela condição de escravidão (PINTO, 1993). Essas organizações fomentavam a luta pela memória ancestral e se educavam a partir de suas próprias concepções, pois não podiam sair do local onde estavam escondidas/os, garantindo que a cultura, manifestações religiosas, danças típicas do seu local de origem não fossem extintas.

A Educação Popular, como defende Freire (1996), busca pelo respeito dos saberes dos/as educandos/as e de suas vivências, pois se trata de uma perspectiva de educação do povo para o povo (FREIRE, 1996; MACIEL, 2011). Freire (1996) entende que todas/os possuímos conhecimentos, construídos e transformados nas vivências no mundo que são, de fato, educativas, seja em contextos formais ou não.

A Educação Popular tem feito história junto à população negra desde os quilombos, mas não no chão da escola como um delineamento teórico que fundamenta a prática educativa. As iniciativas da Educação Popular eram implementadas por organizações próprias do povo negro, como nas décadas de 30 e 40, quando a Frente Negra Brasileira e, posteriormente, o Movimento Negro Unificado, viram nela a maior ferramenta que tinham naquele momento para conscientização e resolução do problema que mais assombrava naquela época: o analfabetismo (DOMINGUES, 2008).

A ação dessas organizações no campo da educação é considerada simbólica por representar resistência, uma vez que elas não recebiam apoio financeiro para manter as escolas e ainda tinham que lidar com a hostilidade por serem formadas por pessoas negras para atender pessoas negras.

A FNB foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes,

9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos. Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo grau de mobilização política da comunidade negra (DOMINGUES, 2008, p. 520).

Desse modo, esse “novo sistema político”, que alterou a mão de obra escravizada para “trabalho livre”, ainda vigente na atualidade, ao invés de garantir uma reparação da dívida histórica, empurrou às margens o corpo negro, fazendo com que essas organizações coletivas no Brasil passassem a procurar ferramentas de luta de ações direta, principalmente em mobilizações na rua, para denúncias das violências vividas.

O movimento negro brasileiro, inspirado na conjuntura internacional, especialmente pela atuação do Black Panthers - Partido das Panteras Negras, criado nos Estados Unidos, que denunciava o genocídio, executado por mãos de policiais, se fortaleceu por meio da militância relacionada à defesa da identidade preta. Porém, o golpe militar no Brasil, na década de 1960, trouxe uma reviravolta a essa conjuntura (DOMINGUES, 2007), abafando a atuação dos movimentos sociais em ações violentas e de extermínio. Nesse contexto, o Movimento Negro teve seus militantes acusados e, muitas vezes, mortos por levantar um problema que “supostamente não existia”: o racismo no Brasil.

Por conta dessas problemáticas vividas de forma escancarada naquele contexto histórico, as lutas nas décadas de 1960, 1970 e 1980 se direcionaram para a desmistificação da “democracia racial no Brasil”, que buscava trazer a ideia de que todas/os vivíamos harmoniosamente bem. Já na década de 1990 e hoje, no século XXI, por mais que esse mito racial e todas essas pautas de luta ainda estejam presentes, é importante pautarmos outra questão, que vem interrompendo os projetos de vida de muitos adolescentes, jovens e adultos: a guerra não declarada (TADDEU, 2012) que a cada dia intensifica o genocídio da/o negra/o no Brasil (NASCIMENTO, 1978).

Século XXI onde tudo é comum: a realidade da juventude negra no Brasil e a escola

“Ele não viu que eu estava com blusa de escola, mãe” – Marcos Vinicius, 14 anos, baleado durante uma operação policial no complexo da Maré, Rio de Janeiro. Maria Eduarda, 13 anos, baleada dentro de uma escola na Zona Norte do Rio de Janeiro, por disparos advindos de Policiais Militares. “A culpa é desse estado doente, que está matando nossas crianças com roupa de escola”, diz trabalhadora doméstica Bruna Silva, mãe de aluno baleado a caminho da escola. Todas/os negras/os.

“De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras” (CERQUEIRA, 2017, p. 30). O perfil típico das vítimas permanece o mesmo: mulheres, homens, jovens, pretas/os e com baixa escolaridade (CERQUEIRA, 2017) que tiveram sua vida e seus sonhos interrompidos por uma cultura da bala de fogo. Contudo, chama-nos a atenção o fato de que, na última década, o genocídio contra jovens negras/os tenha se intensificado ainda mais e não necessariamente as vítimas possuem envolvimento em atos infracionais. Historicamente, as verdades relacionadas ao povo pobre e negra/o, perfil este presente nas escolas marcadas pela precariedade dos serviços públicos, sempre foram vedadas. Para quem sobrevive, em meio ao que definirei aqui como vulnerabilidade social, sendo um contexto marcado pela exclusão das políticas públicas às quais todos/as deveriam ter acesso por direito, não existe, nunca existiu, e nem nunca existirá, balcão de informação para compreender a causa do aumento dos números do extermínio em massa da juventude negra e pobre do nosso país (TADDEU, 2012; MALVASI, 2011).

A juventude, presente nas favelas do Brasil, está cada vez mais vulnerável, apresentando especificidades quanto às formas de se mostrar para o mundo, construído neste espaço, que só pode ser compreendido a partir das relações humanas que se estabelecem ali, naquele contexto (ALVES; OLIVEIRA; CAIXETA, 2016). Esse entendimento, como “o modo de ser/estar no mundo, identificação com linguagens próprias, inserção em ‘tribos’ e vestimentas” (AGLIARDI, 2007, p. 42), é fruto das relações sociais que, diariamente, são açoitadas com as tiras da estigmatização (TADDEU, 2012), em que as características particulares de um grupo, que não condiz com o padrão comum da sociedade, são marginalizadas e criminalizadas a qualquer preço.

Esses processos de marginalização e criminalização atingem especificamente a população negra, que domina, em primeiro lugar, o ranking de desemprego, evasão escolar, presença no sistema prisional e socioeducativo, além dos casos de vítimas de homicídio e violência institucional.

Em um estudo bibliográfico realizado por Carvalho (2015), verifica-se o quanto a guerra às drogas é o maior fator que ocasiona a morte de adolescentes, jovens e adultos, negros/os no Brasil, que, por outro lado, os políticos utilizam o termo “guerra às drogas” como um problema de segurança pública para se promover. Rezende (2011) explica que, ao analisarmos os dados estatísticos, verifica-se a real intenção dessa política de repressão: o encarceramento em massa da juventude negra e pobre, perpetuando a marginalização por conta da classe social ou cor da pele.

Assim, podemos verificar que a referida “guerra às drogas” não é, então, propriamente uma guerra contra as drogas, mas outra, contra pessoas, com um perfil bem específico, demonstrando, assim, uma ausência de mobilizações que fomentem o cumprimento de políticas públicas de educação, cultura e lazer (CARVALHO, 2015; ALVES; OLIVEIRA; CAIXETA, 2016). Nesse sentido, diversos estudos, como os de Oberling (2011), Machado e Boarini (2013) Rezende (2011) e Carvalho (2015), denunciam a ideia da repressão como a única solução para resolver os problemas da violência no Brasil, pois, sob ótica de olho por olho, todos/as acabamos cegos/as.

O Atlas da Violência do ano de 2017 apresenta altos índices de morte de jovens negros/as e pobres no Brasil (CERQUEIRA, 2017), o que demonstra a incapacidade de o Estado lidar com esta problemática, além da ausência de interesse do Poder Público em “efetivar políticas públicas que sejam realmente garantidoras de direitos e que prezem pela equidade” (CARVALHO, 2015, p. 30).

Por conta dessa conjuntura de intensificação em massa do genocídio contra a juventude negra, é notável que a evasão escolar, que estamos presenciando, tem ênfase na cor da pele e que isso pode se relacionar com as razões pelas quais estudantes passam a não frequentar o espaço escolar, além, é claro, de se relacionar também com o não cumprimento integral das promessas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e em outros documentos legais que funcionam apenas como letras frias sobre o papel.

Em vista dessa realidade, de violência extrema, em que na outra via não há emprego e acesso ao ensino básico, o trabalho informal ou outras formas de sobrevivência passam a ser uma possibilidade para essa juventude, que nem sempre consegue frequentar a escola, confirmando a nossa falha enquanto sociedade.

O que temos visto acontecer com adolescentes, jovens e adultos, negras/os, nas periferias do Brasil é assustador, onde, ao mesmo tempo, uma naturalização da violência, em que a morte, o corpo negro no chão, passa a não comover mais, pois os meios de acesso ao conhecimento, seja nos livros, meios de comunicação e redes sociais, entre outros, retratam o destino de adolescentes/jovens negras/os como estatísticas. Esses/as adolescentes/jovens e adultos/as que carregam em si a etiqueta de “marginal” podem passar um dia sem serem constrangidos em enquadramentos policiais vexatórios, porém não ficam um minuto sem os ataques das línguas felinas que visam reprimir uma forma que o sujeito tem de se mostrar para o mundo, pois, na ótica do Brasil, toda criança pobre é degenerada, todo preto é ladrão, todo jovem de boné e bermuda é traficante, todo ex-detento não tem jeito, toda favela é um ponto de tráfico de drogas e, ainda, todos(as) os que estão no cinturão da miséria devem ser marcados com o carimbo da marginalização (TADDEU, 2012).

Não é necessária uma declaração impressa por alguma autoridade para sabermos que estamos em guerra e que ela está declarada ao povo pobre e negro, que levantou os muros, as cidades do nosso país.

Não é preciso frequentar 20, 30, 40 escolas para percebermos que muitas/os jovens não estão ali porque não querem estar. É nítido que quando nos referimos ao nosso país em relação a catástrofes naturais, possamos ficar tranquilos, pois dificilmente seremos acordados durante um terremoto (TADDEU, 2012), mas, por outro lado, os desastres “não naturais” ou “não identificados” são os que mais tiram o sono de mães e pais nas periferias, por não saberem o paradeiro de seus filhos e suas filhas, quando vão voltar e se vão voltar.

Estar com um/a filho/a na escola, para muitas mães e pais, é garantir a sobrevivência daquele/a que observa o mundo, mas o mundo não o/a observa. Porém, muitos/as destes/as jovens evadiram da escola por motivos diversos, mas será que a escola hoje é um espaço seguro para que elas/eles possam voltar? Será que os muros que a envolvem conseguem eliminar

todas as problemáticas e inquietações que acontecem fora dela? A escola, para muitos, é vista como um espaço na qual projetos futuros são tecidos. Já para outros, é um território de proteção, de fuga da realidade ou até mesmo de risco. Mas por que se proteger, fugir, arriscar-se, numa estrutura educacional que dificilmente irá citar a sua verdadeira história? (TADDEU, 2012; CAVALLEIRO, 2001; ARROYO, 2007; COSTA, 1999).

A partir dessas considerações, estamos certos de que o cursinho Quebrada Vive só pode se concretizar, na periferia, a partir da Educação Popular, por considerar o sujeito, a sua história e sua territorialidade e as possibilidades de ação, que se tecem coletivamente.

Projeto Quebrada Vive

“Quebrada Vive” foi o nome dado ao cursinho popular que teve por objetivo planejar e executar atividades pedagógicas intencionalmente tecidas para a problematização da realidade brasileira, regional e local, enfocando temas de interesse dos/as estudantes e também do nosso interesse, relacionados às desigualdades sociais e educacionais, especificamente da população negra, com o objetivo de oportunizar ressignificações do nosso olhar para o potencial protagonista de estudantes que não estão na estrutura escolar.

O projeto surgiu após o Governo Federal Brasileiro lançar o ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que tem como objetivo oportunizar, de forma gratuita, a certificação do Ensino Fundamental e Médio para aquelas/es que não puderam concluir a escolaridade no tempo correto.

Dessa forma, com a divulgação do ENCCEJA no Facebook®, muitas pessoas passaram a me procurar. Algo tinha em comum: grande parte era moradora do bairro próximo ao que moro, sendo assim, pensei num cursinho popular. Com ajuda de um amigo, consegui conversar com um jovem interessado, que, na mesma hora, ofereceu sua casa como local para a realização do cursinho.

Voltei para casa refletindo sobre o espaço e tempo que tinha e o máximo que poderia fazer, pois não se tratava de qualquer contexto, qualquer jovem. São jovens cujas características particulares são de um contexto que não condiz

com o padrão comum da sociedade: marginalizado e criminalizado a qualquer preço. Eu faço parte desse contexto e, por uma exceção, tive outras oportunidades de socialização. Assim, a partir da teoria, pude direcionar o curso numa perspectiva de Educação que pudesse gerar contextos que promovessem aprendizagem e, também, desenvolvimento, fomentando o protagonismo para que pudessem narrar sobre sua própria história. Não era apenas “conseguir um certificado de Ensino Fundamental ou Médio”.

Um povo devidamente educado não se sujeita à fome, às doenças curáveis, aos péssimos atendimentos hospitalares e ambulatoriais, à falência do sistema carcerário, ao sucateamento de transporte coletivo, às moradias precárias, ao negligenciamento de seus bairros pelo poder público. Um povo devidamente educado não admite ser pedinte, *sparing*, *joão bobo*, *cobaia viva* das multinacionais ou *cobaia morta* dissecada por alunos de medicina (...). Gostaria muito de ver os *manos* de trinta anos ou mais, retornando às salas de aula com expectativas de se engajarem em grupos de pensadores que tencionam extinguir os trabalhos escravos e não o fazendo apenas para trocarem os seus trabalhos escravos por outros, que os possibilitem custear prestações de celulares (TADDDEU, 2012, p. 258).

Trata-se de incluir esses/as jovens e adultos/as para o mundo que elas/ eles nem reconheciam mais como seu. Assim, o projeto foi proposto a partir de temas que surgiam à medida que o cursinho ia acontecendo, contextualizando, de forma interdisciplinar, os conteúdos previstos no edital, além de possibilitar, também, momentos de socialização e debates, utilizando o RAP e a poesia, montando um pequeno cronograma com datas específicas que pudessem, de certa forma, atingir os objetivos propostos pelo cursinho e pelo Edital. A análise de dados resultou em dois grandes temas: “Ação” e “Eu sou porque nós somos”. Explico que a análise foi feita a partir do registro das informações sobre o projeto no meu diário de campo.

Ação

A ação no Cursinho começou com um cronograma quase que convencional de escola, com encontros previamente organizados a partir de conteúdos programáticos, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Apresenta o cronograma inicial das aulas

CRONOGRAMA DAS AULAS	
Encontro	Conteúdos programáticos
1 ^a	Falando do nosso planeta e do universo
2 ^a	Conhecimento científico: importante aliado da população
3 ^a	Conhecendo e respeitando o próprio corpo
4 ^a	A saúde é um direito do cidadão
5 ^a	Compreender a natureza e preservar a vida
6 ^a	O valor da memória
7 ^a	A organização econômica das sociedades na atualidade
8 ^a	Ler é viver
9 ^a	Os números: seus usos e seus significados

Fonte: Plano de aula.

Mesmo com os conteúdos programáticos contendo conceitos que ampliavam os conteúdos dos exames do ENCCEJA, o cronograma ainda não se relacionava o suficiente à concretude da vida dos/as jovens e adultos/as do cursinho. Era necessário (re)conhecer o território periférico e ouvi-lo em seus anseios e acontecimentos para que novas propostas se fizessem possíveis.

“No primeiro dia de aula eu cheguei e estava acontecendo um churrasco, porém a aula aconteceu mesmo assim” [...] “Em relação aos/às participantes e ao pesquisador, ambas/os tivemos uma surpresa na segunda semana de cursinho, onde uma operação policial ocorreu, limitando a participação

de dois estudantes, sendo um deles, o dono da casa. Por conta disso, toda a estrutura do cronograma foi direcionada para o que era importante no agora, nos ajudarmos para, juntos, pensarmos em como enfrentar aquela situação, sem desistir” [...] “Hoje faz 5 dias que não temos nenhuma aula, pois uma operação policial extremamente violenta aconteceu no local que está acontecendo o cursinho, levando dois participantes” (Trechos de Diário de Campo da Professora).

A filosofia de educação desenvolvida nesta ação, que tem ênfase em conhecer e conscientizar-se em relação ao outro e com o outro (FREIRE, 1996; MACIEL, 2011; COSTA, 1999; TADDEU, 2012; NASCIMENTO, 1978), apresentou diferentes reflexos, seja nos/as participantes do cursinho, em mim ou no contexto investigado. Era a Educação Popular, fundamentada na ideia da construção coletiva, “a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido” (MACIEL, 2011, p. 8), pelo diálogo, que ia tecendo novas possibilidades de Ação no Cursinho.

Com essa dinâmica pedagógica, semanalmente, foram surgindo temas geradores (FREIRE, 1996), tais como: “A história da mulher negra”, com uma aula realizada por uma historiadora negra, na semana seguinte da operação policial, em que muitas das meninas precisavam de um acolhimento; “Planaltina - DF faz 37º”, graus, em que, historicamente, isso nunca havia acontecido na cidade; “A revolução será periférica”, em que uma série de manifestações e atos na rua aconteciam naquele período; “A saúde é um direito de todo cidadão”, com uma crítica em relação ao hospital da região, pois haviam ocorrido diversas mortes por conta de negligência médica em menos de 1 mês; “12 anos de escravidão”; “Construindo meus projetos de vida”, dentre outros temas que foram gerados a partir da realidade vivida.

Nesses temas, foram trabalhados conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais, Geografia, História, Português e Redação, assim como resolução de questões de provas anteriores. A tabela 2 apresenta uma sistematização dos temas geradores e dos conteúdos discutidos em cada encontro.

Tabela 2 – Apresenta temas geradores e conteúdos específicos trabalhados no Cursinho

“A História da mulher negra no Brasil” – Conteúdos: continente africano, processo de escravização, a escravidão no Brasil, Mulheres na colheita de algodão, mulheres no sistema prisional, solidão da mulher negra, machismo, feminismo, empoderamento feminino.
“Planaltina - DF faz 37º” – Conteúdos: Bioma cerrado, nascentes, agronegócio, efeito estufa, consciência ambiental.
“A Revolução será periférica” – Conteúdos: O que é revolução, grandes revoluções no Brasil e no mundo, mobilizações e atos na rua, ocupação.
“A saúde é um direito de todo cidadão/ã” – Conteúdos: O que é saúde? Anatomia e fisiologia do corpo humano, direitos básicos previstos em lei, SUS, realidade da saúde brasileira.
“12 anos de escravidão” – Conteúdos: A história do negro desde sua chegada no Brasil até os dias atuais, genocídio, desigualdade social.
“Construindo projetos de vida” – Conteúdos: O que é um projeto de vida? Como escrever uma redação? Gramática.
“Racismo Ambiental” – Conteúdos: Desigualdade Social, racismo, lixões, reciclagem, coleta seletiva, políticas públicas de saúde, saneamento básico e crime ambiental.
“Guerra às Drogas” – Conteúdos: O que é droga? Ilícito e lícito, a química das drogas, genocídio por parte da segurança pública, influência da mídia no pensamento.

Fonte: Plano de aula.

Assim, as aulas iam acontecendo, sempre tendo como suporte para debate e discussão letras de RAP, filmes, curta-metragens, documentários e poesias, como podemos ver na tabela 3.

Esses recursos foram positivos por permitir momentos de intenso debate e emoção, porém dou ênfase para as aulas em que os recursos RAP e poesia foram utilizados. Foram aulas mais impactantes. Isso se deve ao fato de esses instrumentos serem expressões artísticas das Quebradas, que favorecem mediações dialógicas, de construções coletivas. Afinal, o hip-hop nasceu, em diáspora, por grupos que se constituíam nos guetos de Nova Iorque (OLIVEIRA, 2006), em que o RAP e a poesia marginal assumiram a função de denunciar todas essas atrocidades em relação às violências sofridas por mulheres, homens e

LGBTs, negras/os, sejam físicas ou simbólicas, com ênfase na violação de direitos, historicamente consolidados, que o povo pobre, preto/a e periférico vinha e vem sofrendo (ALVES; OLIVEIRA; CAIXETA, 2016). Por meio da música e do corpo, o povo preto expressa o pensamento, constrói empoderamento pelo reconhecimento de si, indivíduo, enquanto ser social (CONCEIÇÃO, 2014).

Tabela 3 – Apresenta os recursos que foram utilizados durante as aulas

TEMA DA AULA	RECURSO DIDÁTICO
Longa-metragem	
Escravidão	Filme: “12 anos de escravidão”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AQNiAchT4jU
Curta-metragem	
Racismo Ambiental	“A ilha das Flores”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg
	“REDE contra FOGO - Chapada dos Veadeiros”. Disponível em: https://web.facebook.com/redecontrafogo/videos/1933798380273042/
A Revolução será Periférica	“Ocupa-Brasília: contra a PEC 55”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ol4ws1zvu58
	“Ocupa Brasília: Manifestação FORA TEMER”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eZRwg0UX3PA
Documentário	
Construindo projetos de vida	“Os Invisíveis”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pkRevP8BTag
Poesia	
Escravidão	“Slam Resistência - WJ”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=68yppmqZVE
Guerra às Drogas	“Poesia na Guerra-SIKEYRA”. Disponível em: https://www.clip.fail/video/Ww_mzjMH11o
RAP	
Escravidão	“Negro Drama - Racionais MC”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s
	“Realidade Cruel”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wnVki-5JlW0
História da Mulher Negra no Brasil	“Tarja Preta - Falsa Abolição”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQlWVWku

Fonte: Planos de aula.

Esse passado tão presente numa poesia, no Hip-Hop, vigora e denuncia, à medida que traz à tona tantos conflitos, permitindo dessa forma, uma melhor compreensão do presente, enquanto se traduz como indignação e inconformismo. Nesse vigorar, abre as possibilidades para projeção de um futuro que já se faz germinado a partir da tomada de uma consciência coletiva sobre a historicidade dos processos das relações sociais, das quais esses sujeitos são protagonistas. Falamos de um processo de conscientização coletiva, pois se trata de uma consciência que abre concretas possibilidades de ação, enquanto construção de um futuro. Caracteriza-se dessa forma, um rico processo de educação não-formal baseado nos saberes populares (ABIB, 2006, p. 3).

A mediação fundamentada na Educação Popular, em que Paulo Freire foi um dos maiores influenciadores para a construção dos aspectos teórico-metodológicos dessa filosofia de educação (MACIEL, 2011), permitiu problematizar conteúdos relevantes para a formação cidadã.

“Problematizar sobre essas questões foi importante para direcionar aquelas/es estudantes numa corrida que já está acontecendo há muito tempo e que, por conta de obstáculos que muitas das vezes não conseguimos enxergar ou superar sozinhas/os, acabamos nos estacionando. É visível que isso os tocou, pois na aula de redação, foi solicitado problemas que impedem seus projetos de vida, onde o mesmo seria o tema para que as redações pudessem ser desenvolvidas, surgindo assim:

Qual a diferença entre a favela e os políticos?

A desigualdade entre as pessoas com melhor condição de vida que os outros.

Porque tanto preconceito com a classe social?

Porque a homofobia atrapalha os jovens em seus projetos de vida?

Porque os homens têm mais chances que as mulheres?

O olhar/rejeição com um ex-presidiário negro”.
(Trecho de Diário de Campo da Professora).

A consequência da Ação foi, do ponto de vista do exame, a aprovação; do ponto de vista dos seres humanos, foi o desenvolvimento do autorrespeito, da noção de si e de suas possibilidades.

Em relação à aprovação, ao final, 7 fizeram a prova para obtenção do certificado do Ensino Fundamental e 1 para o Ensino médio. Como resultado, no quesito aprovação, todas/os tiveram resultados positivos, podendo perceber assim mudanças na auto-estima e na forma de se ver no mundo, como um ser humano que é capaz (Trecho de Diário de Campo da Professora).

Nossa nunca imaginei que seria capaz de passar na prova, ainda mais em matemática (Narrativa - Participante 1).

Aquelas dicas da redação ajudou muito, eu era péssima em redação e a nota foi até boa (Narrativa - Participante 2).

Eu sou porque nós somos

O cursinho conseguiu gerar um contexto de ensino baseado no “Eu sou porque nós somos”. É no coletivo, ou seja, na estrutura de natureza social que nós nos organizamos em prol de um objetivo em comum. Desse modo, o ser humano é visto como uma possibilidade construída nas relações, e quando há um impacto no coletivo, todas/os afetam o individual e assim vice-versa, pois eu sou porque nós somos, e, porque nós somos, portanto eu sou (MBITI, 1970; NOGUEIRA, 2014).

Nunca desista!! Você é capaz!! Só basta acreditar em você!! Dão risadas de mim porque sou diferente. Eu dou risadas deles porque são todos iguais [...] Amigo sei que as coisas não saíram como planejou mas pensando bem o mundo é isso, tentar, tentar e às vezes não conseguimos, o importante é nunca desistir

[...] Pensando bem desistir é uma palavra que você desconhece, pois bem sabemos, você nunca desistiu de nós, e estamos aqui pra dizer com nossas palavras que não desistimos de você e nem deixarei desistir de si [...] Esse é meu caminho, e nele eu vou, eu gosto de pensar que é luz do sol, pra iluminar o meu amanhecer. Mais se amanhã o sol não surgir, por traz das nuvens cinzas tudo vai mudar, a chuva passará, e o tempo vai abrir, a luz do novo dia eu sei que vou brilhar. Pra clarear você, pra proteger, pra inspirar, pra alimentar você. Assinado, família [Carta coletiva das/os participantes].

Na educação existe troca, em que todas/os precisam se perceber, se olhar e se ajudar. A coletividade pode ser vista quando uma diversidade de sentimentos, como a empatia, que gera ações como a solidariedade, passa a ser direcionada ao outro, considerando-o e atuando com ele, pois os problemas, mesmo que indiretamente, também lhe afetam. Na periferia, vive-se a partir da filosofia de vida: “Ninguém fica bem se todas/os também não estão”, pois ser coletivo é garantir o bem-estar de si e do outro, para que, assim, a luta que estamos travando durante anos possa cada vez mais se fortalecer.

Palavras da experiência

A experiência do cursinho “Quebrada Vive” demonstrou que não estamos isolados dos problemas sociais. Muitas vezes, somos o alvo deles. Quantas/os adolescentes/jovens precisarão morrer, seja dentro ou fora da escola, para que possamos entender que não vivemos numa bolha?

Os casos de Maria Eduarda e do Marcos Vinícius não são isolados, acontecem todos os dias, em todos os cantos das cidades, em que nem um muro ou uma blusa da escola podem impedir os/as nossos/as adolescentes/jovens, negras/os, de sofrerem as violências que tem ênfase na omissão do Estado em falar que o racismo não existe.

A educação da população negra, da forma que se dá hoje nas escolas, omitindo quem somos, a cada dia mais, nos expulsa de um espaço que também é nosso por direito. Não há efetividade quando se omite sua própria história. Por

parte das/os educadoras/es, especialmente negras/os, é preciso ressignificar projetos, principalmente, estes criados pelo Estado, que parece ser a solução, porém tende a nos empurrar ao abismo do esquecimento, fazendo-nos agradecer, muitas vezes, por um pedaço de papel que nem sempre tem utilidade se não vier acompanhado de uma conscientização. Sozinhas/os somos capazes de fazer coisas, mas, em união, somos capazes de muito mais, por isso, todas/os precisamos ter a convicção de que precisamos ser chave, em tudo que fazemos, pois nossa luta não se dá no plano individual e sim no coletivo. Desse modo, “Quebrada Vive” demonstrou que o projeto deixou de ser algo de um para outro, para ser algo de nós para nós.

Analisando os impactos que a “Quebrada Vive” trouxe para o contexto em que a intervenção foi realizada, traço um projeto para que, anualmente, esse cursinho possa vir a acontecer, pois, naturalmente, pessoas que moram no bairro e não participaram do cursinho solicitaram a continuidade dele. Assim, a partir do contato diário com as/os participantes, é possível observar um pensar no presente, sem esquecer o futuro, em que muitos/as, além de compreenderem as injustiças e desigualdades sociais, se viram sujeitos capazes de ingressar em uma universidade ou de fazerem o que quiserem, pois são protagonistas de suas próprias histórias. Diante disso, a hipótese se confirma, em que, por meio de ferramentas mediadoras, como o RAP, a poesia e os temas geradores, foi possível ressignificar projetos de vida e formas de ver o mundo.

Referências

- ABIB, J. P. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 1, p. 58-66, 2006.
- AGLIARDI, D. *Histórias de vida de adolescentes com privação de liberdade: como narram a si mesmos e aos outros*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ALVES, E.; OLIVEIRA, V.; CAIXETA, J. Cada lugar, um lugar; cada lugar, uma lei; cada lei, uma razão: um estudo sobre concepção de gangues. 2016. *Anais... Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa*, v. 3, p. 544-553, Porto, Lisboa, 2016.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Vozes, 2002.

- BRASIL. **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de, 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Presidência, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **ENCCEJA 2018 – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.** INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- CARVALHO, R. T. **Uma reflexão sobre a guerra às drogas e as periferias do Distrito Federal.** 2015. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.
- CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da violência 2017.** Nota Técnica, n. 18. Brasília: IPEA, 2017.
- CONCEIÇÃO, J. V. Da vida batida para a batida viva: a batalha poética do RAP de improviso como lugar de arma, resistência e problematização de tensões na escola. **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, 2014, p. 450.
- COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.
- DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro. Alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.
- DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.
- MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.
- MACHADO, L. V.; BOARINI, M. L. Políticas sobre drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 3, p. 580-595, 2013.
- MALVASI, P. A. Entre a frieza, o cálculo e a “vida loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 156-170, 2011.
- MANTOVANINI, M.C. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso.** São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 2001.

- MARX, Karl. **O Capital**. V. 2. 3. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988.
- MBITI, J. S. **African religions and philosophy**. Garden City: Anchor Books, 1970.
- NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOGUEIRA, S. G. Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento Étnico-Racial. In: BENTO, M. A. da S.; SILVEIRA, M. de J.; NOGUEIRA, S. G. (Orgs.). **Identidade, branquitude e negritude – construções para a psicologia social no Brasil: novos ensaios relatos e experiências e de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 49-63.
- OBERLING, A. F. **Maconheiro, dependente, viciado ou traficante? Representações e práticas da Polícia Militar sobre o consumo e o comércio de drogas na Cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). 217 f. Programa de Pós-graduação em Antropologia, do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- OLIVEIRA, D. A. **Territorialidades do hip hop: desvelando tensões raciais na reprodução dos espaços urbanos**. 2006. (Coleção “Negros e Negras: Pesquisas e Debates”).
- PASSOS, J. C. dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, p. 120-146.
- PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, 1993.
- REZENDE, B. V. R. G. A Ilusão do Proibicionismo – estudo sobre a criminalização secundária do tráfico de drogas no Distrito Federal. 148 f. Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- RODRIGUES, J. B. **Racismo e Evasão escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Ciências Sociais. Instituto de Filosofia Ciências Humanas. Universidade Federal Rio Grande do Sul, 2014.
- SANTOS, S. A. **Movimentos Sociais negros: a emergência de “novos” agentes antirracista pós década de 1980**. São Paulo: ABPN, 2005. (Coleção “Negros e Negras: Pesquisas e Debates”).
- TADDEU, C. E. **A guerra não declarada na visão de um favelado**. São Paulo: Edição independente, 2012.

Parte 4

Estratégias e recursos de ensino em diferentes cenários educativos

Pedagogia Freinet em: Projeto Animais

Bruno César Alves da Costa
Letícia Almeida de Lima
Otávio Augusto Moser Prado

Considerações iniciais

Este capítulo discute aspectos da pedagogia de Célestin Freinet aplicados em um processo de construção coletiva, no Ensino de Ciências, com crianças com idades entre 9 e 14 anos de idade.

O projeto *Conhecendo o reino dos animais* nasceu do interesse das crianças e do trabalho conjunto da escola com a universidade. Portanto, trata-se de uma experiência extensionista em que ensino, pesquisa e extensão se tramam para concretizar, no chão da escola, ricas oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas.

Pedagogia Freinet no contexto do ensino de Ciências Naturais

Célestin Freinet (1896-1966) foi um professor primário indignado com a separação abrupta entre as práticas pedagógicas dentro das escolas e as vivências dos estudantes na vida cotidiana, fora do ambiente escolar (FREINET, 1978). A pergunta que esse professor se fazia era: como as crianças são tão ativas fora da escola, mas, quando entram nela, mostram-se totalmente apáticas frente às lições e práticas realizadas pelos professores?

Neste capítulo, apresentamos e discutimos práticas pedagógicas inspiradas e analisadas a partir da Pedagogia Freinet (FREINET, 1978; IMBERNÓN, 2010), por entendermos que se trata de uma teorização capaz de lançar luz a problemas que temos enfrentado no chão da escola e, também, a possíveis soluções.

Os desafios colocados para o nosso tempo são justamente relacionados às práticas pedagógicas que separam os conhecimentos vividos no cotidiano daqueles aprendidos na escola. Por isso, interromper o ciclo de fragmentação entre a vida que se vive e os conteúdos aprendidos na escola requer um empenho coletivo de reflexão e de construção de novas concepções e atuações.

Nesse contexto, Imbernón (2010) defende a necessidade de se evitar, na atualidade, possíveis práticas alinhadas com a escola tradicional nomeada de ensino escolástico por Freinet (1978). Esse ensino se caracteriza como uma pedagogia artificial, obrigatória e essencialmente formal frente a outra pedagogia baseada na confiança necessária para com a natureza ou a vida (LEGRAND, 1999), a qual chamaremos de Pedagogia Freinet.

A Pedagogia Freinet ficou consolidada pelo sobrenome de seu fundador Célestin Freinet durante as primeiras cinco décadas do início do século XX na França. Este humilde professor primário, como gostava de ser mencionado, recriou e modificou diferentes propostas didáticas oriundas de duas frentes pedagógicas da época: a escola nova e algumas propostas oriundas das primeiras décadas da Revolução Russa. Assim, a Pedagogia Freinet se fundamenta em quatro eixos: “cooperação” (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento) (FERRARI, 2008, web).

Com esses pressupostos, “Freinet buscou uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças, independente de classe social, envolvendo as crianças no processo de aprendizagem e formando cidadãos críticos, capazes de lutar e fazer mudanças” (MOTA, 2012, p. 40). Os alunos dele eram de diferentes idades e agrupados em uma única turma multisseriada, uma vez que o contexto em que estava situado era a área rural francesa.

Para Freinet (1978), uma escola que desenvolva todo o potencial de seus alunos sem discriminação entre os mais ou menos capazes, turmas fracas ou fortes, com futuro ou sem futuro, deve promover a inclusão de todos e todas no desenvolvimento de competências para a vivência da democracia e da cidadania. Para tanto, é preciso romper com uma escola que segrega e naturaliza o processo de seleção social dos estudantes (IMBERNÓN, 2010).

No Ensino de Ciências, as ideias de Freinet (1978) encontram abrigo ao mesmo tempo em que apontam possibilidades de atuação, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo do projeto interventivo que descrevemos neste capítulo.

Do ponto de vista dos enlaces entre a Pedagogia Freinet e o Ensino de Ciências, percebemos que ambos defendem um processo de ensino contextualizado ao território ocupado pelo aluno. Assim, o Ensino de Ciências tem o objetivo de prover contextos de aprendizagem, o que implica conteúdo, estratégias de ensino e recursos didáticos que garantam a apropriação do conhecimento científico para a atuação na vida concreta em sociedade, com vistas à transformação social que almejamos (FOUREZ, 2003).

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 323).

Para além da descrição ofertada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), Fourez (2003) escancara que a crise do Ensino de

Ciências é torná-lo um bem social em prática e em teoria. Com isso, queremos defender o Ensino de Ciências como uma prática pedagógica centrada nos interesses de quem aprende: “os jovens prefeririam cursos de ciências que não sejam centrados sobre os interesses de outros (quer seja a comunidade de cientistas ou o mundo industrial), mas sobre os deles próprios” (FOUREZ, 2003, p. 110). E, como teoria, precisa compor um conjunto interdisciplinar de conhecimentos que garantam conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais que desvelem quem somos e pensamos com vistas aos avanços que necessitamos para uma ciência com forte vínculo social, que reverbere o compromisso social com a humanidade.

Nesse viés, a realização de uma escola com os valores acima não pode ser construída apenas com uma carta de boas intenções. Propomos a articulação dos princípios orientadores do Ensino de Ciências com propostas práticas já consolidadas por Freinet (1978). Dentre várias proposições, destacamos quatro conceitos que podem colaborar com o Ensino de Ciências para a sua prática e teoria: 1) cooperação entre professores; 2) centro de interesse dos alunos; 3) aula-passeio; e 4) tateamento experimental.

Cooperação entre professores

Célestin Freinet foi influenciado por várias tendências pedagógicas datadas do início do século XX. Conforme afirma Colom (2000), podem resumir-se as correntes anarquistas de educação do final do século XIX, ao movimento da Educação Nova na Europa entre as décadas de 20, 30 e 40 e à pedagogia soviética emergente entre os períodos de 1917 a 1929.

Com isso, podemos definir que uma característica original de seu aporte foi a cooperação entre professores. Segundo estudos de Colom (2000), Freinet tinha uma singular habilidade em escrever aos outros professores sobre as mudanças que sua pedagogia exercia na sala de aula. Dessa forma, em sua Cooperativa de Ensino Laico (CEL) chegou a ter 5.000 sócios e a exercer influência pedagógica para a expressiva quantidade de 35.000 professores em 1972. Esses dados não se restringem apenas à França, mas também a países próximos.

Tendo em vista os aspectos acima, definimos que a cooperação entre professores é uma busca conjunta de proposta para as mudanças das inertes práticas tradicionais de sala de aula que, de alguma forma, compreendiam a

crença da absorção passiva de conhecimento. Segundo Freinet, “é desde a prática que se legitima ou questiona o conhecimento válido para essa prática desenvolvida em ambientes difíceis” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 173).

Centro de interesse dos alunos

O conceito de centro de interesse enfatiza que as crianças podem ficar interessadas em temas diversos profundos, mas que a tradição escolar não se atenta para a abordagem destes. Assim, na Pedagogia Freinet, nós, professores/as, ficamos atentos/as à demonstração de interesses refletidos nas falas e atitudes dos alunos.

Segundo Dubreucq (2010), o conceito de centro de interesse foi desenvolvido pelo médico belga Ovide Decroly. A ideia básica desenvolvida são as consequências da imersão da criança em contato com o mundo aparente. Desse modo, na escola, a criança é levada à construção de um projeto para responder as necessidades de explicação de eventos particulares. Esse acúmulo de impressões sensoriais em relação ao mundo é chamado de centro de interesse, sendo que, para Decroly, esse acúmulo de coleta de informações cessa e, potencialmente, podem ser desenvolvidos projetos temáticos repletos de significação para a criança.

De acordo com Monteagudo (1988), Freinet complementa essa abordagem renomeando o termo como “complexo de interesse”, uma vez que a crítica do pedagogo consiste em que os centros de interesse de Decroly, na forma como tinham sido estabelecidos, podem preconizar apenas aquisições intelectuais e formais das crianças, excluindo-se os interesses em atividades práticas. De outro modo, Freinet (1978) optava por “complexo de interesse”, entendendo-o como possibilidades intelectuais e práticas advindas de um tema derivado de um texto livre do aluno. Explicamos que o tema do texto livre pode ser derivado de uma produção escrita ou oral. É importante destacar a primazia que Freinet dava à expressão livre infantil.

Aula-passeio

Elise Freinet (1978) foi a autora que melhor relatou sobre a grande descoberta da aula-passeio. Durante o período de 1920 a 1928, Célestin Freinet lecionava em uma pequena vila no interior da França. As crianças frequentavam o período matutino e vespertino da escola. Assim, mais por uma atitude de bom senso, o pedagogo levava os alunos para passear nas imediações da pequena cidade. Essa atitude era realizada muito mais no início por uma constatação inequívoca de que as aulas dentro de sala o dia todo eram demasiadas enfadonhas. Posteriormente, o professor vislumbrou potencial educativo nos passeios realizados com as crianças. Valemo-nos de uma citação:

Foram à oficina do marceneiro, do ferreiro, à padaria, à olaria, à perfumaria e, na parte da tarde, à hora que o professor e os alunos se deixavam invadir pela moleza e o tédio, Freinet abalava com os miúdos pelos carreiros espalhados à volta da velha aldeia. No próprio seio da natureza, sob os horizontes que constantemente se alteravam, dava a mais animada das lições de geografia, aritmética ou de botânica. A Escola tinha-se aberto para a vida (FREINET, 1978, p. 32).

Tateamento experimental

Este conceito estabelece que a aprendizagem ocorre por aproximações sucessivas e gradativas que são próprias de cada criança. Esta faz tais aproximações a partir de experimentações próprias que são elaboradas por questionamento contínuo sobre a realidade.

Segundo Monteagudo (1988, p. 320-321), para Célestin Freinet, o tateamento experimental é “uma atividade comum a todos os seres vivos que estão em integração com o meio”. Dessa forma, o tateamento é um processo constante de conhecimento e indagação sobre o ambiente. Portanto, envolve a adaptação do sujeito ao meio, estabelecendo tentativas de aproximação que são bem-sucedidas; enquanto outras, são menos assertivas. Assim, para aquelas situações que oferecem mais possibilidades de êxito, o indivíduo vai estabelecendo repetições, e, para outras, ele vai abandonando pelas suas ineficiências com as situações de vida.

Além disso, o tateamento experimental não é oposto ao método científico, pois, para Célestin Freinet, o processo científico é um tateamento que logrou êxito. Temos que enfatizar que, para o educador do início do século XX, o método científico ainda estava muito atrelado ao estabelecido pelas ciências naturais e exatas. Mesmo assim, a vinculação entre tateamento e método científico é uma possibilidade real para o trabalho em sala de aula.

Com esses quatro conceitos, podemos compreender que a Pedagogia Freinet (1978) colabora com o Ensino de Ciências, apontando concepções e práticas de atuação que favorecem a observação, a imaginação, o registro, a análise e o encaminhamento social daquele aprendizado. “Freinet (1969) orientou didaticamente as crianças a uma espécie de pré-iniciação científica, a partir de seus interesses e necessidades, com técnicas de documentação sistemática por fichas e consulta em fichários” (KANAMARU, 2014, p. 775). Para nós, a Pedagogia Freinet não orientou para uma pré-iniciação científica, mas para uma iniciação científica, comprometida com a realidade concreta da vida, com a interdisciplinaridade e a possibilidade de transformação social.

Nesse sentido, a Pedagogia Freinet (FREINET, 1978) se traduz como corpus teórico e prático capaz de colaborar para o Ensino de Ciências comprometido com as complexas questões de seu tempo, respeitando os interesses das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, incentivando-as a

[...] exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar (BRASIL, 2017, p. 329).

Projeto Animais

O projeto Animais foi realizado em uma turma de 4º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental, primeiro segmento (1º ao 5º ano), localizada em um bairro periférico de Brasília, Distrito Federal. Ao todo, participaram 30 estudantes, com idades variando entre 9 e 14 anos, além do professor da turma, graduado em Pedagogia, e dois estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais. As intervenções aconteceram uma vez por semana, com duração de, aproximadamente, duas horas.

A metodologia que orientou o projeto interventivo foi a qualitativa com delineamento de pesquisa-ação, a qual tem por interesse promover mudanças no contexto educacional, por meio de ações colaborativas (MIRANDA, 2012). Por isso, ela se inicia com a identificação de um problema no contexto onde se atua, buscando estratégias de ação para modificar a situação identificada (KLEMMANN; RAPKIEWICZ, 2011). Para o registro e a análise das informações sobre o projeto, foram feitos diários de campo individuais e coletivos. Os licenciandos tinham um diário em conjunto com o docente e outro entre si, além dos diários individuais. O docente também fazia seus registros em um diário individual.

Projeto Animais: do tema ao processo educativo

O projeto Animais começou com a observação das aulas do professor. Nas aulas, o docente abordava o tema Reino Animal, por meio de aulas dialogadas e confecção de cartazes coletivos.

Nas observações, percebemos que os estudantes se mostravam muito interessados em diversos animais, sendo que muitas perguntas que os discentes faziam não constavam nos textos explicativos do livro didático.

O interesse dos alunos pelo tema dos animais aconteceu com a utilização de livro didático e de aulas bem tradicionais. Lembro-me que estávamos estudando um texto no livro de português e apareceu um texto de divulgação científica sobre o peixe boi. Eles fizeram muitas perguntas se ele era um boi ou um peixe. Se respirava dentro d'água etc. Depois tiveram outros interesses com outros animais que apareciam no livro didático de ciências como o sapo e eles achavam incrível o fato do sapo ser tipo um peixe antes de virar adulto. Então fui observando que o interesse não era por um animal específico mas por várias curiosidades deles diante de diferentes animais [Trecho do Diário de Campo do Professor Otávio].

Diante desses aspectos, vimos a necessidade de aprofundar o estudo dos animais. Para tanto, valemo-nos do conceito de tateamento experimental,

que estabelece que a aprendizagem ocorre através de experimentações próprias que são elaboradas por questionamento contínuo sobre a realidade (FREINET, 1978). Assim, iniciamos o aprofundamento da temática a partir da interface entre Artes e Ciências. Propusemos que as crianças e os adolescentes confeccionassem animais com materiais reutilizáveis. Além disso, decidimos, em conjunto com os alunos, que os mesmos iriam construir um livro dos animais, para responder as necessidades de explicação sobre o tema.

Fizemos uma campanha de coletar este material com os alunos. Lembro que foi uma semana para arrecadar todo este material e enquanto isso não tivemos aula de ciências. Depois, as crianças foram construir os materiais de sucata fazendo os animais já com um modelo a ser feito de cada animal; mas deixamos eles livres se quisessem criar em cima dos modelos. Propomos fazer onça pintada de caixinha de pasta de dente, aranha de copo de plástico, a cara do macaco com prato de plástico, também urso com prato de plástico e cobra feita de rolinhos de papel higiênico [Trecho do Diário de Campo do licenciando Bruno].

Com os animais prontos, as crianças e adolescentes fizeram uma apresentação de suas produções para toda a turma. Essa atividade foi avaliada como importante, dada a motivação dos estudantes com a atividade, mas, também, como desafiadora, uma vez que as crianças e os adolescentes não conseguiram aprofundar o estudo dos animais.

Depois pedimos para cada criança mostrar sua arte feita com material de sucata. Elas gostaram de mostrar e a turma ficou bastante participativa neste dia. Cada um disse como havia feito e se gostou ou não de realizar a atividade. A grande maioria das crianças havia dito que tinha achado muito agradável a atividade [Trecho do Diário de Campo do licenciando Bruno].

Para a continuação da aula, depois que as crianças mostraram os animais que haviam construído de sucata, propusemos que elas estudassem os animais. Então foi um pega pra ca pá generalizado por que eram grupos de pesquisa sobre os animais com até 5 crianças. Muitas falavam alto e não se concentravam

na leitura de texto ou mesmo brigavam por assuntos de relacionamento entre eles que não tinha nada a ver com a matéria. Tentamos em mais um encontro fazer com que eles pesquisassem sobre o tema e algumas crianças tiveram muita dificuldade na leitura e na escrita o que foi trabalhado depois com atividades individualizadas fora das aulas de ciências. Foi então que depois desta segunda tentativa tivemos que parar de fazer a pesquisa e não conseguimos produzir nada muito concreto dos grupos de pesquisa pois as crianças não conseguiram ser produtivas. Ficamos um pouco desapontados com a situação ter chegado nesta dificuldade, mas avaliamos que o número excessivo de aluno e a falta de oportunidades que as crianças tiveram de fazer atividades em grupo em anos anteriores propiciaram tais dificuldades. Foi então que tivemos uma outra ideia para fazer sobre o tema dos animais que foi mais atrativa para eles: propomos aos alunos visitarem o laboratório de Biologia da UnB de Planaltina [Trecho de Diário de Campo Coletivo dos licenciandos Bruno e Letícia].

Para concretizar a visita, valemo-nos de dois conceitos importantes de Freinet (1978): tateamento experimental e aula-passeio. A visita foi organizada pelo professor da turma e, também, por estudantes e técnicos da universidade, que prepararam a estrutura para a recepção das crianças e adolescentes no laboratório.

A visita foi feita no Laboratório de Biologia da Faculdade UnB Planaltina. Na oportunidade, os alunos e o professor participaram de algumas atividades envolvendo o acervo de animais disponíveis no laboratório, como, por exemplo, observaram, no microscópio, lâminas de partes do corpo de uma borboleta, viram animais em conserva: lagarto, serpente, sapo, entre outros.

Então eles puderam diferenciar muito das aulas só de estudo e leitura da anterior. Puderam ver e pegar vários animais invertebrados e conservados em vidros. Ficaram entusiasmados com a estrutura do laboratório e com a possibilidade de olhar no microscópio. Tiramos várias fotos dos animais que eles haviam visto. Fizemos um lanche gostoso e conversamos um pouco sobre a visita deles no laboratório. Novamente,

a quantidade de alunos e a empolgação não deu muito certo para conseguir conversar com eles. As impressões que cada um teve foi feita pelo professor de sala no dia seguinte [Trecho de Diário de Campo Coletivo dos licenciandos Bruno e Leticia].

Como atividades sequenciais à visita do laboratório, decidimos trabalhar com as fotografias. Novamente, seria uma atividade interdisciplinar, uma vez que era para os estudantes fazerem legendas ou escreverem pequenas frases.

Depois propusemos que eles fizessem legendas para as fotos dos animais que eles viram. Pequenas frases ou palavras só com os nomes. Esta atividade gerou mais interesse, pois era mais do alcance deles e tinha um viés também manual que era de recortar as fotografias e colocar legenda. A turma ficou mais organizada e menos dispersa. Algumas crianças não lembravam os nomes dos animais e então pediam nosso auxílio. Algumas puderam escrever alguma apreciação sobre o que achou do animal no laboratório. Outras tinham muita dificuldade em escrever o que achou e somente escrevia o nome do bicho. Foram várias aulas para isso. Mais ou menos podemos contabilizar 3 aulas [Trecho de Diário de Campo Coletivo dos licenciandos Bruno e Leticia].

Realizar a atividade das fotografias foi algo desafiador, exigindo mudanças de estratégias:

Dessa forma, na reunião acertamos que iríamos separar os alunos em três grupos, o primeiro iria terminar a atividade da confecção dos cartazes sobre os animais, o segundo grupo começaria a descrever os animais por meio das fotos tiradas na visita ao laboratório de biologia e o terceiro iria continuar a escrita do livro dos animais. A turma nesse dia estava bastante agitada e tivemos dificuldade de desenvolver as atividades. Ao final do dia, conversamos com os alunos e chamamos a atenção dos mesmos a fim de que voltassem a ter foco nas atividades que eram primeiro de interesse deles. Sobre esse encontro,

percebemos que a atividade de descrição dos animais não foi proveitosa, muitos alunos reclamaram e não quiseram fazer a atividade proposta [Trecho de Diário de Campo Coletivo do Professor Otávio e licenciandos Bruno e Leticia].

Novamente, usando os conceitos de tateamento experimental e aula-passeio, decidimos fazer uma visita ao Zoológico de Brasília.

Depois desta tentativa, pensamos em levar os alunos ao zoológico e depois dar uma aula teórica sobre os animais. Estavam faltando conceitos, mas também não queríamos que os conhecimentos se construíssem sem uma base concreta. Então fomos todos os alunos para o zoológico. Dispomos de vários monitores que conseguimos dividir os alunos em pequenos grupos de 4 ou cinco alunos. Fomos ver as capivaras, ao borboletário, ao jacaré, cobras, macacos, elefante, hipopótamo... o fato de estar em pequenos grupos possibilitou uma melhor interação entre os alunos e deste com o adulto. Fizemos um lanche coletivo que foi muito interessante. Os alunos se mostraram muito interessados, perguntavam muito. Mas não tivemos a iniciativa de escrever estas anotações no dia. No outro dia foi perguntado quais animais eles gostaram. O jacaré ganhou disparado. Então conversei com outros pesquisadores para dar uma aula sobre este animal [Trecho do Diário de Campo do licenciando Bruno].

No encontro seguinte, ocorreu a tão aguardada visita ao zoológico. Antes disso, na reunião de planejamento acertamos os últimos detalhes da saída. Com isso, no dia da visita além dos pesquisadores mais cinco monitores foram juntos. No dia, os alunos estavam animados e empolgados! Demoramos a sair da escola, pois ficamos esperando a mãe de um aluno buscar o mesmo, pois ele não iria pro zoológico. A viagem demorou e ao chegarmos ao local a princípio estávamos todos juntos, porém nos separamos em pequenos grupos para sermos capazes de dar mais atenção aos questionamentos que iam surgindo. Visitamos alguns animais, como por exemplo,

jacarés, tartarugas, lobo-guará, aves e o borboletário e tivemos o apoio de uma monitora voluntária do zoológico, durante a visita. Neste último ambiente, uma aluna tinha medo de borboletas e ficou com medo, a princípio, de entrar no borboletário, mas acabou se acalmando e visitando o local com uma das monitoras. Também visitamos as cobras, hipopótamos, rinoceronte e fomos até o elefante, que acabamos não vendo pelo fato de o tempo estar chuvoso e o animal ficar em sua casa. Andamos por quase todo o zoológico e lanchamos no local onde o ônibus que nos levou estava, nesse momento os estudantes junto com os monitores aproveitaram para partilhar um pouco do passeio. Podemos destacar que a atividade foi de grande valia, pois, tivemos o auxílio de uma monitora do zoológico, que falava dos animais e tirava também as dúvidas dos meninos. Percebemos os estudantes mais atentos, obedientes durante a visita e tiveram um comportamento diferente da sala de aula. Uma das monitoras tirou fotos da saída e decidimos fazer uma exposição das fotografias [Trecho de Diário de Campo Coletivo do Professor Otávio e licenciandos Bruno e Leticia].

A aula-passeio no zoológico foi muito importante para que os estudantes pudessem ter a experiência de perceber os animais com seus diferentes sentidos: olfato, audição, tato e visão. Foi uma aula de investigação, de descobertas e de organização da aprendizagem sobre os animais.

Depois disso, o professor apresentou as fotos tiradas no zoológico. A cada foto apresentada, o professor fazia perguntas para os estudantes e os mesmos relataram o que ocorreu no dia. Por exemplo, sobre o macaco muitos alunos falaram que ele estava estressado e com raiva. Sobre o jacaré, o estudante Klaus lembrou que o nome da fêmea era Cuca e do macho Cuco. A estudante Lúcia relatou que conseguiu entrar no borboletário, apesar do medo que tem das borboletas. É importante destacar que os nomes usados nesta descrição são fictícios. Percebemos que essa atividade foi interessante, pois a turma foi participativa e fizeram muitas perguntas. Lembraram da

monitora do zoológico, que nos conduziu na visita [Trecho de Diário de Campo Coletivo dos licenciandos Bruno e Leticia].

Percebemos que um dos animais que os alunos mais gostaram no zoológico foi o jacaré. A partir dessa observação, considerando que a Pedagogia Freinet (FREINET, 1978) tem como um de seus fundamentos o centro de interesse dos alunos, planejamos uma aula com o tema: Jacaré. O objetivo dessa aula foi oportunizar aos alunos informações sobre o habitat desse animal e do que ele se alimenta. Para a aula, montamos alguns slides com imagens dos jacarés que vimos no zoológico.

Durante a intervenção, primeiro organizamos a sala, enquanto o professor ia montando o data show. Enquanto isso, os graduandos levaram os alunos ao banheiro e para beber água. Começamos então a aula relembando o passeio e perguntando se eles lembravam do nome que eram dados a alguns animais, mais uma vez, eles lembraram da Cuca e do Cuco, com isso passamos as fotos e eles iam falando as características físicas dos jacarés: Pele grossa, muitos dentes, rabo, patas. A participação deles nas falas era maior do que nas aulas do ateliê de artes, eles conversavam e interagiam conosco. Para finalizar, dividimos a turma em seis grupos e para cada um foi disponibilizado cartolina, tesoura, cola e fotos de seres vivos. Esta atividade tinha o intuito de que os estudantes selecionassem os animais que os jacarés se alimentam para sobreviver [Trecho de Diário de Campo Coletivo do Professor Otávio e licenciandos Bruno e Leticia].

A aula dada pelo Bruno foi muito interessante. Reparei que o silêncio reinava na sala. Todas as crianças queriam saber como o jacaré se comportava comia, etc, inclusive chegamos a classificar junto com eles as perguntas e o Bruno fez o slide com base nas perguntas que eles fizeram [Trecho de Diário de Campo do licenciando Bruno].

O projeto foi finalizado com a aula dialogada sobre as perguntas que os alunos tinham em relação aos animais vistos no zoológico. Fizemos uma

seleção das perguntas e dos animais, junto com as crianças, sobre os temas mais interessantes de estudo.

Para o final do projeto, fizemos o que Célestin Freinet definiu como “aula a posteriori”.

Organizai o trabalho de tal maneira que a criança seja ela própria a actuar, a experimentar, a inquirir, a ler, a seleccionar e classificar documentos. Então, fará [a criança/o aluno] perguntas que a tenham mais ou menos intrigado. Respondei às suas perguntas: será o que nós chamamos de lição posteriori (FREINET, 1978, p. 70).

Em outras palavras, para finalizarmos o projeto, a aula foi planejada após a aula-passeio e inúmeros diálogos com os alunos. Dessa forma, garantimos que o complexo de interesse fosse respeitado, bem como o seu tateamento experimental. Esses dois eixos são bases para a pedagogia Freinet e sua estruturação em sala de aula.

O complexo de interesse é a possibilidade de trazer a vida fora da escola para dentro de sala de aula, e o tateamento experimental é a possibilidade de desenvolvimento do aluno a partir do respeito e da consideração de suas tentativas legítimas de indagação e conhecimento.

Por um metatexto

Metatexto é um texto capaz de tecer relações entre a aprendizagem dos pesquisadores e das pesquisadoras sobre o tema de sua investigação (MORAES; GALIAZZI, 2016). Em nosso caso, o metatexto que apresentamos nesta seção se refere a um texto autoral e integrador, que une diferentes categorias na construção de um todo interligado sobre a experiência do Projeto Animais. Para tanto, usaremos como categorias orientadoras da análise os pressupostos de Freinet (1978): cooperação entre professores, centro de interesse dos alunos e aula-passeio, mas, antes delas, começaremos por uma categoria que diz respeito às dificuldades de execução do projeto Animais.

Entendemos por dificuldades “toda e qualquer coisa ou elemento que torne difícil, custosa, penosa, árdua, nos seus mais diversos graus, a prática docente

ou mesmo que aja contra ela, impondo obstáculos e/ou impedimentos, sendo oposição e/ou objeção” (FERREIRA, 2019, p. 7). Assim, destacamos como dificuldades: a) não delimitação de um tema complexo como o reino dos animais, o que resultou em tratamento superficial da temática, haja vista que não conseguimos escolher uma determinada divisão do Reino *Animalia*, como, por exemplo, os cordados: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, ou, até mesmo, selecionar um animal e posteriormente documentar e descrever sobre a escolha (classificação científica: reino, filo, classe, ordem, família, gênero, espécie, assim como outras características, tais como habitat, alimentação e reprodução).

Esse fato aconteceu, por exemplo, com o não aprofundamento dos animais vistos no laboratório da universidade, ou, ainda, quando não conseguimos finalizar o projeto de pesquisa dos animais feitos de sucata, a exposição das fotografias tiradas na visita ao Zoológico de Brasília e também o livro dos animais, que tinha como objetivo responder as dúvidas e inquietações dos estudantes sobre o tema; b) não previsão das dificuldades da realidade escolar no planejamento didático. Célestin Freinet chamava circunstâncias de dificuldades.

Para ele, era necessário considerá-las e ser prudente, mas sendo necessário ultrapassá-las assim que possível. No nosso caso específico, enumeramos duas: trinta alunos em uma sala; a heteronomia oriunda de, pelo menos, três anos anteriores de pedagogia essencialmente verbalista e centrada no professor. Em ambos os casos, possibilitaram dificuldades na experimentação e nas observações autônomas das crianças sobre o tema dos animais. Tais empecilhos foram vislumbrados com comportamentos inadequados em sala por alguns alunos, desinteresse por parte de outros e ambiente de estudo um pouco agitado. Por outro lado, verificamos que o uso da aula posteriori é um recurso muito produtivo em turmas numerosas. Isto porque concilia a necessidade de autonomia dos estudantes com os conceitos a serem estudados do currículo.

No entanto, nossa análise, a partir da Pedagogia Freinet (1978), deseja vislumbrar as possibilidades, as trajetórias assumidas e desenvolvidas para superar as dificuldades com vistas à sistematização de jeitos de ensinar Ciências de maneira interdisciplinar e colaborativa. Assim, retomaremos as categorias de Freinet (1978).

A cooperação entre professores se concretizou pelo empenho do professor regente e dos estudantes da universidade em desenvolver estratégias de ensino que, a um só tempo, respeitassem os interesses dos estudantes, cativassem

a vontade de aprender conteúdos científicos, a partir da atuação protagonista, visando à sistematização de ideias e de procedimentos, além da aprendizagem de atitudes específicas e, também, cumprir as exigências do currículo de ciências para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Para tanto, foram necessários deslocamentos de concepções e flexibilização na execução das atividades para atender as diferentes adversidades que acontecem em sala de aula:

Na intervenção posterior, decidimos na reunião semanal em mudar a estratégia e trabalhar com o ateliê de artes. Assim, um grupo de alunos trabalhou colando bolinhas de papel em um desenho do peixe Betta e o restante da turma digitou o livro dos animais no computador. Na intervenção, explicamos que iríamos criar dois ambientes de animais em conjunto com os alunos e que os mesmos deveriam cuidar. Percebemos a turma mais envolvida no desenvolvimento das atividades, sendo assim, a estratégia de usar o ateliê de artes foi acertada. E por fim, desistimos da ideia de usar o caramujo africano, por ser um animal vetor de doenças, com isso decidimos criar um terrário de insetos [Trecho de Diário de Campo Coletivo do Professor Otávio e licenciandos Bruno e Leticia].

Neste trabalho, a cooperação entre professores pode ser compreendida também como uma colaboração entre instituições, uma vez que temos a escola e, também, a universidade em atuação conjunta e colaborativa. Esse tipo de cooperação favorece, por um lado, a atuação e formação continuada do professor regente, pela experiência da orientação e de se trabalhar com outros profissionais, ainda que em formação; e, por outro, ilumina o processo de formação inicial de professores com a proposição de novas temáticas a serem abordadas e discutidas na universidade, como, por exemplo, a interdisciplinaridade e, também, a indisciplina e o desenvolvimento moral, além da privilegiada possibilidade de atuação docente orientada por profissionais da escola e da universidade. Também é processo formativo continuado para professores e professoras da universidade, pela oportunidade de se encontrar e se confrontar com a realidade diversificada do chão da escola.

Juntos, formamos redes colaborativas com o objetivo de desenvolver novas práticas pedagógicas que possam desconstruir certezas insistentes acerca do processo de aprender e ensinar, ampliando as possibilidades de concepção e de atuação docente, nas Ciências.

Para essa colaboração, o planejamento do cotidiano escolar foi desenvolvido semanalmente, dialogado entre o professor regente e os alunos de Ciências Naturais. Além disso, a orientação metodológica da pesquisa foi pautada pelo professor regente e pela professora universitária dos licenciandos.

Como consequência desse processo contínuo de diálogo, buscamos, segundo Araújo e Araújo (2007), trabalhar sobre e para a prática em uma tentativa de uma prática teórica na Educação Básica. Segundo esses autores, para Freinet “é desde a prática que se legitima ou questiona o conhecimento válido para essa prática desenvolvida em ambientes difíceis” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 173). Assim, buscamos caminhos com diálogo na superação de situações laboriosas da escola pública atual.

Sobre o centro de interesse dos alunos, nosso projeto foi guiado pela vontade dos estudantes, que, a partir da escuta atenta de suas vozes, como Freinet (1978) recomenda, mostraram os temas que tinham interesse em aprender e, também, como queriam aprender. Revelaram que o processo de ensino fora dos muros da escola possibilita os saltos qualitativos almejados pela educação, porque permite o desenquadramento da rotina e do espaço tradicional da escola, cujas paredes ainda estão marcadas por concepções e práticas enrijecidas sobre o aprender e o ensinar.

A voz das crianças e dos adolescentes, por meio de perguntas e/ou comentários, compartilhavam o potencial criador do projeto, orientando-nos para as possibilidades, e não para as limitações. Tudo isso fez com que esses estudantes fossem protagonistas em cada atividade. Nesse viés, a pesquisa realizada orientou, ao nosso ver, para uma iniciação científica dos estudantes.

Experimentar a autoria na escola é, ainda, nesse momento histórico, um privilégio. Mas é um privilégio que Freinet (1978), no início do século XX, já destacava como essencial para o processo educativo. Ele precisa ser autoral, visceral, social e inclusivo.

Referências

- ARAÚJO, J. M. de; ARAÚJO, A. F. Celestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 171-195.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.
- COLOM, A. J. **Pedagogia institucional**. Madrid: Sintesis, 2000.
- DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- FERRARI, M. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. **Revista Nova Escola**, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- FERREIRA, C. H. S. A. **E quem diria... as dificuldades são as Políticas Públicas!** 2019. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) –Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2019.
- FOUREZ, G. Crisis in science teaching. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.
- FREINET, E. **O nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- IMBERNÓN, F. **Las invariantes pedagógicas de Freinet cincuenta años después**. Barcelona: Editorial Grao, 2010.
- KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2020.
- KLEMANN, M. N.; RAPKIEWICZ, C. E. Pesquisa-ação para inclusão digital de professores e alunos: um projeto piloto usando Google Docs. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/48569/30221>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- LEGRAND, Louis. Celéstin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. **Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, Paris**, v. 23, n. 1-2, p. 425-442, 1999. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinet.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.
- MONTEAGUDO, J. G. **La pedagogia de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia**. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. v. 1. Ijuí - RS: Unijuí, 2016.
- MOTA, A. P. S. da. **Pedagogia Freinet em escolas da rede pública: os desafios de andar na contramão**. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2012.

Autismo: uma alternativa didática

Emily de Melo Franco Queiroz
Bianca Carrijo Cordova

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1984, p. 117).

Considerações iniciais

O presente trabalho nasce de dois sentimentos: desejo de fazer a diferença na vida de alguém e o prazer que temos com o brincar. Juntando as duas coisas, temos o “Desincubando”, um kit com três jogos, criado para auxiliar

a aprendizagem e, especialmente, a interação social entre alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus colegas de classe.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista e o jogo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social [...] e padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]” (APA, 2014, p. 53). Esses prejuízos, no entanto, não são padronizados, por isso a adequação do termo espectro associado ao transtorno, uma vez que as pessoas com TEA apresentam características muito particulares. Disso resulta a classificação ser construída por níveis de necessidade de apoio: Apoio nível 1 – “exigindo apoio”; Apoio nível 2 – “exigindo apoio substancial”; e Apoio nível 3 – “exigindo apoio muito substancial” (APA, 2014, p. 52).

O artigo 1º, incisos I e II da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei nº 12.764/2012, define pessoas com TEA da seguinte maneira:

I) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Na escola, as particularidades da criança com TEA precisam ser respeitadas pelo professor e pelos colegas de classe, mas isto não é uma tarefa fácil, uma vez que nem sempre se encontram professores capacitados para lidar com as demandas que o aluno com TEA pode trazer, como: aulas adaptadas à sua necessidade visual, tendo em vista que grande parte das pessoas com

TEA é orientada pelo que veem; o cuidado e respeito às sensibilidades auditivas, de toque, de cheiros fortes, de sons altos, dentre outros (APA, 2014).

Uma maneira que os professores têm de adequar suas aulas é usando jogos. O jogo é uma atividade lúdica em que sua execução envolve prazer e divertimento (FERREIRA, 2014). Piaget (1971), Kishimoto (1994) e Luckesi (2000) afirmam que os jogos podem ser a ponte para o desenvolvimento do sujeito de maneira geral, inclusive na aprendizagem de conteúdos escolares.

Para Luckesi (2000, p. 21), “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que quando o ser humano age de forma lúdica vivencia uma experiência plena” e tal experiência pode favorecer o processo de aprendizagem, uma vez que é esperado que o sujeito aprendente esteja envolvido na atividade, com atenção e desejo. “O lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade ao mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana” (ALVES, 1995, p. 42).

Almeida (1994, p. 18) afirma que “o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento, para promover a educação para as crianças”. Nesse sentido, podemos entender o uso do jogo como uma estratégia de ensino potencialmente lúdica, ou seja, uma maneira de ensinar que tem elevada chance de promover o envolvimento dos alunos com a atividade, com prazer e com satisfação. Há jogos que conseguem, inclusive, tornar uma aula, que seria cansativa e enfadonha, em um espaço de aprendizagem envolvente, um momento marcante de descobertas, contentamento e aprendizagem.

O aluno com TEA tem particularidades que precisam ser respeitadas e tratadas com delicadeza e atenção. Para ele, o fato de estar em um ambiente com mais pessoas e ter de se socializar pode ser motivo de grande estresse, todavia, utilizando recursos e estratégias que chamem sua atenção, é possível promover sua socialização, fazendo-o participar ativamente de atividades que foram preparadas com o objetivo de ensinar algum conceito.

Ter um aluno com TEA em sala de aula requer do professor um pouco mais de atenção e disposição para incluí-lo, e o jogo pode ser um recurso didático interessante para esse propósito. Para Negrine (1994, p. 19),

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que

todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que contribui com a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

O jogo possibilita que cada sujeito possa desvendar o novo, ampliar seu universo de conhecimento, trazendo a oportunidade de se expressar, pois é importante destacar que o aluno tem seus desejos, é um ser capaz de pensar e sentir e a aprendizagem não pode acontecer se não for por meio de conquistas próprias (KISHIMOTO, 1994). Nesse sentido, o jogo pode favorecer a maneira específica de o aluno com TEA se comunicar. O professor pode, inclusive, identificar o interesse do aluno e atuar, a partir daí, para fomentar o processo de ensino mediado por jogos.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (ORRÚ, 2012, p. 09).

Pensando em todas essas questões, foram desenvolvidos e testados três jogos, os quais se organizaram em um kit que tinha como temática a classificação biológica dos animais.

Desincubando: um kit com três jogos

Desincubando é um kit com três jogos (Figura 1¹): Cubo Way (Figura 2), Cubo Guess (Figura 3) e Cubo Wrong (Figura 4). Em todos os jogos, é utilizado um mesmo cubo mágico, componente obrigatório dos jogos.

1. Todas as fotos apresentadas neste trabalho foram feitas pelas autoras.

Figura 1 – Kit Desincubando



Figura 2 – Cubo Way



Figura 3 – Cubo Guess



Figura 4 – Cubo Wrong



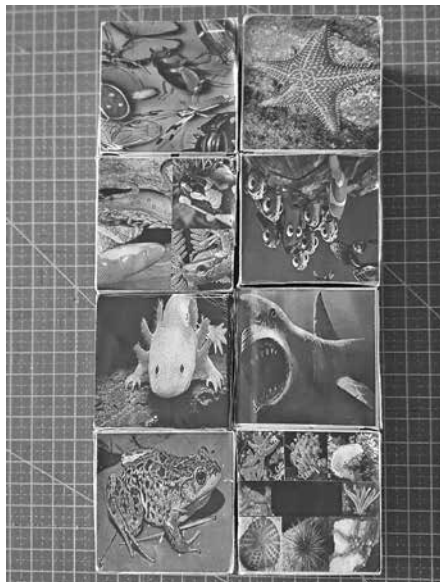
O tema dos jogos foi Classificação dos animais. Escolhemos esse tema em razão de dois aspectos: simpatia pelas Ciências Biológicas e o fato de o conteúdo já ter sido trabalhado anteriormente pelos professores na série alvo (sexto ano do ensino fundamental) onde os alunos com TEA estavam incluídos. Os jogos com essa temática possibilitaram a verificação da eficácia do recurso para a fixação da aprendizagem, bem como para a interação dos alunos com TEA com os demais alunos. Vale ressaltar que a aplicação dos jogos ocorreu em três turmas de sexto ano de duas escolas públicas localizadas em Sobradinho, Distrito Federal.

Nas faces do cubo, foram inseridas imagens de animais vertebrados e invertebrados, classificados biologicamente como: mamíferos, répteis, peixes, aves e anfíbios (animais vertebrados); Insetos, aracnídeos, crustáceos, centopeias, moluscos e vermes (animais invertebrados); e em todos os jogos, a resposta deve ser dada a partir do cubo mágico criado (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Faces do cubo

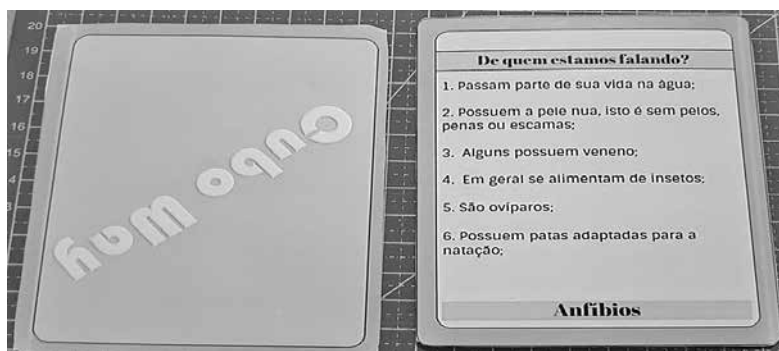


Figura 6 – Faces do cubo



No jogo Cubo Way, inspirado no jogo Perfil, o objetivo é o jogador desvendar a classe do animal sobre o qual as dicas da carta se referem (figura 7). No jogo, os participantes devem dar a resposta utilizando as imagens do cubo, pois oferece ao aluno com TEA a oportunidade de participar, ainda que ele não consiga se comunicar verbalmente.

Figura 7 – Carta do jogo Cubo Way



O outro jogo é o Cubo Guess. Nele, o participante deverá, a partir de uma carta (ver figura 8) contendo características de um animal de uma determinada classe, encontrar, nas faces do cubo, o animal a que se refere; ganha quem fizer mais pontos.

Figura 8 – Carta do jogo Cubo Guess



O último jogo é o Cubo Wrong. O objetivo da brincadeira é encontrar o máximo de erros possíveis nas faces do cubo, em termos de classificação dos animais. Neste jogo, utiliza-se apenas o cubo e a placa de pontuação, também confeccionada em papel, como se vê na figura 9. Para isto, haverá a marcação de tempo (pré-definida) por parte de um mediador.

Figura 9 – Cubo mágico e placa de pontuação para jogar o Cubo Wrong



Confecção do jogo

O kit Desincubando foi preparado com materiais de fácil acesso, pensando em dar aos professores uma opção viável e de baixo custo. As peças das faces do cubo, bem como cartas, placar de pontos, base do cubo Way e tudo o que se diz respeito aos jogos foram feitos com papel panamá e coladas com fita crepe. As imagens das faces do cubo, assim como as das cartas (figuras de 5 a 9) e base do jogo cubo Way, foram impressas em folha A4 e envolvidas com papel *contact* (figura 10), para uma durabilidade maior. Os pinos para o jogo Cubo Way foram adaptados com bichinhos em miniatura de MDF (*Medium Density Fiberboard*) (figura 11). O gasto total foi de, aproximadamente, R\$50,00, incluindo a caixa para manuseio.

Figura 10 – Jogos confeccionados em papel panamá



Figura 11 – Pinos do jogo Cubo Way



Conversando acerca da aplicação dos jogos

Durante a aplicação dos jogos, buscou-se observar a interação entre os alunos com TEA e seus colegas, bem como o potencial do jogo como instrumento de verificação/revisão de aprendizagem.

O primeiro grupo a participar foi da escola 1, classe de sexto ano, em que havia um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e

Deficiência Intelectual, aqui denominado aluno A1. Neste dia, toda a classe, composta por dez alunos, jogou. Ao começar o jogo, dividiu-se a turma em três grupos de forma que precisavam se comunicar para dar as respostas no decorrer da atividade. No início, o aluno A1 ficou recluso, mas logo se aproximou do grupo, fazendo parte da divisão pré-estabelecida. À medida que o jogo foi sendo executado, observamos que A1 começou a se soltar e interagir, pois, antes que chegasse a vez de seu grupo, ele já dava as respostas sem esperar que os demais grupos pudessem se manifestar. Os outros participantes do grupo de A1, no início, ficaram incomodados por ele não dar a chance aos outros participarem, porém, aos poucos, foram pedindo para ele que tivesse calma e interagisse com todos, o que logo ocorreu. Todos discutiam as respostas previamente e se ajudavam, quando um ou outro não sabia o que responder. Dessa forma, a atividade se tornou ainda mais divertida.

O referido fato confronta, de certa forma, com o que descreve o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), em que afirma que o indivíduo com TEA tem dificuldades em participar de brincadeiras interativas, devido às características do transtorno:

A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993, p. 248).

Segundo o que foi dito, o sujeito autista não conseguiria ou teria dificuldades em participar de uma atividade coletiva e nova, pois ele tende a uma rigidez em sua rotina, apresentando resistência quando algo é alterado, ou mesmo adicionado àquilo que já lhe era comum. Todavia, com o participante A1, mostrou-se que é possível a interação do autista em um jogo que se encontrava fora de sua rotina escolar diária. No início, realmente, ele demonstrou uma certa resistência, mas foi sendo atraído pela atividade, foi se interessando e aos poucos já estava dominando o espaço e o jogo. Observou-se, no entanto, que em certos momentos ele interagiu apenas com o jogo e com o seu grupo, porém não com os demais colegas, divididos em outros dois grupos. Isto se nota pelas vezes em que ele respondeu rapidamente as

perguntas que não estavam sendo direcionadas à sua equipe, sem dar oportunidade para que os demais grupos pudessem participar com suas respostas. Esse comportamento representa uma das características do Espectro autista apresentada pelo DSM-V (APA, 2014), déficit na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social, assim como a falta de reciprocidade social, tendo em vista que ele não compreendeu sozinho a dinâmica do jogo.

A experiência na turma do aluno A1 demonstrou que é possível um jogo pedagógico promover interações em sala de aula, fomentando a participação de alunos com TEA no processo de construção de conhecimento em conjunto. Observamos, no entanto, uma especificidade da interação quando A1 respondeu rapidamente as perguntas que não estavam sendo direcionadas à sua equipe. Além disso, também pudemos observar o conhecimento que esse aluno possuía acerca do assunto abordado, tendo em vista que respondeu a todas as perguntas do jogo de maneira correta. Dessa forma, o jogo se apresentou como um instrumento potencial para acessar o conhecimento dos alunos com TEA que, em geral, apresentam dificuldades de interação direta.

Ao final dos três jogos, o aluno A1 disse: “Será que não tem um desses para o conteúdo de inglês?”, demonstrando interesse pelo recurso didático e indicando um conteúdo que, possivelmente, ele tenha mais dificuldade e que poderia aprender por meio de um outro recurso.

O aluno A2, também diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, da escola 1, estudante de outra classe, participou da atividade com mais três alunos de sua turma. Aqui, o jogo não ocorreu em grupo, cada um se constituiu um jogador. Assim, nessa turma, não foi possível haver interação de grupo, como na outra turma. No decorrer da atividade, o estudante A2 mostrou mais interesse no jogo *Cubo Guess*, em que se relacionam características de um certo animal com a figura contida nas faces do cubo. Ao final, relatou: “Este é um jogo muito divertido e interessante”.

Santo Agostinho (apud BEMVENUTI, 2013, p. 27) fala que “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”.

Por meio do jogo, o indivíduo começa a construir relações entre o conhecimento e o meio, com seu cotidiano, com tudo o que está à sua volta. Isto

não pode ser diferente com o ser autista, pois ele também tem capacidade de se relacionar e interagir com o meio, mesmo que seja de um jeito bem particular. Evidentemente, com um pouco mais de esforço, no entanto, é possível, e o jogo serve como um impulsionador de curiosidades que podem levar ao conhecimento.

Nesse sentido, Rau (2007, p. 51) afirma que “o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”. Esse despertar de interesse foi observado ao longo da aplicação dos jogos do kit *Desincubando*.

O aluno A2 é rotulado pela sua turma como “*nerd* chato”, pois ele apresenta inteligência acima da média em algumas áreas do saber, as quais não foram por ele relatadas, e tem dificuldades de interação social devido ao TEA. No decorrer da aplicação dos jogos, notou-se que os alunos da classe não tinham muita afinidade com ele, nem muita paciência para ouvi-lo. Inicialmente, ficou claro um certo desconforto, por parte dos alunos, em relação ao estudante A2; no entanto, com o desenrolar da atividade, todos participaram juntos, sem exclusões. O ambiente ficou tranquilo e tanto a diversão quanto a aprendizagem foram oportunizadas.

Na escola 2, foi aplicado, na Sala de Recursos, apenas o jogo *Cubo Guess*, devido ao tempo estabelecido pela escola, que, naquele dia, se encontrava em horário reduzido. Havia um aluno com autismo clássico e uma aluna com deficiência intelectual (DI). Ambos participaram da atividade com mais duas alunas sem nenhum tipo de diagnóstico. Apesar da deficiência intelectual não ser nosso foco de estudo, a professora da Sala de Recursos pediu que a aluna participasse do jogo.

O aluno com TEA, aqui chamado de B1, tem muita dificuldade na expressão verbal, principalmente quando está em crise, o caso daquele dia. A aluna com DI, aqui chamada B2, era tímida, mas interessada em participar do jogo, que aconteceu em duplas com as alunas sem diagnóstico.

Quando o jogo se iniciou, o aluno B1 não queria participar e ficou quieto, na primeira rodada. No decorrer da segunda rodada e em diante, ele já começou a movimentar o cubo e apontar as respostas dentro dele. Ao final, ele já estava pronunciando o nome dos animais e, quando questionado pela professora dele sobre o que achou da atividade, respondeu: “Sim, gostei demais”.

Ela perguntou de qual animal ele mais gostou e ele respondeu, apontando no cubo: “a anêmona”.

Orrú (2012) afirma que alguns dos aspectos mais notáveis no sujeito autista percebidos nas classes são a dificuldade de comunicação e linguagem, a ausência da linguagem verbal e/ou o seu desenvolvimento vagaroso. Pensando nessas características, a proposição do uso do cubo mágico buscou suprir a barreira comunicativa tendo em vista que o mesmo serve como meio de comunicação dentro do jogo. Afinal, as respostas não precisam ser verbalizadas, apenas mostradas por meio das imagens disponíveis nas faces do cubo. Esse recurso mostrou-se particularmente valioso para o aluno B1, o qual pôde participar do jogo em caráter de igualdade com os demais colegas de classe, devido ao fato da existência do cubo mágico como recurso central de comunicação.

O kit Desincubando possibilitou a esses alunos um momento diferente de aprendizado. Mostrou a eles e aos professores que é possível proporcionar aos alunos, especialmente aos alunos autistas, um viver diferente e divertido, mesmo que estes se sintam desconfortáveis, em um primeiro momento. Almeida (2009, p. 1) defende que:

[...] o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

Durante a aplicação dos jogos foi possível notar a interação entre os alunos nas duas escolas supracitadas. Pôde-se ver como, aos poucos, os estudantes foram se ajudando e buscando entre eles a resposta, como foram se conhecendo um pouco mais e interagindo. Todas as vezes que uma pergunta era feita a um grupo, ou a uma dupla (divisão feita conforme a quantidade de alunos presentes no momento), eles se reuniam para decidir o que seria respondido; e mesmo o aluno autista falava a resposta em voz baixa para os outros colegas do grupo, a fim de que alguém se pronunciasse, isto quando ele mesmo não tomava a frente e dizia a resposta, o caso do aluno A1 que, o tempo todo, interagiu com seu grupo e foi ficando tão entusiasmado com o jogo a ponto de os grupos pedirem para ele ter calma, pois queria responder

a todas as perguntas, não só as feitas ao grupo dele. Isso foi muito interessante de observar, pois, do seu jeito, ele demonstrou compreender o conteúdo e interagir com os colegas.

Khoury *et al.* (2014) apresentam algumas características dos sujeitos com TEA (Transtorno Autista – TA, como os próprios autores denominam):

[...] o Transtorno Autista (TA) se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada. As pessoas com o TA apresentam dificuldades no estabelecimento de relações sociais, preferindo atividades mais solitárias. Também apresentam dificuldades sociais para compartilhar interesses, iniciar ou manter interações sociais; possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos (KHOURY *et al.*, 2014, p. 9).

Apesar dessas características, o kit Desincubando permitiu identificar que, por meio de recursos lúdicos acessíveis às demandas do sujeito, os alunos com TEA são capazes de compartilhar interesses e manter interações sociais.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi apresentado, pode-se concluir que a utilização do recurso Desincubando é viável e de baixo custo. Além disso, é um recurso que potencializa a interação social e pode permitir acesso ao conhecimento do aluno, especialmente como um recurso de revisão ou verificação de aprendizagem, como pôde ser observado com os alunos A1 e B2, principalmente. Trata-se, também, de um recurso de fácil adaptação, podendo ser utilizado tanto para os conteúdos de Ciências Naturais, quanto de outras disciplinas, aspecto provocado por A1 quando questionou a existência de recurso semelhante para Inglês. O kit Desincubando também se apresentou versátil para o uso em sala de aula, podendo os jogos serem utilizados como

uma sequência ou individualizados (como feito na escola 2). Além disso, também foi possível perceber que o referido recurso pode ser utilizado de maneira individual ou por meio da formação de grupos.

Vale destacar que o jogo é um recurso que pode ser atraente em qualquer fase da vida e o ato de jogar, na escola, pode gerar um contexto apropriado para a construção coletiva de conhecimentos multidisciplinares de maneira simples e prazerosa.

Foi possível observar que o sujeito com Transtorno do Espectro Autista é capaz de interagir, brincar, ganhar um jogo; é capaz de se socializar, de atuar em grupo, mesmo que apresente algumas dificuldades ou especificidades para tais feitos. Há meios para que se possibilite que ele compartilhe experiências, que se relacione; os jogos, particularmente, se apresentaram como um desses meios que oportunizam esse contexto e desenvolvimento.

Espera-se que este trabalho sirva como uma reflexão e um incentivo para aqueles que desejam ser professores comprometidos com o sucesso dos alunos com TEA, e que se “desincumbem” ideias e habilidades que estejam à espera de uma oportunidade para fazer a diferença.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ALMEIDA, Anne. Recreação. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**, Belo Horizonte, jan. 2009. Disponível em: <http://www.edof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BEMVENUTI, A. *et al.* **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Pedagogia contemporânea).
- BRASIL. **Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KHOURY, Laís Pereira *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.
- LUCKESI, Cipriano C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese**. *Ludopedagogia*, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto alegre: Propil, 1994.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Para além do diagnóstico: potencialidades e singularidades do acompanhamento pedagógico de um estudante com dislexia

Mayra Samara Francisca Mangueira

Samuel Loubach da Cunha

Talyta Moreira de Souza Bezerra Marcello

Letícia Almeida de Lima

Considerações iniciais

Estar atento/a às demandas específicas de cada estudante, em suas singularidades, constitui-se um dos maiores desafios para a prática docente, pois isso implica conhecer o/a estudante, identificando suas habilidades e anseios, potencializando o seu desempenho, maximizando as oportunidades de aprendizagem e permitindo que o trabalho pedagógico se volte para atender suas necessidades individuais, em vez de focar nas limitações apontadas pelo

diagnóstico, o que dificulta as atitudes inclusivas e a geração de contextos potencializadores da capacidade de aprendizagem e desenvolvimento humano desses estudantes (GOMES, 2011).

Dentre os déficits, distúrbios e/ou dificuldades de aprendizagem existentes nesses diagnósticos, a dislexia se apresenta como um transtorno específico de aprendizagem que é comum e tem grande incidência nas salas de aula brasileiras. Entretanto, a carência de discussões acerca desse assunto no espaço escolar, assim como a escassez de publicações científicas sobre esse tipo de transtorno, faz com que os/as educadores não tenham acesso a conhecimentos sobre possíveis formas de intervenção, deixando-os/as inseguros/as em relação à forma de trabalhar esse transtorno de aprendizagem (ROCHA *et al.*, 2009).

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as potencialidades e singularidades das ações interventivas realizadas durante o acompanhamento pedagógico com um estudante de 11 anos, diagnosticado com dislexia e matriculado na rede pública de ensino de uma região administrativa de Brasília - Distrito Federal. O acompanhamento pedagógico foi efetuado por meio do subprojeto *Educação Inclusiva*, que faz parte do projeto de extensão e pesquisa intitulado *Educação e Psicologia: Mediações Possíveis em Tempo de Inclusão*, da Faculdade UnB Planaltina (FUP).

Referencial teórico

Tem sido crescente o encaminhamento de estudantes com dificuldade de aprendizagem para profissionais qualificados/as que possam diagnosticar transtornos (GOMES, 2011). Comportamentos que, anteriormente, poderiam ser taxados como “preguiça” e/ou desinteresse do/a educando/a para o aprender tornam-se hoje um sinalizador para que o/a professor/a possa buscar ajuda de especialistas na identificação de distúrbios que acarretam prejuízos ao rendimento escolar (SILVA, 2010). Diante dessa realidade, é fundamental ampliar os estudos e a consequente divulgação das características dos transtornos de aprendizagem, com foco na melhor adequação do processo de ensino para atender às necessidades específicas dos/as estudantes.

Nesse sentido, é essencial que o/a professor/a conheça as características dos diversos distúrbios para que, durante sua atuação em sala, identifique

dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes que necessitem de maior investigação e, assim, possam atuar de modo mais adequado e orientar os familiares, que, muitas vezes, não percebem os transtornos por apresentarem aspectos singulares que aparecem de forma mais destacada durante a aprendizagem (MEDEIROS; AZONI; MELO 2017). Em se tratando do processo de leitura e escrita, constitui-se de fundamental importância o/a docente estar atento/a, pois os déficits nessa aquisição interferem em todos os aspectos da vida do/a estudante (GOMES, 2011).

Quando ingressamos no ensino escolar, uma das primeiras coisas que aprendemos é o processo de leitura, sendo o saber ler “[...] uma das aprendizagens mais importantes, porque é a chave que permite o acesso a todos os outros saberes” (TELES, 2004, p. 713). Nessa perspectiva, a leitura, segundo Rotta e Pedrosa (2016), pode ser compreendida como uma forma complexa de aprendizagem simbólica que vai envolver a atenção, memória, habilidades motoras, imagem mental, organização do texto e linguagem escrita na qual mudanças consideradas comuns em algumas palavras podem desencadear alterações na sua pronúncia e significado.

Nesse contexto, Silva (1988) esclarece que o processo de leitura interage com a escrita de forma que o ato de ler está ligado ao processo de decodificação dos sinais contidos no texto, em que a leitura, juntamente com a emissão sonora, transforma as marcas visuais em som, assim os significados inscritos serão reproduzidos por meio da oralidade.

Teles (2004), explica que o ato de aprender a ler é algo complexo e que, embora pareça algo fácil para a maioria das pessoas, existe um número significativo que, mesmo possuindo um nível de inteligência médio ou superior, vai apresentar dificuldades durante esse processo de aprendizagem. Essas dificuldades são na área da linguagem escrita, tratando-se mais especificamente de um transtorno da aprendizagem da linguagem escrita conhecido como dislexia (ROTTA; PEDROSO, 2016).

A dislexia é uma disfunção neurológica que afeta muitas crianças e é apresentada em várias formas e intensidades de dificuldades nas diferentes formas de linguagem. São incluídos nessa disfunção os problemas de leitura, de aquisição e capacidade de escrever e de soletrar (PETRONILO, 2007, p. 11).

A dislexia é conceituada como um transtorno de aprendizagem específico da leitura (TEIXEIRA,

2013; ALTREIDER, 2016), que acarreta dificuldades em identificar as letras, decodificar e soletrar palavras. De acordo com Teixeira (2013), as habilidades fonológicas do/a estudante estão comprometidas, o que influencia diretamente em sua aprendizagem do processo de ler e escrever. Por sua vez, Sampaio (2011) destaca que esse distúrbio na leitura prejudica a escrita, por isso é percebido muitas vezes no período de alfabetização infantil, pois a criança apresenta bastante dificuldade na soletração das letras.

Sampaio (2011) salienta que o/a estudante em fase de alfabetização passa pelo processo de reconhecer as letras, os fonemas, as sílabas, e assim inicia a formação de frases que lhe permitirá a leitura textual. Para a criança dislexa, esse desenvolvimento não acontece devido à sua dificuldade em identificar os símbolos gráficos, bem como os sons das letras.

Dentre as características principais da dislexia, assim como Sampaio (2011), Teixeira (2013) destaca que as crianças com o transtorno não conseguem associar uma letra ao seu som, o que dificulta o processo de alfabetização; como consequência, o/a estudante acaba progredindo de ano sem conseguir ler e escrever. Essa progressão, oriunda apenas de aspectos normativos, muitas vezes insere o/a educando/a em um ciclo que reforça sua dificuldade ao agregar-se aos sentimentos de menos-valia e incapacidade por não conseguir acompanhar sua turma e estar em constante contato com sua inabilidade para aprender. Por isso, a importância essencial de um diagnóstico precoce e um acompanhamento escolar adaptado, com a personalização do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Sampaio (2011) ressalta, a inteligência de crianças com o diagnóstico de dislexia apresenta-se em sua regularidade e pode até estar acima da média, o que de fato corrobora a relevância da realização de um trabalho pedagógico conduzido para as especificidades de sua aprendizagem. E, para além dos aspectos diagnósticos, o olhar individual do/a professor/a para esse/a estudante constitui-se fundamental, pois cada sujeito é único e como tal apresenta características que só podem ser identificadas com a intencionalidade docente em conhecê-lo/a (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

As características gerais da dislexia são sinalizadas por Rotta e Pedroso (2016) como:

- Leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis;
- Confusões de letras com diferente orientação espacial (p/q; b/d);
- Confusões de letras com sons semelhantes (b/p; d/t; g/j);
- Inversões de sílabas ou palavras (par/prá; lata/alta);
- Substituições de palavras com estrutura semelhante (contribuiu/construiu);
- Supressão ou adição de letras ou de sílabas (caalo/cavalo; berla/bela);
- Repetição de sílabas ou palavras (eu jogo jogo bola; bolo de chocolate);
- Fragmentação incorreta (querojo garbola/quero jogar bola);
- Dificuldade para entender o texto lido (ROTTA; PEDROSO, 2016, p. 142).

Diante dessas características, o/a professor/a precisa estar atendo no acompanhamento pedagógico do/a estudante, identificando suas dificuldades e potencialidades para desenvolver a personalização do processo de ensino aprendizagem. Teixeira (2013) também apresenta as características expressas pelo educando/a com dislexia, sinalizando que sua leitura é lenta e monossilábica, dificultando a interpretação textual. Além disso, ele/a comete equívocos de inversões, trocas ou omissões de letras, como também assinalado por Rotta e Pedroso (2016).

A ocorrência desse quadro em sala de aula pode gerar impactos negativos no/a estudante que começa a demonstrar insegurança, baixa autoestima e medo de fracassar por estar constantemente exposto às suas limitações (SAMPAIO, 2011), ao realizar atividades que não são adaptadas às suas necessidades. Além disso, Teixeira (2013) evidencia o que acontece, muitas vezes, com crianças que apresentam um transtorno de aprendizagem, mas que ainda não foi diagnosticado, afirmando que elas são rotuladas como desinteressadas, preguiçosas ou que não se esforçam o suficiente.

Esses aspectos podem interferir na construção de vínculos desfavoráveis do/a educando/a com o aprender, conforme Sampaio (2011) ressalta, e ainda

influenciar desfavoravelmente em seu relacionamento com o/a professor/a e colegas de classe. Conforme Altreider (2016) evidencia:

[...] Ter dificuldade de leitura é uma ferida na principal atividade da criança em idade escolar. Pensemos que o aluno tem potencial cognitivo adequado, “só” isso já é suficiente para alterar, no mínimo sua autoestima. Ele vai perceber que os outros conseguem fazer o que ele simplesmente não consegue. Esse sentimento permeia seu desenvolvimento e compromete todo o processo de aprendizagem (AL-TREIDER, 2016, p. 233).

Em vista dessas considerações, compreendemos a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico adaptado, que considere especialmente aquilo que o/a estudante tem possibilidade de realizar e de desenvolver. Atuar dessa forma pressupõe conhecer a singularidade dos processos de aprendizagem do/a educando/a com dislexia. Dessa forma, consideramos primordial que o/a estudante seja acompanhado de forma interdisciplinar, recebendo o apoio de especialistas (fonoaudiólogo/a e psicopedagogo/a) e o trabalho de reforço escolar (SAMPAIO, 2011; TEIXEIRA, 2013). No entanto, são necessárias, também, modificações em sala de aula, contemplando suas especificidades no momento de aprender.

Sampaio (2011) indica atividades que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades do o/a educando/a com dislexia, como práticas com rimas (utilizando poesias e músicas), identificação de palavras que tenham sufixos ou prefixos específicos, agrupar palavras com a letra inicial semelhante, utilização de cartas com palavras que rimam para que o/a estudante possa agrupar aquelas com sons semelhantes, dentre outras. Além disso, a autora destaca adaptações importantes em sala em que o/a estudante possa realizar provas orais, seja respeitado/a em seu tempo de realização das atividades, possa trabalhar com materiais atrativos que agreguem o visual ao tátil, não seja obrigado/a a fazer leituras orais e assim por diante.

Metodologia

Esse trabalho trata de um estudo de caso (YIN, 2016), que visa apresentar um relato de experiência do acompanhamento pedagógico realizado com um estudante do Ensino Fundamental, diagnosticado com dislexia, e que nessa pesquisa será identificado como Mateus.

Mateus

Mateus é um estudante do 4º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta dificuldades na leitura e nas realizações de cálculos. Devido a essas dificuldades, Mateus realizou uma avaliação psicopedagógica e foi diagnosticado com dislexia.

Em 2019, a mãe do Mateus procurou uma das estudantes participantes do projeto de extensão e pesquisa intitulado *Educação e psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão*, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), para que pudéssemos auxiliá-lo no processo de aprendizagem. O relato aqui descrito apresenta experiências de um semestre de atendimento.

O acompanhamento pedagógico de Mateus: relato da experiência

O acompanhamento pedagógico de Mateus iniciou com a composição da equipe de atendimento. Respeitando o caráter multidisciplinar do acompanhado, a equipe foi composta por uma pedagoga, Mestre em Educação e Especialista em Psicopedagogia, e duas estudantes universitárias do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, todas integrantes do subprojeto Educação Inclusiva, que faz parte do projeto maior citado anteriormente.

Com a chegada de Mateus ao projeto Educação Inclusiva, dois processos foram deflagrados: I) O acompanhamento pedagógico, para garantir Atendimento Educacional Especializado; II) Encontros formativos entre a equipe da universidade quanto à inclusão de estudantes com dislexia. Os atendimentos aconteceram uma vez por semana, com duração média de três a quatro horas, no Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências (LAPEC 2) da Faculdade UnB Planaltina (FUP), Distrito Federal.

Do ponto de vista teórico, as intervenções foram orientadas pela Teoria Sociointeracionista de Vygotsky, e, do ponto de vista metodológico, as intervenções se fundamentaram nos princípios da pesquisa-ação (MIRANDA, 2012).

A cada semana, a equipe da FUP se reunia para pesquisar sobre as temáticas que delineavam nossa prática. Para isso, foram elencadas três unidades de estudo, que puderam ser analisadas pela equipe durante o primeiro semestre de 2019. São elas: I) Apresentação do panorama geral do transtorno de aprendizagem: dislexia; II) Estratégias no ensino de alunos com transtorno de dislexia; e III) Discussões metodológicas.

A primeira unidade tinha como objetivos: a) conhecer diferentes definições e classificações referentes ao transtorno; b) compreender as principais características identificáveis no estudante disléxico e o impacto em sua aprendizagem; e c) identificar as ações necessárias para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico que contribuam para o desenvolvimento e a superação das dificuldades do estudante. Já a segunda unidade de estudo tinha os seguintes objetivos: a) identificar estratégias no desenvolvimento do trabalho pedagógico para estudantes com dislexia; e b) compreender os aspectos que podem ser trabalhados com o estudante a partir de atividades específicas. A terceira e última unidade teve como objetivo: a) conhecer o delineamento da pesquisa-ação e seus arcabouços teóricos; e b) identificar referenciais de análise dos diários de campo.

Além dos encontros semanais de estudo da equipe da FUP, também foram realizados encontros para planejar as intervenções que iriam ocorrer com o Mateus, a partir dos interesses que ele ia apresentando. Para identificá-los, a equipe da universidade empreendeu rodas de conversa com o Mateus, para que ele narrasse seus temas de interesse, considerando as diferentes áreas do conhecimento científico. Com isso, foi possível identificar o interesse de Mateus por temas de diferentes áreas, das quais destacamos: pela história (ao compartilhar curiosidades sobre o primeiro estado do Brasil e a Primeira Guerra Mundial), pela paleontologia (ao partilhar seus conhecimentos sobre dinossauros), pela zoologia (ao demonstrar seu interesse em tubarões e outras espécies de peixes), dentre outros.

Essa ampla gama de saberes que chamavam a atenção de Mateus permitiu que a equipe entendesse a importância de construir sua abordagem pedagógica a partir daquilo que ele compartilhava em suas dúvidas e interesses.

Os interesses de Mateus se tornaram um recurso muito importante para que o conteúdo de leitura e escrita pudesse ser trabalhado. Dessa forma, procuramos desenvolver nossa prática voltada para atividades que pudessem motivá-lo, ressaltando suas potencialidades. Além disso, preocupamo-nos em promover a ampliação de seus conhecimentos e ideias a partir de fundamentos científicos.

Considerando essas concepções, organizamos um material que pudesse ser trabalhado em cada encontro com o estudante de maneira que fosse construído gradativamente com ele, os quais foram identificados como: maleta investigativa e diário de ideias. Esses recursos foram utilizados para que todo o conhecimento de Mateus fosse incentivado e organizado, com a intenção de elaborar um produto que reunisse todos os seus interesses e se tornasse um material para sua constante consulta.

A “maleta investigativa” era uma pequena caixa de plástico com alça para que Mateus colocasse materiais diversos que fossem de seu interesse, para posterior pesquisa (partes de plantas, insetos, pedras, imagens, dentre outros), a qual continha uma lupa. Esse material seria utilizado no planejamento da equipe, desenvolvendo atividades que contemplassem suas curiosidades e o motivassem em atividades de leitura e escrita.

O outro recurso, “diário de ideias”, foi um caderno pequeno em que Mateus poderia escrever suas ideias, dúvidas, pesquisas, entre outros, para também serem utilizadas em planejamentos de atividades. Além disso, seria mais um material com potencialidade de auxílio em sua escrita, oportunizando o registro de suas ideias de maneira livre, sem intervenções que pudessem reprimi-lo.

Alinhada a esses dois recursos, estava a elaboração de seu livro de curiosidades em que, a cada encontro com a equipe, ele poderia colar imagens referente ao tema trabalhado e escrever com suas palavras aquilo que foi aprendido. A utilização desse material teve como objetivo promover um espaço de incentivo e desenvolvimento para Mateus, de maneira que ele estivesse realizando atividades de leitura e escrita a partir da pesquisa e construção de conhecimentos oriundos de suas próprias curiosidades. Dessa forma, conseguimos trabalhar processos de leitura e escrita com Mateus sem constrangimentos ou de maneira leve e tranquila, em que ele pudesse se expressar livremente com suas ideias construindo seu aprendizado.

Durante todo o atendimento, os membros da equipe da FUP compuseram diários de campo, nos quais cada pessoa escrevia toda a prática realizada e as observações sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Assim, se constituíram como corpus de análise dessa pesquisa o diário de ideias, o livro de curiosidades escrito por Mateus e os diários de campo dos/as pesquisadores/as. Para analisar esses dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Resultados e discussão

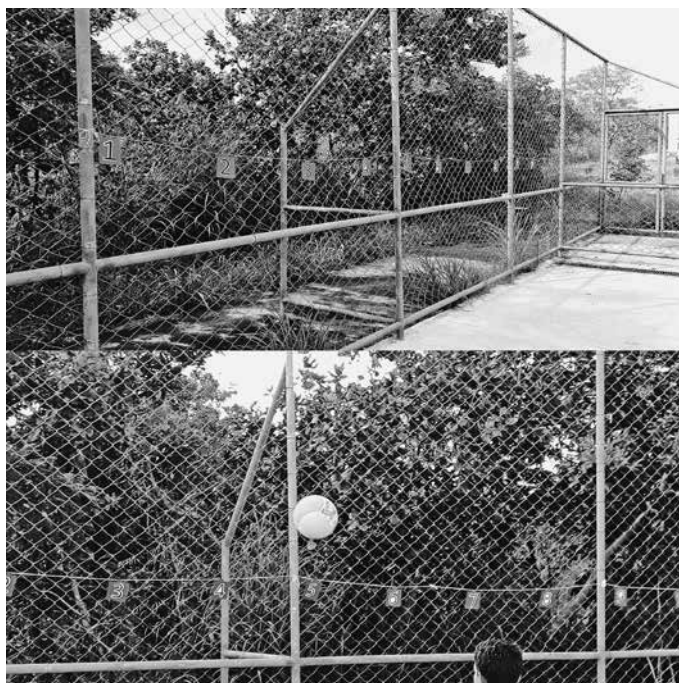
Os resultados obtidos, fruto da análise de conteúdo, permitiu criarmos quatro categorias de análise, baseadas nas intervenções desenvolvidas com o Mateus e nos respectivos significados emergidos durante elas. As categorias são: 1° O circuito pedagógico: identificando as dificuldades do Mateus; 2° O jogo da memória: exercitando a memorização e associação de elementos; 3° O material dourado: aprendendo matemática com materiais concretos; e 4° O diário de ideias: uma ferramenta para leitura e interpretação de texto.

O circuito pedagógico: identificando as dificuldades do Mateus

Para essa atividade, foi planejado um circuito na quadra de esportes da Faculdade UnB Planaltina (FUP) utilizando alguns materiais de papelaria, como balão, cola, tesoura, barbante, cartolina colorida, papel cartão, isopor, TNT, folha branca A4, números (1 a 10) e imagens de pés e mãos impressos. O circuito foi composto por quatro etapas, que envolviam: I) reconhecendo os números; II) associando palavras às imagens; III) *twister* de formas geométricas; e IV) basquete com obstáculos.

A primeira etapa do circuito consistia em uma dinâmica na qual Mateus tinha que sortear pequenos pedaços de papéis dentro de um pote e, em seguida, ler o nome do número (1 a 10) sorteado, em voz alta, para logo depois ele reconhecer o símbolo numérico que estava pendurado em um varal de barbante e jogar a bola como uma forma de identificar a sua escolha para as mediadoras, como mostra a figura 1. Essa dinâmica tinha como objetivo identificar se o Mateus apresentava alguma dificuldade no momento de ler a palavra, reconhecer o número e associar o nome ao símbolo numérico.

Figura 1 - Primeira etapa do circuito: reconhecendo os números



Fonte: Autores (2019).

A segunda etapa do circuito foi uma dinâmica na qual Mateus deveria escolher entre alguns balões cheios, que estavam espalhados pelo espaço, e estourá-los com o intuito de obter os papéis que estavam dentro. Depois, o estudante deveria ler em voz alta e associar a palavra à imagem que estava pendurada em um varal de barbante para, em seguida, jogar a bola como uma forma de identificar novamente a sua escolha para as mediadoras. Exemplo: se fosse encontrada a palavra cachorro, então a bola deveria ser jogada na imagem do cachorro. Assim como na dinâmica anterior, esta tinha como objetivo identificar se o Mateus apresentava alguma dificuldade no momento de ler a palavra e associar a imagem, como mostra a figura 2.

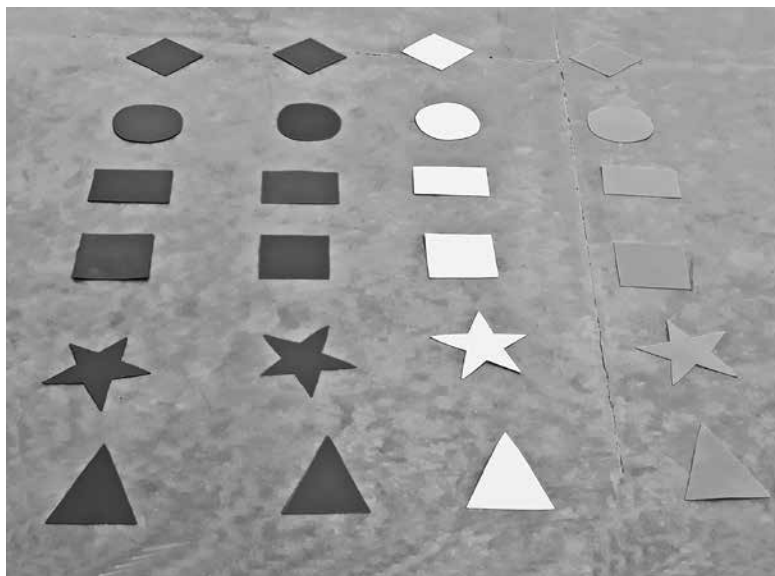
Figura 2 - Segunda etapa do circuito: associando palavras às imagens



Fonte: Autores (2019).

A terceira etapa do circuito foi o jogo *twister* das formas geométricas, como mostra a figura 3, em que Mateus deveria jogar dois dados: o primeiro continha as formas geométricas e suas cores, e o segundo continha imagens de mãos, pés e orientações (direita e esquerda). Antes de o estudante jogar os dados, as mediadoras entregavam perguntas para ele ler e responder, a respeito de super-heróis, com a finalidade de identificar as suas dificuldades de leitura ocasionadas pela dislexia. Esse jogo tinha como intuito também identificar se o estudante apresentava alguma dificuldade na orientação (direita e esquerda) ou no momento de identificar as formas geométricas e seus respectivos nomes.

Figura 3 - Terceira etapa do circuito: *twister* de formas geométricas



Fonte: Autores (2019).

A última etapa do circuito tinha como intuito trabalhar a coordenação motora do Mateus, em que ele deveria desviar das cadeiras presentes no espaço, ao mesmo tempo em que batia a bola no chão sem deixá-la escapar, e, ao final do trajeto, ele tinha que fazer uma cesta como no basquete. Quando a bola escapava do Mateus durante o trajeto, era necessário que ele voltasse ao início para tentar novamente até conseguir, lembrando que, antes de o estudante iniciar uma nova tentativa, as mediadoras entregavam algumas perguntas sobre super-heróis para Mateus ler e responder.

Os resultados dessa intervenção nos mostraram que o estudante não apresentou dificuldades no momento de identificar os números, como mostra um trecho do diário de campo de um dos pesquisadores:

Foi observado que o estudante não teve dificuldades em identificar os números sorteados de 1 a 10 e não teve aparentemente dificuldades de associar as palavras a imagens ou de ler frases inteiras (Trecho de diário de campo).

Esse fato se mostrou interessante aos pesquisadores, pois, anteriormente, a mãe de Mateus tinha relatado, para uma integrante da equipe, que seu filho apresentava dificuldades na área de matemática, sendo que as pessoas com diagnóstico de dislexia podem apresentar também, em alguns casos, a discalculia, que:

[...] é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 67).

Esclarecemos que nossa equipe não está afirmando que Mateus tinha discalculia, visto que só tínhamos conhecimento do diagnóstico de dislexia do estudante, que foi exposto pela sua mãe durante uma conversa com uma das pesquisadoras.

Dessa forma, acreditamos que o tamanho em que os números se encontravam pode ter influenciado para que o Mateus não tivesse dificuldades no momento da identificação. Nesse contexto, Braggio (2016, p. 2) relata que as avaliações para estudantes com dislexia devem apresentar, na hora da digitação, uma “[...] única fonte, simples, em toda a prova (preferencialmente ‘Arial 11’ ou Times New Roman 12), evitando-se misturas de fontes e de tamanhos, sobretudo as manuscritas, as itálicas e as rebuscadas”. No nosso caso, não utilizamos essa estratégia em uma avaliação, mas, sim, em uma atividade pedagógica que pode ter possibilitado ao estudante acertar a bola em todos os números sorteados.

Durante a segunda etapa do circuito, o estudante não apresentou dificuldades durante a atividade, pelo fato de a etapa ter sido confeccionada com palavras curtas e imagens simples, com as representações dos objetos e animais, como indicado por Sampaio (2011).

Segundo Bambino (2011), em alguns casos de dislexia haverá, às vezes, uma confusão quanto à orientação (esquerda e direita), entretanto identificamos, na etapa do jogo *twister* das formas geométricas, que Mateus não apresentou nenhuma dificuldade nessa área de orientação, indicando que talvez ele não apresente essa característica dentre tantas da dislexia.

Constatamos, também, após o circuito, que Mateus apresentou diferentes respostas e justificativas para a mesma pergunta feita pelas mediadoras entre as etapas do circuito pedagógico, sendo que todas as suas respostas poderiam ser validadas como corretas, como mostra o seguinte trecho do diário de campo:

É notável que o estudante não sabia a princípio a resposta correta, mas ele encontrou alternativas e respostas bem plausíveis para as perguntas feitas (Trecho de Diário de campo).

De acordo com Lanhez e Nico (2002), por meio das avaliações orais “[...] o aluno com dislexia é bem mais sucedido [...] Então, cada professor deve entender que as respostas orais dos alunos disléxicos são indicações melhores de suas habilidades” (apud PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 191). Nesse caso, não realizamos uma avaliação oral, mas as perguntas realizadas durante a atividade nos possibilitaram compreender as habilidades e o conhecimento de Mateus. Visto isso, corroboramos a visão de Sampaio (2011) de que o indivíduo com dislexia pode apresentar uma inteligência em sua regularidade ou até acima da média, o que pode justificar as diferentes respostas de Mateus frente à compreensão que ele tinha das perguntas realizadas pelas mediadoras.

O jogo da memória: exercitando a memorização e associação de elementos

Para realização dessa intervenção, foi construído um jogo da memória que tinha como tema a história do Brasil, mais precisamente do ano de 1500 (chegada dos portugueses ao Brasil) até 1822 (Independência do Brasil). Para confecção desse jogo, foi realizada, previamente, uma pesquisa sobre esse assunto e selecionados alguns fatos históricos entre o período de 1500-1822, o que possibilitou a criação de 22 cartas feitas de papel cartão e impressões, como mostra a figura 4.

Figura 4 - Partida de jogo da memória



Fonte: Autores (2019).

Nesse jogo, o estudante precisava ler e compreender uma carta, que continha um pequeno texto explicando um determinado acontecimento histórico, e associá-la a uma carta que continha uma imagem a respeito do período histórico em questão. Este jogo possui as mesmas regras do jogo da memória comum, podendo ser jogado no máximo com três pessoas, neste caso participaram o Mateus e duas mediadoras.

Para a realização dessa intervenção, optamos por ir no período da tarde ao parque ecológico dos Jequitibás, que está localizado na cidade de Sobradinho/DF, por ser um ambiente bem tranquilo e agradável.

O nosso objetivo em relação à criação deste jogo era exercitar o processo de leitura, interpretação de texto, memorização e associação. No decorrer do jogo, pudemos observar que o Mateus apresentava algumas dificuldades quanto à leitura dos trechos contidos nas cartas, como mostram os registros dos diários de campo:

Em um momento do jogo o estudante apresentou dificuldades quanto a leitura e pronúncia de palavras extensas, além de trocar o som da letra “X” em algumas palavras (Trecho de Diário de Campo).

Em uma determinada ocasião durante a partida o estudante no momento da leitura juntou duas palavras diferentes como se elas fossem uma só, mas logo em seguida ele percebeu que não fazia sentido e pediu a nossa ajuda para conseguir ler e interpretar o texto (Trecho de Diário de Campo).

Segundo Rotta e Pedroso (2016), é comum, entre os estudantes com dislexia, a confusão de letras que apresentam sons semelhantes. No caso de Mateus, identificamos a troca de som na letra “X” no momento em que ele realizava a leitura de duas palavras como se elas fossem uma só, sendo essa característica percebida durante a atividade do jogo da memória.

Podemos observar, também, por meio dos registros, que, mesmo com as dificuldades apresentadas por conta da dislexia, Mateus não desistia e sempre concluía a leitura dos textos. Além disso, o estudante não tinha vergonha de solicitar a nossa ajuda para auxiliá-lo na compreensão do que estava escrito e prosseguir com o jogo, conforme pode ser visto:

Mesmo com as dificuldades e a leitura pouco fluida o estudante não desistia é sempre concluía os textos (Trecho de Diário de Campo).

Durante toda a partida o estudante se apresentou calmo e atento ao jogo, interagindo sempre com a gente. Em alguns momentos ele que nos auxiliava em momentos que apresentávamos alguma dificuldade na parte de associação entre o texto e imagem (Trecho de Diário de Campo).

O estudante apresentou um ótimo desempenho na parte de memorização, neste caso a localização das cartas e seus pares. Além de expor argumentos bem plausíveis na hora de associar as cartas destacando os elementos contidos e dando significados para cada um reforçando suas teorias (Trecho de Diário de Campo).

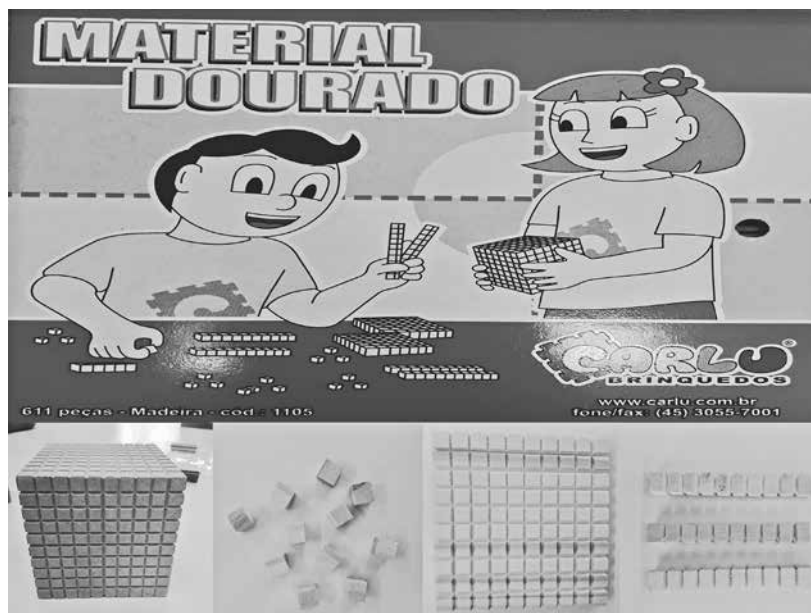
Por meio dos trechos do diário de campo, pudemos perceber que Mateus, mesmo apresentando algumas dificuldades que são características comuns da dislexia como as dificuldades de leitura e pronúncia de algumas palavras, ele também apresentava muita determinação e desenvoltura na parte de memorização, interpretação de texto e associação.

Segundo Bambino (2011), o indivíduo com dislexia pode apresentar, muitas vezes, dificuldades na área da memorização de curto prazo. Dessa forma, Lanhez e Nico (2002) indicam “[...] a utilização do jogo da memória, quando possível, para estimular a observação cuidadosa e a lembrança precisa” (LANHEZ; NICO, 2002 apud PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 190).

O material dourado: aprendendo matemática com materiais concretos

Para essa intervenção, a nossa equipe planejou uma caça ao tesouro na Faculdade UnB Planaltina (FUP), que tinha como objetivo trabalhar com o estudante alguns cálculos de divisão, multiplicação, adição e subtração utilizando o material dourado, como mostra a figura 5. Segundo Bambino (2011) e Silveira (1998), esse material concreto pode ser utilizado no processo de aprendizagem das quatro operações matemáticas.

Figura 5 - Material dourado utilizado na intervenção



Fonte: Autores (2019).

Essa atividade consistia no sorteio, em um pote, por parte do estudante, de alguma das quatro operações, que deveria de ser resolvida utilizando o material dourado, como mostra a figura 6. Caso o estudante respondesse corretamente, ele ganhava algumas pistas sobre a localização de um prêmio que seria entregue no final da atividade.

Figura 6 - Utilizando o material dourado para resolver as questões sorteadas



Fonte: Autores (2019).

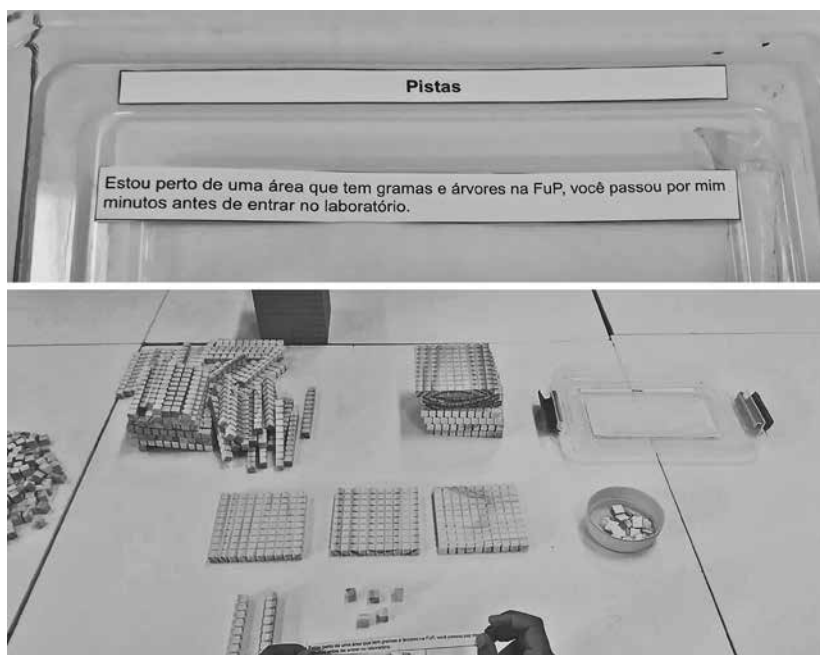
Quanto ao material dourado, observamos que o estudante apresentou dificuldades no momento de usar os cubinhos que representavam as unidades e dezenas, sendo que antes da atividade uma das mediadoras realizou uma breve explicação de como utilizar esse material, como mostra o trecho do diário de campo de uma das pesquisadoras:

Durante a resolução das operações o estudante se confundiu em alguns momentos enquanto utilizava os cubinhos da unidade e dezena. Em outros ele se apresentava inseguro, no processo de escolha dos cubinhos para resolver as operações (Trecho de Diário de Campo).

Nesse contexto, percebemos que poderíamos ter utilizado a estratégia de repetição, proposta por Bambino (2011, p. 2): “sempre que possível, a criança deve ser encorajada a repetir o que lhe foi dito para fazer, isto inclui mensagens. Sua própria voz é de muita ajuda para melhorar a memória”. Dessa forma, percebemos que o uso dessa estratégia auxiliaria no processo de memorização de Mateus quando da manipulação do material. Como estávamos ao lado dele durante toda a atividade, realizamos o apoio necessário quanto à identificação das unidades e dezenas, sem interferir no momento em que ele realizava os cálculos.

Após algumas instruções de como utilizar o material dourado, Mateus começou a mostrar desenvoltura na resolução de problemas, acertando todos os cálculos e conseguindo as pistas necessárias para chegar até o prêmio, como mostra a figura 7, que era uma maleta que continha uma lupa, um livro e uma agenda (Diário de Ideias).

Figura 7 - Pistas para se chegar ao prêmio



Fonte: Autores (2019).

Durante a atividade, identificamos que, ao ler as dicas, o estudante não apresentou grandes dificuldades, como na atividade anterior, visto que dessa vez utilizamos frases curtas, com fonte Arial 12 e folhas brancas. Entretanto, identificamos a omissão de algumas letras, sílabas ou palavras no momento em que o Mateus fazia a leitura das pistas, como mostram os trechos abaixo:

Em alguns momentos durante a leitura das dicas o estudante não pronunciava as palavras “uma” e “de” que se encontravam no decorrer das frases (Trecho de Diário de campo).

No momento de ler as dicas o estudante mostrou mais facilidade na leitura do que na atividade anterior, que havia cartas com um design cheio de flores e muito colorido, nessa atividade do material dourado as fichas continham palavras mais simples, digitadas com uma fonte melhor e impressas em papel A4 de cor branca, o que facilitou no processo de leitura e interpretação (Trecho de Diário de Campo).

Tais resultados estão de acordo com Rotta e Pedroso (2016), os quais relatam que estudantes com dislexia podem omitir, acrescentar letras e/ou sílabas em uma determinada palavra.

Ao final dessa atividade, pudemos perceber que “o material dourado desperta no aluno a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a criança, nesta faixa etária, está predisposta ao jogo” (SILVEIRA, 1998, p. 63).

O diário de ideias: uma ferramenta para leitura e interpretação de texto

Essa intervenção ocorreu no período da tarde no parque ecológico dos Jequitibás, localizado na cidade de Sobradinho/DF. O objetivo era proporcionar uma mediação ao ar livre, onde o estudante poderia coletar e/ou fotografar algumas formigas e depois analisar as diferenças e semelhanças entre as espécies, juntamente com o apoio da nossa equipe. Entretanto, por conta da alta temperatura e do clima seco, havia uma baixa quantidade de formigas, o que dificultou a coleta desses animais para o registro fotográfico.

Antes de iniciarmos um passeio pelo parque com o educando, foram disponibilizados ao mesmo uma lupa, lápis, borracha, diário de ideias e, para os seus registros de imagem, uma câmera fotográfica, com instruções de como utilizá-la. Após as instruções, iniciamos uma caminhada pelo parque à procura das formigas, entretanto Mateus registrou diferentes tipos de espécies de animais e árvores, teia de aranha, cogumelos, folhas e frutos dos jequitibás, como mostra a figura 8.

Figura 8 - Registros feitos pelo estudante com a câmera fotográfica



Fonte: Autores (2019).

Na atividade de exploração do parque Jequitibás, observamos que Mateus se apresentava bastante animado e fazia diversos registros com a câmera, como mostra o trecho abaixo:

Durante a nossa visita ao parque o estudante sempre se demonstrava atento e observador, encontrando alguns seres vivos escondidos entre as folhas, em troncos de árvores ou no chão entre as folhas secas, sempre se mostrando curioso e registrando tudo com a câmera em vários ângulos (Trecho de Diário de Campo).

A nossa equipe o acompanhava em todos os momentos, sempre dialogando a respeito das características que o estudante observava nos animais, plantas, folhas, sementes, frutos, cogumelos e estruturas que ele registrava com a câmera. Vale ressaltar que todos os animais foram soltos de volta à natureza após os registros fotográficos.

Podemos perceber, assim, que a existência desse diálogo entre as mediadoras e Mateus indica um olhar individualizado das percepções e formas de interpretação do estudante, conforme sugere Mitjans Martínez (2006), o que possibilitou às mediadoras conhecer, além dos interesses do estudante, a forma dele observar o que se encontra ao seu redor. Essa escuta e observação das mediadoras pareceram deixar o estudante mais motivado e comunicativo nos momentos da atividade.

Com o término dessa primeira etapa, sugerimos ao Mateus que anotasse suas observações e registros fotográficos do parque dos Jequitibás em tópicos, para, em seguida, descrever cada um no diário de campo. Nesse momento, percebemos que Mateus realizou uma boa construção das informações, descrevendo o que foi solicitado e depois organizando em tópicos, por sugestão das mediadoras, como forma de organização de todas as suas descobertas, visto que, em alguns casos, o estudante pode apresentar dificuldades de organização (BAMBINO, 2011). Nesse contexto, “é importante que o educador se concentre no trabalho de acompanhamento de aprendizagem do aluno, observando seus interesses, identificando suas aptidões, detectando as suas dificuldades” (JUNCKES *et al.*, 2015, p. 52).

Foi observado, enquanto Mateus realizava suas anotações no diário de campo, que ele apresentava dificuldades quanto à pluralidade das palavras, falta de acento e letras. Por isso, em vários momentos, auxiliamos o estudante durante o registro no seu diário de ideias, indicando os acentos, falta de letras em algumas palavras e/ou pluralidade das frases ou palavras, que ele logo corrigia. Contudo, estivemos atentos a Bambino (2011) quando explica que algumas atitudes e comportamentos podem ser adotados pelo/a mediador/a, como, por exemplo, “procurar não reforçar sentimentos que minimizam a sua autoestima” (p. 3), com o intuito de mostrar ao estudante que errar é normal e que esses erros fazem parte do nosso processo diário de aprendizagem.

Considerações finais

Ao trabalharmos as dificuldades do estudante com dislexia, por meio de seus interesses, este se apresentou mais participativo e comunicativo, expondo seus pensamentos e conhecimentos, demonstrando que aquelas características que algumas vezes podem ser atribuídas aos estudantes com diagnóstico de dislexia, como preguiçoso e desinteressado, na verdade não existem, o que falta é dar sentido aos conhecimentos que eles/as estudam.

Vislumbramos, por meio dos dados, que o uso de diferentes estratégias de ensino possibilita que o/a mediador/a descubra aquela que melhor auxilia no processo de aprendizagem do estudante. No caso do Mateus, identificamos que algumas estratégias podem potencializar nesse sentido, como, por exemplo: a fonte, o tamanho e o espaçamento do texto, textos curtos com fonte e design simples ou sem design, e o uso de folha branca.

Observamos, também, que a utilização de atividades lúdicas demonstrou que Mateus não apresentava dificuldades de orientação ou memorização diante de atividades que envolvem o uso de jogos como o *twister* das formas geométricas e o jogo da memória, mostrando que a ludicidade auxilia no ensino de conteúdos que requerem memorização e orientação.

Já no uso do material dourado, identificamos que o Mateus se saiu muito bem no momento de efetuar os cálculos, apresentando somente dificuldades de memorização em relação a quais os cubos eram da unidade e quais eram da centena, sendo necessária a estratégia de repetição das informações quando da utilização de materiais concretos para o ensino de matemática.

Outro ponto que merece destaque é a importância do/a mediador/a oportunizar momentos em que o estudante tenha autonomia nas atividades. Pudemos observar isso com o Mateus, que se apresentou animado e comunicativo durante a atividade no parque Jequitibá, em que ele fez as suas próprias descobertas dentro do ambiente.

Desse modo, percebemos que, durante todas as intervenções, o estudante conseguiu registrar informações no diário em textos coerentes aos seus interesses e argumentos, e a equipe compreendeu que o processo formativo de Mateus ocorre por meio da interação teoria-prática, assente na atuação colaborativa de todos/as do projeto.

Referências

- ALTREIDER, Asta. Dislexia: varlando contra o vento. In: BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza; ROTTA, Newra Tellechea. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 229 – 244.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- BAMBINO, L. **Apostila sobre Dislexia**. 2011. Disponível em: https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2011/03/apostila_dislexia.pdf. Acesso em: 04 mai. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRAGGIO, Mario Angelo. **A inclusão do disléxico na escola**. 2016. Disponível em: <http://fundacaoholhos.com.br/wp-content/uploads/2016/11/A-inclus-o-do-disl-xico-na-escola.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- GOMES, R. A. **Inclusão do estudante disléxico no contexto escolar**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.
- JUNCKES, R. C. *et al.* Dislexia: distúrbios de aprendizagem detectados no processo de alfabetização e letramento do PIBID. **Cadernos Acadêmicos**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 49-67, nov. 2015. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/3265. Acesso em: 04 mai. 2020.
- MEDEIROS, E. C.M. R.; AZONI, C. A. S.; MELO, F. R. L. V. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.
- MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação: uma alternativa a práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. V. 1. Recife: UFP, 2006, p. 371-387.
- PETRONILO, A. P. da S. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita**. 54 f. Trabalho do Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação à Distância. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039595Monografia_Ana_Paula_da_Silva_Petrolino.pdf. Acesso em: 26 dez. 2019.
- PETRONILO, A. B.; OLIVEIRA, D. L. de; OLIVEIRA, L. P. T. de. Dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental: como facilitar o aprendizado. **HOLOS**, Natal, ano 26, v. 5, 2010, p. 184-193. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/d5c11f22f98093521c184d7addcacceb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374>. Acesso em: 04 mai. 2020

- ROCHA, M. A. M. *et al.* Dislexia: atitudes de inclusão. **Revista Psicopedagogia**, v. 2, p. 242-253, 2009.
- ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita: Dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESCO, R. dos SANTOS (Orgs.). **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 133-147.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- SILVA, da C. R. A leitura no contexto escolar. **Scientific Magazine**, 1988, p. 1-13. Disponível em: <http://www.scientificmagazine.net/artigos%20PDF/Artigo%20LEITURA%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.
- SILVA, M. M. **Dislexia: ações e intervenções pedagógicas adotadas em quatro escolas públicas do ensino fundamental do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.
- SILVEIRA, J. A. da. Material Dourado de Montessori: trabalhando com algoritmos de Adição, Subtração, Multiplicação ou Divisão. **Ensino em Re-Vista**, v. 6, n. 1, jul./jun. 1997/1998, p. 47-63. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7836/4943>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- TELES, P. Dislexia: como identificar? Como intervir? **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 713-30, nov. 2004. Disponível em: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recursos Didáticos Adaptados para estudantes com deficiência visual: experiências da Sala de Recursos

Fernanda de Jesus Souza
Rosyane dos Santos Ribeiro
Tamires Gomes Correia
Luciane Alves Rodrigues

Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo relatar a construção de recursos didáticos adaptados para estudantes com deficiência visual (DV), atendidos/as em uma sala de recursos de Planaltina - DF. Por recursos didáticos adaptados, entendemos “todo material utilizado como auxílio no [processo de] ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007, p. 111), que apresenta mudanças para atender a forma específica com que estudantes com DV interagem com esses objetos.

Fundamentação teórica

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que objetiva complementar ou suplementar o processo educacional de estudantes com deficiências/transtornos/altas habilidades (BRASIL, 2008). Para tanto, as salas de recursos são lócus privilegiado de atuação de professores/as especialistas do AEE que, com o apoio de recursos didáticos diversificados e estratégias de ensino, centradas no interesse e nas necessidades de cada estudante ou grupo de estudantes, promovem os contextos pedagógicos adequados para que a aprendizagem de conceitos científicos aconteça dentro e fora da sala regular e da sala de recursos (ANJOS, 2018; MEDEIROS, 2018; SILVA, 2018).

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), as salas de recursos podem ser generalistas ou especialistas. Nas salas generalistas, são feitos os atendimentos a estudantes com deficiências físicas, intelectuais, múltiplas e estudantes que têm Transtorno do Espectro Autista. Já as salas especialistas se dividem em três: sala de recursos para estudantes com DV; sala de recursos para estudantes com deficiência auditiva e sala de recursos para estudantes com altas habilidades (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Nosso trabalho foi desenvolvido, portanto, em uma sala de recursos especialista para estudantes com DV. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 26), “esse atendimento inclui uma variedade de experiências para a formação de conceito, interação com o ambiente e conteúdos impressos em braille, em caracteres ampliados e outros”. Para tanto, é parte das atividades dos/as professores/as especialistas a construção de recursos didáticos que favoreçam a acessibilidade dos/as estudantes com DV ao conhecimento. Pelo artigo terceiro do Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, temos que é tarefa do AEE (BRASIL, 2011): “III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”. Isso implica assumir que, mesmo as salas de recursos especialistas sendo mobiliadas e equipadas com produtos específicos de acessibilidade, ainda assim é necessário que os/as professores/as do AEE criem recursos didáticos que sejam adequados à compensação das dificuldades de acesso de seus/suas estudantes ao conhecimento. Com isso, defendemos que um recurso didático não precisa, apenas, ser adaptado, ele precisa ser adequado à necessidade específica do/a estudante com o/a qual trabalhamos (TOZZI, 2018).

Ao estudar essa mesma sala de recursos, Sampaio (2013, p. 11) descreveu que

[...] o atendimento na sala de recursos prevê a utilização de recursos diversos para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. Além das tecnologias assistivas próprias para os alunos com DV, por exemplo, a cela braille, a reglete, a máquina de digitação, as miniaturas e os próprios objetos, as professoras desenvolvem jogos, modelos, além de adaptações como a impressão de textos em letra maior que a convencional, entre outras.

A necessidade de se utilizar diferentes recursos didáticos para a mediação da aprendizagem se sustenta no pressuposto de Vigotski (2011) de que a deficiência orgânica pode ser compensada a partir da estimulação social, o que inclui diferentes interações entre seres humanos e, também, a interação com instrumentos mediadores, como os recursos didáticos.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca [...]. O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Com isso, Vigotski (2011) defende que a pessoa com deficiência, qualquer que seja ela: sensorial, intelectual e/ou social, tem a possibilidade de compensar suas limitações orgânicas por meio de mediações instrumentais e simbólicas, entendendo por mediações instrumentais todos aqueles materiais, equipamentos, ferramentas, mobiliários e outros, que nos permitem interagir com o mundo, e, por mediações simbólicas, as linguagens que permitem a capacidade de nos comunicarmos (VIGOTSKI, 1989). No caso das pessoas com cegueira, por exemplo, elas precisam dominar a língua oral materna, se não tiverem nenhum comprometimento auditivo, e, também, o braille. Segundo Baptista (2000, p. 1):

O Sistema Braille é um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. Com

a sua invenção, Luís Braille abriu aos cegos, de par em par, as portas da cultura, arrancando-os à cegueira mental em que viviam e rasgando-lhes horizontes novos na ordem social, moral e espiritual.

Ao defender que a maior deficiência é a social, Vigotski (2011) desvinculou o desenvolvimento cognitivo da dependência do substrato biológico. Para o autor, os processos cognitivos superiores não dependem, apenas, das características físicas de uma pessoa, porque, se assim fosse, uma pessoa cega não conseguiria ler ou escrever; mas, ao contrário, o autor defende que os processos cognitivos superiores dependem das experiências sociais que permitem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção, da percepção, enfim, do desenvolvimento de processos que garantam possibilidades de escolhas e de atuação no mundo. Por isso, o/a estudante com deficiência visual deve ser estimulado/a a partir dos sentidos do tato, da audição, do olfato e do paladar e, sempre que possível, a partir do sentido da visão também.

A repercussão das ideias de Vigotski (2011) é clara: toda pessoa é capaz de aprender, desde que seja incluída no contexto social e desde que suas necessidades específicas sejam atendidas por meio de recursos culturais, que são construídos pelas interações entre os seres humanos e entre eles e os objetos conhecidos.

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Nesse contexto, entendemos que a sala de recursos é lócus privilegiado de estimulação do/a estudante com DV, porque pode gerar contextos e materiais que permitem o acesso dele/a ao objeto de conhecimento, o que passa, obrigatoriamente, por profissionais engajados/as na compreensão de que “a escola só vai ser realmente inclusiva a partir do momento em que as necessidades dos alunos forem reconhecidas” (SAMPAIO, 2013, p.17).

Para isso, este trabalho versa sobre os recursos didáticos adaptados para alunos/as com DV e, também, sobre a função da sala de recursos de sensibilizar a comunidade escolar para a inclusão de estudantes com DV.

Projeto Recursos Didáticos Adaptados: relato de experiência

O projeto Recursos Didáticos Adaptados foi desenvolvido na sala de recursos do Centro de Ensino Fundamental Orquídea Azul (nome fictício). A sala existe desde o ano de 2003. Sua função é ofertar suporte aos/às estudantes com deficiência visual: cegos/as ou de baixa visão, que estudam em Planaltina, na rede pública. “Entende-se por deficiente visual (DV) os indivíduos que têm dificuldade de perceber estímulos luminosos, sendo divididos em cegos e pessoas com baixa visão” (SAMPAIO, 2013, p. 6). As pessoas com baixa visão têm visão residual e esta deve ser estimulada na escola. Já as pessoas com cegueira não têm percepção de estímulos luminosos.

Na sala de recursos especialista para estudantes com DV, o trabalho é centrado nas especificidades de cada estudante. Por isso, consiste em: 1º) produzir material adaptado/adequado, ampliado ou em braille, que ofereça suporte para os/as estudantes atendidos/as terem acesso aos conteúdos das matérias, na sala regular, ao longo do ano letivo; 2º) realizar a itinerância, que é acompanhar esse/a estudante e seus/suas professores/as na sala de aula regular; e 3º) atender cada estudante, na sala de recursos, duas vezes por semana, para educação visual, sorobã e outras necessidades (SAMPAIO *et al.*, 2015).

Atualmente, a sala de recursos, que é única na cidade para essa modalidade de serviço, atende 26 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, matriculados/as em 17 escolas de Planaltina - DF. Esse atendimento acompanha o/a estudante até a conclusão do Ensino Médio.

Nesse relato de experiência, tratamos de dois recursos didáticos: modelo de Sistema Solar e Alfabeto Braille, que foram construídos em 40 horas de atuação na sala de recursos para estudantes com DV na escola Orquídea Azul.

Inicialmente, as estudantes bolsistas, da universidade, fizeram observação de 10 horas de atendimentos da professora especialista. Durante essas observações, a professora fazia o atendimento de Joaquim (nome fictício), de 12

anos, diagnosticado com ceratocone e Maria (nome fictício), de 9 anos, cega congênita, causada por um glaucoma.

Dessas observações, surgiu a demanda de produzir um modelo do Sistema Solar, pois a estudante cega do 4º ano estava estudando essa temática nas aulas de ciências. Já o Alfabeto Braille foi criado com o intuito de divulgar o Sistema Braille na Unidade de Ensino, buscando despertar o interesse em conhecer o seu funcionamento por parte da comunidade escolar. Trata-se de um trabalho de promoção da empatia na escola.

Sistema Solar

Esse recurso didático foi elaborado para atender a necessidade, inicialmente, de Maria, pois ela estava estudando o tema e tendo algumas dificuldades com o conteúdo, como, por exemplo, a ordem dos planetas. Pesquisamos, em sites e livros didáticos, exemplos de modelo de Sistema Solar que fosse composto, apenas, pelos planetas, de forma que o recurso ficasse fácil de manuseio e que pudéssemos guardar sem que fosse danificado, pois os recursos didáticos, construídos na sala, permanecem nela para que outros/as estudantes possam se favorecer dele.

Juntamente com a professora especialista da sala, decidimos que o mais adequado, para o contexto, seria adaptar o esquema de Sistema Solar impresso no livro didático da turma para um modelo tátil (ver figura 1). Nesse modelo, simbolizamos a ordem dos planetas e a existência de diferenças de tamanho entre eles. Infelizmente, dada as dimensões macro dos astros, não foi possível contemplar a distância entre os planetas e nem a diferença de tamanho entre eles em uma escala adequada à realidade; mas sugerimos que um outro modelo poderia ser construído de forma a permitir o uso de escalas para esse fim. Talvez, o uso de barbante ou elástico poderia permitir a escalonamento das distâncias.

É relevante o/a estudante cego/a ter acesso a conhecimentos sobre a distância entre os planetas e sobre as diferenças de tamanhos para situar a Terra, planeta onde vive, no Sistema Solar.

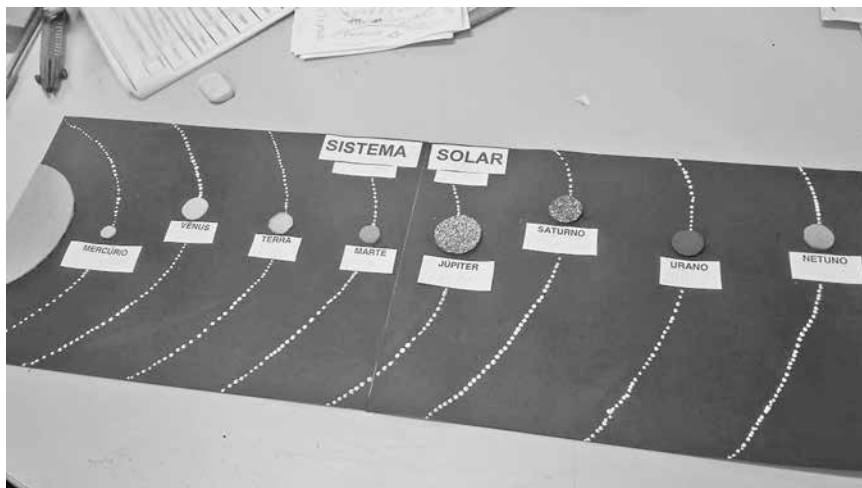
Para a confecção do modelo, foi necessário pensar em cada material a ser utilizado, pois, naquele momento, seria usado por uma estudante cega, mas,

no futuro, poderia ser utilizado por alguém com baixa visão. Dessa maneira, foi necessário usar cores mais fortes, textos com fonte tamanho 28 e texturas diferentes de EVA. Os textos também foram escritos em braille e eram sobre o nome Sistema Solar e o nome de cada planeta.

O material utilizado para a confecção foram os seguintes: para a base do sistema, usamos duas folhas de cor preta de tamanho A4, coladas lado a lado, para que os planetas ficassem mais destacados. A cor preta, no modelo, também representava a ausência de luz. É importante lembrar que, mesmo os recursos didáticos ficando na sala de recursos, eles podem ir para a sala regular, onde, provavelmente, haverá estudantes videntes. Assim, o recurso precisa ser construído considerando as especificidades, nesse caso, da Maria, mas, também as necessidades dos/as outros/as estudantes que compõem sua classe.

Para a confecção do Sol e dos planetas, utilizamos folhas de EVA, de vários tamanhos, cores e texturas. O sol foi representado como um círculo cor laranja com 11 cm de diâmetro. O planeta Mercúrio foi representado por um círculo de EVA com textura na cor azul com 01 cm de diâmetro. O planeta Vênus foi representado por um círculo de EVA liso na cor amarela, com 02 cm de diâmetro. O planeta Terra foi representado por um círculo de EVA liso na cor azul com 1,8 cm de diâmetro. O planeta Marte foi representado por um círculo de EVA com textura na cor vermelha, com 1,5 cm de diâmetro. O planeta Júpiter foi representado por um círculo de EVA com textura na cor marrom com 3 cm de diâmetro. O planeta Saturno foi representado por um círculo de EVA com textura na cor marrom medindo 2 cm de diâmetro. O planeta Urano foi representado por um círculo de EVA liso na cor marrom medindo 1,5 cm de diâmetro. O planeta Netuno foi representado por um círculo de EVA com textura na cor vermelha medindo 1,5 cm de diâmetro.

Figura 1 - Imagem do modelo Sistema Solar



Fonte: Acervo da Sala de Recursos Deficiência Visual.

Para representar a órbita dos planetas, usamos cola relevo na cor branca. Fizemos a órbita tracejada ao redor de cada planeta. O modelo do Sistema Solar demorou, em média, 4 horas para ser concluído. A procura dos materiais em diferentes texturas, papéis adequados, fonte apropriada, registro das palavras em Braille e ampliadas, recortes e colagens, fizeram parte dessa confecção.

A aplicação do Modelo Sistema Solar

O modelo foi aplicado numa turma de 4º ano de séries iniciais, uma vez que esse conteúdo está previsto no currículo da referida série, na disciplina de ciências. Ele foi utilizado no prazo de dois meses e, a partir dele, vários outros conteúdos foram explorados, como: órbitas, movimentos de rotação e translação, estações do ano, satélites e outros.

O material adaptado do Sistema Solar foi de grande utilidade para Maria, uma vez que foi confeccionado em diferentes texturas e em Braille. Os/As demais estudantes também puderam fazer uso dele, pois é um material que

chama atenção e pode ser usado de maneira a facilitar a compreensão de fenômenos complexos, como são os da Astronomia, pelas suas dimensões.

O ganho pedagógico com o uso desse material alcança toda a turma, uma vez que a riqueza do material didático e de seu uso não contempla apenas pessoas com cegueira. É uma oportunidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, valendo-se do uso de bons materiais, associada a uma mediação centrada nos saberes prévios dos/as estudantes e nos seus interesses.

Maria, durante a introdução do conteúdo e, também, nos demais momentos que surgiram a partir dele, pôde se sentir incluída, fazendo uso do recurso didático de forma apropriada à sua limitação.

Segundo o diário de campo das estudantes bolsistas, o modelo do Sistema Solar foi adequado às necessidades de Maria e da professora dela de ciências no que tange ao ensino de conceitos básicos relacionados ao Sistema Solar:

O modelo foi usado pela estudante Maria que alegou que gostou muito, pois o mesmo estava adaptado com diferentes texturas o que a ajudou a diferenciar o Sol, os Planetas e a órbita deles. Esse modelo também pode ser usado por estudantes com baixa visão, pois o material conta com legendas com fonte 28 e em Braille, facilitando a leitura além de cores bem distintas. A aluna que nos motivou a essa produção foi totalmente incluída uma vez que pôde compartilhar sua maneira peculiar de aprender, que é através do toque! [Diário de Campo].

Alfabeto Braille

Esse recurso didático foi elaborado para atender a necessidade de se trabalhar a empatia, que é um sentimento moral no qual a pessoa é capaz de se colocar no lugar da outra pessoa para tomar uma atitude. De Simone (2010, p. 11) explica que a empatia é “o processo de identificação no qual o sujeito se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro”.

Amador *et al.* (2015) desenvolveram a sala das sensações como uma maneira de promover o sentimento de empatia em escolas inclusivas. Para tanto, entre as diferentes atividades propostas, havia, também, o Alfabeto Braille.

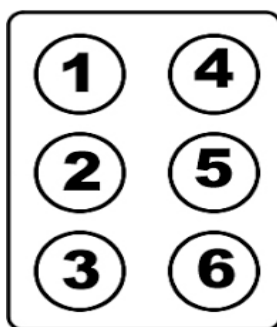
Neste trabalho, o recurso didático Alfabeto Braille objetivava construir contextos pedagógicos relacionados ao ensino da empatia, ao mesmo tempo em que seria valoroso para a divulgação do sistema Braille na Unidade de Ensino, visando despertar o interesse para o aprendizado dele na escola.

O sistema braille é um código de leitura e escrita, usado por pessoas cegas, estruturado por 63 combinações de pontos. Esse sistema foi inventado, na França, por Louis Braille, um jovem cego.

É constituído por seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos, configurando um retângulo de seis milímetros de altura por dois milímetros de largura (ver figura 2). Os seis pontos formam a “cela braille” que possibilita 63 combinações, formando, então, as letras do alfabeto, simbologia matemática e científica, pontuações, notações musicais, pontuação, enfim, tudo o que se utiliza na grafia comum. O Braille pode exprimir as diferentes línguas e escritas.

A construção do alfabeto foi feita a partir de materiais aproveitados de um laboratório de ciências. O material era utilizado para mistura de tintas. Feito de plástico, contendo seis divisórias, o material era a representação perfeita de uma cela Braille (ver figura 2).

Figura 2 - Exemplo de cela Braille

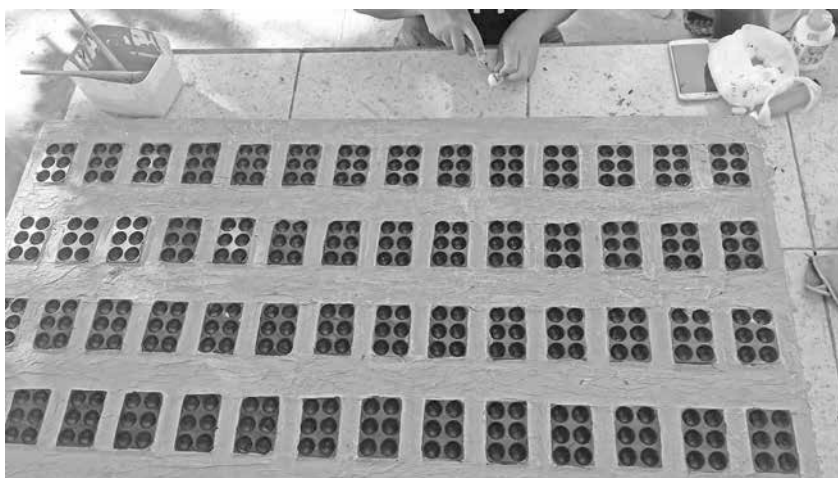


Fonte: profcardy.com

Para fazer as letras do alfabeto e os números, cada cela recebeu bolinhas de isopor de acordo com as combinações das letras em Braille. Ao todo, foram

construídas 56 celas, que foram dispostas na sequência do alfabeto. As celas foram coladas numa base de madeira, sendo utilizados cola e pó de serragem para fixação. Logo após a fixação das celas, forramos todo o alfabeto com o papel de seda amassado e, em seguida à secagem, fizemos a pintura com tinta à base d'água na cor cinza (ver figura 3). O recurso Alfabeto Braille demorou, em média, 30 horas para ficar pronto.

Figura 3 - Imagem do Alfabeto Braille em construção



Fonte: Acervo da Sala de Recursos Deficiência Visual.

A aplicação do Alfabeto Braille

O alfabeto foi colocado na parede externa da sala de recursos na Semana da Luta da Pessoa com Deficiência (ver figura 4). No dia 21 de setembro, é comemorado o dia de Luta da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2005). E, nessa ocasião, promovemos, na escola, várias atividades com o objetivo de sensibilizar toda a comunidade escolar acerca do tema. São feitas palestras, apresentações, debates e exposições. Uma dessas atividades foi a divulgação do Sistema Braille na escola.

O objetivo do alfabeto é que os/as estudantes observem e analisem a estrutura do sistema Braille, baseando-se na cela Braille e em como os pontos

são combinados e como esses pontos formam letras e números. O Alfabeto foi afixado na parede, em altura mediana para que o manuseio do dele fosse possível. Toda a comunidade escolar teve acesso ao alfabeto, que contou com a explicação da professora da sala de recursos.

A leitura Braille, por ser uma leitura tátil, é mais demorada, cansativa e requer mais concentração. Muitos/as estudantes não faziam ideia disso. Ao descobrirem a forma de leitura Braille, puderam se colocar no lugar do outro, reconhecer as dificuldades e obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência visual.

Muitos/as estudantes procuraram a sala de recurso, fazendo perguntas, como, por exemplo: “Como funciona esse alfabeto?”, “Os cegos leem passando a mão nas bolinhas?”. Um estudante disse: “Nossa! Como deve ser difícil e demorado ler um livro através do Braille” [Diário de Campo].

O uso do Alfabeto Braille provocou momentos de reflexão nos/as estudantes videntes da escola, ao conhecerem o sistema. Eles/as se sensibilizaram com a dificuldade que pode ser aprender a ler e a escrever em Braille. O recurso permitiu uma aproximação da comunidade escolar com o sistema Braille. Como não é muito difundido, o Sistema Braille precisa ser divulgado, com o objetivo de permitir a todos e todas a compreensão sobre as especificidades da pessoa com DV.

Figura 4 - Imagem do Alfabeto Braille na parede da escola



Fonte: Acervo da Sala de Recursos Deficiência Visual.

Análise do projeto interventivo

Para analisarmos o projeto de Construção de Recursos Didáticos, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O corpus de análise foi composto pelos diários de campo das estudantes bolsistas da universidade.

Recursos Didáticos

Os recursos didáticos são ferramentas valiosas para os/as estudantes com deficiência visual, uma vez que sua aprendizagem depende, também, de experiências táteis, de contato com objetos e texturas variadas. Tais experiências tendem a proporcionar ao/a deficiente visual o acesso necessário aos objetos de conhecimento para que ele/a possa formar conceitos (SAMPAIO, 2013; FERRO, 2013; SAMPAIO *et al.*, 2015).

O modelo do Sistema Solar e o Alfabeto Braille foram construídos a partir de materiais de baixo custo, reutilizando materiais que poderiam ir para o lixo. Isso demonstra que é possível que o/a próprio/a professor/a construa recursos didáticos, sem que seja necessário utilizar recursos financeiros exorbitantes. Com materiais de papelaria, como cola, EVA, papel e a reutilização de materiais disponíveis na escola, foi possível construir os dois modelos apresentados neste trabalho.

A utilização de modelos para o processo de ensino e aprendizagem de ciências para estudantes com deficiência visual tem se mostrado um recurso pedagógico efetivo, pois permite que eles/as tenham acesso a conteúdos abstratos. Por meio do tato, o/a estudante pode perceber melhor os fenômenos que estão sendo ensinados. As pesquisas de Dominici *et al.* (2008) e de Siqueira (2014) evidenciam que o ensino de astronomia é possível para pessoas com deficiência visual, desde que haja adaptação e adequação dos conteúdos às necessidades de acessibilidade que eles/as exigem.

Dominici *et al.* (2008) construíram um kit com recursos didáticos para ensinar astronomia. Em diferentes sessões de estudo, construção e avaliação dos recursos didáticos por estudantes com deficiência visual, os autores chegaram à construção do seguinte kit: com diferentes mapas em alto relevo e tamanho A3, catálogo, livro orientador e esfera celeste. A conclusão do grupo foi que: a) os recursos foram construídos com o apoio dos/as próprios/as estudantes com deficiência visual, o que permitiu aprimoramento de cada recurso e, também, a identificação de novas demandas, que geraram a construção de recursos novos os quais, inicialmente, não haviam sido pensados; e b) Os recursos favoreceram o processo de ensino e aprendizagem de estudantes videntes, alcançando o objetivo da educação inclusiva.

O trabalho de Siqueira (2014) foi adaptar um recurso didático, nomeado de Estrelarium, que permitisse a mediação de conceitos relativos às constelações. Assim, a pesquisadora imprimiu em A4 as constelações do zodíaco e mais

Centauro (porque α de centauro é a segunda estrela mais próxima da Terra, 4,2 anos-luz de distância), Cruzeiro do Sul (por sua importância no passado para localização durante as navegações) e Órion (por causa de as três Marias serem o cinturão de Orion) (SIQUEIRA,2014, p. 11).

Para a adaptação, usou botões de diferentes tamanhos e texturas. O recurso foi aplicado para estudantes com deficiência visual que aprovaram sua utilização. Atualmente, esse recurso encontra-se no Planetário de Brasília.

Com essa discussão, entendemos que os recursos didáticos adaptados para estudantes com deficiência visual têm potencial para permitir a inclusão de todos/as os/as estudantes da escola.

Já o Alfabeto Braille possibilitou divulgar a maneira peculiar com que os/as estudantes com deficiência visual leem e escrevem. Esse trabalho de fomento à empatia demonstra o compromisso que a professora especialista tem com o seu trabalho na sala de recursos, que está para além do atendimento de estudantes com DV, mas se relaciona, também, a uma mobilização mais ampla para que todos/as os/as estudantes da escola compreendam as necessidades específicas dos/as colegas com DV e possam atuar solidariamente, principalmente no combate à discriminação. Anjos (2018) defende, em sua pesquisa, que é função do/a professor/a especialista, juntamente com demais colegas da escola, desenvolver estratégias que combatam a discriminação para que estudantes com necessidades específicas possam avançar em suas potencialidades e compensar suas dificuldades.

Metodologia do Projeto

A metodologia do projeto foi a abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação. A pesquisa-ação foi relevante para esse trabalho interventivo, porque ela parte de um problema identificado pela comunidade. No nosso caso, o problema identificado foi construir um modelo de Sistema Solar e um Alfabeto Braille. Tanto o problema quanto a solução, nesse tipo de delineamento metodológico, são construídos coletivamente. Por isso, essa metodologia se adéqua ao trabalho desenvolvido na sala de recursos para DV, porque, lá, o trabalho é colaborativo e precisa ser assim, uma vez que ele se dá centrado nos interesses e necessidades dos/as estudantes atendidos/as e da comunidade escolar (SAMPAIO, 2013; SAMPAIO *et al.*, 2015; FERRO, 2013).

A partir da demanda, nós pudemos planejar, executar e avaliar nossas atuações de forma a considerar os objetivos pedagógicos da tarefa, os objetivos da sala de recursos e, também, os interesses e necessidades dos/as estudantes (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016). Além disso, esse tipo de

metodologia, quando usado em pesquisa em educação, segundo Miranda (2012), oferece a chance de avanços metodológicos e/ou em recursos didáticos e/ou em processos educacionais.

Para nós, o recurso didático alfabeto em braille merece destaque, porque teve a intenção de atuar no combate à discriminação da pessoa com DV. Isso é relevante porque facilita o processo de inclusão de estudantes com DV e tende a aumentar a empatia por parte de toda a comunidade envolvida (AMADOR *et al.*, 2015; ANJOS, 2018).

O diário de campo evidenciou que as bolsistas, nesse processo de investigar e intervir, foram se desenvolvendo como profissionais da educação, capazes de modificar concepções anteriores de si mesmas e, também, dos/as estudantes com quem atuaram:

Na sala de recursos vivenciamos momentos únicos, incríveis e desafiadores. No início, foi bastante impactante pelo fato de ser realidades totalmente diferentes da que estamos habituados como a história da estudante Maria cega congênita. Ficávamos imaginando o quanto era difícil para ela fazer uma simples atividade como brincar com seu irmão menor, mas tudo mudou depois do primeiro dia de observações! Foi possível ver o quanto aquela criança era incrível e com uma facilidade enorme para aprender. Aprendemos cada dia mais com esses estudantes que sempre estavam tão alegres mesmo a frente de tantas adversidades, e como era gratificante ver o quanto eles aprendiam com os materiais que foram desenvolvidos na sala de recursos [Diário de Campo].

Nesse sentido, Sousa, Caixeta e Santos (2016) e Miranda (2012) defendem que a metodologia de pesquisa qualitativa com delineamento de pesquisa interventiva, mais especificamente, pesquisa-ação, tem sido uma estratégia relevante de capacitação inicial e continuada de profissionais da educação e de outras áreas por permitir a formação em atuação, com a prática e a teoria aliadas no processo formativo.

Dificuldades

Nesta categoria, apresentamos as dificuldades que tivemos para realizar o projeto Construção de Recursos Didáticos. Foram elas: a) a falta de conhecimento do Sistema Braille; b) a grande demanda de atividades na Sala de Recursos; e c) a limitação do material.

Como foi mencionado anteriormente, o sistema Braille não é socialmente divulgado. Portanto, o contato das estudantes bolsistas com esse sistema de leitura e escrita era bem pequeno. Não conheciam a estrutura, combinações, forma de escrita, letras acentuadas e números. Foi preciso, antes, que elas conhecessem o sistema Braille para, então, construírem o Alfabeto Braille: “Foi desafiador entender esse ‘mundo’ chamado Braille e ao mesmo tempo impressionante ver pessoas fazendo uso dele de forma tão espontânea” [Diário de Campo].

Acerca das demandas, as bolsistas escreveram:

O atendimento aos/as estudantes com DV, oferecido pela sala de recursos, compreende, dentre outras atribuições, a produção de material adaptado, seja em Braille ou ampliado e, também, o atendimento aos alunos em turno inverso ao que estudam. Por isso tivemos que nos adequar a essas obrigações e contribuir também para o bom andamento da sala. Por algumas vezes, tivemos que parar a confecção do alfabeto para ajudarmos nessas demandas e observarmos mais de perto essa realidade tão desconhecida por nós até então [Diário de Campo].

O fato de o material ter que ser fácil de guardar nos limitou na construção do modelo do Sistema Solar, no qual poderíamos ter abordado a distância de um planeta para o outro.

Facilidades

Nesta categoria, apresentamos as facilidades que tivemos para realizar o projeto Construção de Recursos Didáticos. Foram elas: a) a cooperação

dos/as estudantes; b) a cooperação da professora especialista; c) a integração universidade-escola; e d) materiais reutilizáveis e de baixo custo.

Em relação ao item (d), a própria sala de recursos disponibilizou os materiais que foram utilizados para a confecção dos recursos didáticos. Acerca disso, a professora especialista disse:

O olhar do professor de alunos deficientes visuais muda a partir do momento que existe a necessidade de fazer desse processo de ensino-aprendizagem algo lúdico e atraente. Fazer das sucatas uma aliada nesse processo é empolgante e transformador [Diário de Campo].

Considerações finais

O atendimento ao/à estudante com deficiência visual é potencializado quando existe a construção de materiais diversificados que ajudam na interação dele/a com os objetos de conhecimento e dele/a com as/os profissionais mediadoras/es. Por meio dos recursos didáticos, os/as estudantes com DV puderam compreender os conteúdos abordados, e os/as estudantes videntes também puderam acessar informações que não conseguiriam sem o apoio do recurso adaptado. Isso é inclusão: quando todas e todos podem aprender juntos/as, inclusive, com os mesmos recursos didáticos.

Neste trabalho, desenvolvemos dois recursos didáticos que foram valiosos tanto para o processo de ensino na sala de recursos quanto na sala regular. Portanto, foi demonstrado que a sala de recursos, além de construir recurso didático para atender as necessidades específicas do/a estudante com DV, desenvolve recursos que podem auxiliar a mediação da aprendizagem de todos/as os/as estudantes da escola.

Ao construirmos o alfabeto em Braille para toda a escola experienciar a escrita que a pessoa com DV utiliza, demos a chance de os/as estudantes videntes se aproximarem dos/as colegas com DV e da sala de recursos, integrando os espaços sociais da escola.

Pudemos comprovar que construir recursos didáticos tende a facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos/as os/as estudantes e, no caso dos/

as estudantes com deficiência visual, os recursos didáticos podem ser a alternativa mais efetiva para a acessibilidade e para a concretização da inclusão na escola.

Referências

- AMADOR, A. da S. *et al.* Sala das sensações: um espaço para a construção da empatia. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P.F. (Orgs.). **Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.** Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 153-162.
- ANJOS, H. H. de C. dos. **Ações inclusivas mediacionais no ensino de ciências no contexto de uma escola pública do DF.** 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Instituto de Química. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BAPTISTA, J. A. L. S. **A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos.** Lisboa: Comissão de Braille, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005.** Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Especializado.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.
- DE SIMONE, A. **Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia.** 180 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2010.
- DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. **Orientações Pedagógicas: educação especial.** Brasília: [s.n.]. 2018.
- DOMINICI, T. P. *et al.* Atividades de observação e identificação do céu adaptadas às pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 4, p. 4501-1-4501-8, 2008.
- FERRO, A. R. **Prazer, somos professoras de sucesso da escola inclusiva!** 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina - DF, 2013.
- MEDEIROS, P. C. V. de B. **Atendimento educacional especializado: uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o professor especialista.** 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Instituto de Química. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

- MIRANDA, M.I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.
- SAMPAIO, L. F. **A sala de recursos para deficientes visuais**: um estudo de caso. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina - DF, 2013.
- SAMPAIO, L. F. *et al.* Integração universidade-escola: uma vivência na sala de recursos para alunos com deficiência visual. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P. F. (Orgs.). **Educação e Psicologia**: mediações possíveis em tempo de inclusão. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 193-210.
- SIQUEIRA, J. C. D. **Estrelarium**: permitindo o acesso de deficientes visuais à astronomia. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina - DF, 2014.
- SILVA, K. C. D. da. **Atendimento Educacional Especializado**: uma Proposta Pedagógica de Apoio a Professores de Ciências da Natureza. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Instituto de Química Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- SOUSA, M. do A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 3, p. 94-108, out. 2016.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. **Arq. Mudi**. 2007, p. 110-114. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2018.
- TOZZI, G. Transtorno do Espectro Autista e a Inclusão I. Apresentação Oral. **Processo Formativo de Professores para a Educação Inclusiva**. Regional de Ensino de Planaltina. Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Unidade Didática Bilíngue e o ensino de Universo: uma experiência de codocência com uso de QR Code

Isabel Cristina Prado Barros

Fabiana Alves de Carvalho

Ricardo Gauche

Considerações iniciais

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é, legalmente, uma língua oficial no Brasil (BRASIL, 2002). É pela Libras que o/a surdo/a expressa suas ideias, emoções e vontades, tendo direito à plena participação social.

Na escola, a Libras é essencial para a mediação da aprendizagem de estudantes surdos/as na perspectiva da escola inclusiva. Por isto, neste capítulo, relatamos a experiência da produção de uma Unidade Didática Bilíngue – UDB, na área de conhecimento Universo, componente do currículo de

Ciências da Natureza (BRASIL, 2017). A experiência foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal.

Inclusão de surdos/as: por mediações bilíngues nas turmas inclusivas

A aceitação da Libras como língua materna dos/as surdos/as reconhece-os/as como sujeitos de direitos. Portanto, a toda criança surda são garantidos, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o acesso e a aprendizagem da Libras, como primeira língua, e do Português, como segunda língua.

Mesmo com a legislação sendo válida há 18 anos, os/as estudantes surdos/as ainda enfrentam muitos desafios em seu processo de escolarização, sendo o maior deles a comunicação interpessoal (RUAS *et al.*, 2020). Feltrini e Gauche (2011) explicam que o obstáculo na comunicação entre o/a estudante surdo/a e o/a professor/a tende a existir, porque não há o uso da mesma língua, o que acaba por diminuir o acesso desse/a estudante ao currículo escolar. Além disso, as pesquisas demonstram a dificuldade de os/as estudantes surdos/as entenderem a língua portuguesa (FELTRINI; GAUCHE, 2011; RAMOS; 2013; RUAS *et al.*, 2020).

A Libras é a língua materna para surdos/as, sendo conhecida como L1, e a língua Portuguesa é a segunda língua, conhecida como L2. Portanto, as dificuldades acontecem porque as estruturas gramaticais entre a L1 e L2 são distintas e possuem características próprias. Dessa forma, algumas palavras na L2 não são conhecidas por indivíduos surdos (SALLES *et al.*, 2004; PEREIRA, 2014; SILVA, 2017).

Outro apontamento feito por Feltrini e Gauche (2011) e Cassiano (2017) é que os/as docentes tendem a desconhecer as especificidades linguísticas do/a estudante surdo/a, o que reverbera na necessidade de adequações pedagógicas no que tange à mediação da aprendizagem. Esse desconhecimento é percebido pelas escolhas metodológicas e de recursos de ensino feitas pelos/as docentes, por exemplo, uso de vídeo sem a tradução simultânea, slides em língua portuguesa, textos escritos sem imagens, entre outros.

Neste relato de experiência, focamos a construção de uma Unidade Didática Bilíngue – UDB, ou seja, um recurso de ensino capaz de ser usado em

turmas inclusivas com estudantes surdos/as e ouvintes. Por Unidade Didática, entendemos

[...] unidade de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolver a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular – o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos) (PAIS, 2013, p. 69).

A relevância desse cuidado na proposição de uma Unidade Didática com a diversidade linguística se relaciona ao fato: 1º) de os/as estudantes surdos/as terem direito a estudarem em turmas regulares de ensino, com recursos e estratégias adequadas às suas necessidades, conforme determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei da Inclusão (BRASIL, 2015); e 2º) da escassez e, por vezes, inexistência de Unidades Didáticas Bilíngues, com recursos de ensino na área de Ciências da Natureza, o que tem deixado estudantes surdos/as apartados/as da possibilidade de ter acesso a informações e aprender sobre os fenômenos naturais em sua língua materna. Sobre este segundo item, Almeida *et al.* (2012) e Ruas e Lopes (2017) reforçam que as disciplinas de exatas são percebidas como aquelas que mais dificultam, por exemplo, a participação de estudantes surdos/as em processos seletivos da Educação Superior. Isso porque, ao longo da escolarização, eles/as não tiveram a oportunidade de aprender, por meio de contextos e recursos adequados, sobre os fenômenos naturais que são temas de tais certames.

Feltrini e Gauche (2011) concordam com os autores e as autoras acima, explicando que tem sido um desafio a produção de recursos de ensino para atender, em condições de acessibilidade, estudantes surdos/as. Eles explicam

que existem iniciativas pontuais de produção de materiais específicos destinados à facilitação de acesso aos conteúdos educacionais; no entanto, não são suficientes.

No caso do Ensino de Ciências, tem sido raro encontrar tanto Unidade Didática quanto recursos de ensino que sejam bilíngues, sendo o único material, até o presente momento, o Projeto Pitangá (CRUZ, 2005; RAMOS, 2005), das Editoras Moderna e Arara Azul, que produziram livros digitais com tradução do livro em Português para a Libras por meio da apresentação de CD-ROM para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse recurso de ensino foi distribuído para escolas públicas de todo o país (RAMOS, 2013). Essa produção demonstrou que é possível desenvolver recursos de ensino bilíngue, desde que nos valhamos, também, de tecnologias digitais.

Neste capítulo, entendemos que as tecnologias digitais podem colaborar para o desenvolvimento de recursos de ensino bilíngues, portanto, acessíveis e inclusivos para todos/as os/as estudantes (SANTOS; JESUS; ROCHA, 2007). Tecnologias digitais são entendidas, neste trabalho, como “computador, *tablet*, celular, *smartphone* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Como tecnologia digital, optamos pelo QR Code. O termo QR Code significa *Quick Response Code* (Código de Resposta Rápida), uma espécie de código de barras em 2D (horizontal e vertical) que possibilita o acesso rápido a informações, bem como o armazenamento de uma grande quantidade de informações. Criado para auxiliar na catalogação de peças e rastreamento de veículos no processo de fabricação da empresa Denso-Wave nos anos 1990, é utilizado, na atualidade, para acessos rápidos a sítios, textos e números, acessível principalmente em aparelhos celulares, mesmo aqueles de tecnologia menos sofisticada.

No contexto educacional, a pesquisa de Carrondo (2018) demonstrou que o uso do QR Code foi capaz de gerar contextos de ensino e aprendizagem mais acessíveis e motivadores para os/as estudantes participantes do processo interventivo:

[...] conclui-se que o uso do «QR Code» para o processo de ensino e aprendizagem pode ser usado como recurso didático potencialmente significativo, com capacidade de motivação para manter a

curiosidade e o interesse por um tema, de tal modo que proporcionou aos alunos o acesso à informação *just in time* e sem constrangimentos (CARRONDO, 2018, p. 136-137).

Em nosso caso, acreditamos que o QR Code será duplamente acessível, porque, por um lado, pode ser acessado pelo celular, equipamento que tem sido utilizado constantemente no ambiente doméstico e escolar, e, por outro, pode trazer informações em diferentes línguas, dada a versatilidade dessa tecnologia.

O celular é capaz de fazer a leitura do código, sendo necessário apenas que tenha uma câmera para essa captação, e internet para o acesso ao *link*. Com isso, o QR Code apresenta-se como uma tecnologia acessível e sem custos na sua criação. Nas palavras de Carrondo (2018, p. 137), “esta ferramenta digital é [...] uma forma eficaz de aproximar o estudante dos objetivos didático-pedagógicos que se pretendem ver alcançados”. Para a autora, o QR Code favorece o rompimento de barreiras relacionadas ao tempo, ao espaço, e linguísticas, acrescentaríamos. Além disso, “é uma ferramenta que permite distribuir, de forma rápida e automática, conteúdos digitais (áudio, vídeo, documentos, entre outros) pela Internet” (ibidem, p. 138).

Portanto, trata-se de uma forma mais rápida e eficaz para o encaminhamento direto ao *link* do videotexto¹, um termo semelhante ao que foi utilizado por Tuxi (2017), o videoguia. Por essas características, foi escolhido o QR Code como forma de prover acessibilidade para os vídeos traduzidos para a Libras das nossas Unidades Didáticas Bilíngues, com temas direcionados à disciplina de Ciências.

Nossa preocupação em construir Unidades Didáticas Bilíngues em Ciências que prevejam recursos de ensino bilíngues por meio de recursos de ensino em sistema QR Code associados a elas se deve, evidentemente, ao direito de o/a estudante surdo/a ter acesso a esses recursos em Libras, conforme já mencionado, mas, também, aos problemas conceituais identificados em livros didáticos da área de Ciências. Autoras e autores como Neto e Fracalanza (2003) e

1. Termo criado pela segunda autora em sua dissertação de mestrado.

Munakata (2013), que têm investigando a qualidade dos livros didáticos, apontam que uma das maiores dificuldades é manter os livros atualizados, conforme os avanços científicos, bem como, no caso do Ensino de Ciências, apresentar os conceitos relevantes da área de Ciências da Natureza (PEDREIRA, 2016; BARBOSA; SILVEIRA, 2018). Outras dificuldades têm sido: 1º) a utilização, muitas vezes errônea, de conceitos e teorias; 2º) conteúdos que expressam preconceitos sociais, culturais e raciais (NETO; FRACALANZA, 2003); e 3º) erros de diagramação e qualidade das imagens utilizadas.

Para os/as estudantes surdos/as, por serem usuários/as de uma língua sinalizada que é visuoespacial², eles/as necessitam de livros que explorem imagens em boa resolução e com design que favoreça o detalhamento dos conceitos abordados (QUADROS, 2004). A acessibilidade do livro didático, para os sujeitos surdos, ainda é um desafio. Tem havido raras tentativas em se adequar o livro e outros recursos utilizados no ambiente escolar, mas, mesmo raras, as adequações têm se mostrado insuficientes e inadequadas.

Segundo Silva, Rojas e Teixeira (2015), o sujeito surdo compreende o mundo por meio de suas experiências visuais. Esses elementos permitem que esse indivíduo possa transitar socioculturalmente. Devido a essa necessidade do/a estudante surdo/a, os recursos e as estratégias de ensino devem considerar o uso de imagens, sejam elas imagens paradas, como fotografias, gráficos, esquemas, figuras, entre outras, como imagens em movimento, como filmes, animações, documentários etc.

Além disso, a mediação da aprendizagem deve acontecer pela Libras, conforme legislação que ampara o/a estudante surdo/a (BRASIL, 2002, 2005). Por isso, temos que o Atendimento Educacional Especializado do/a estudante surdo/a deve ser realizado por um/a professor/a intérprete em sala. Segundo Carvalho, Caixeta e Almeida (2019, p. 6), cabe ao/à professor/a intérprete: “garantir a acessibilidade linguística; didática; relacional, portanto, acadêmica para o/a estudante surdo/a; orientar professores/as regentes, inclusive na adequação curricular, e orientar a família”.

Porém, o/a professor/a intérprete não possui, obviamente, formação específica para todas as disciplinas, apesar de ter formação disciplinar, e poucos

2. Utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas gestuais (QUADROS, 2004).

são os/as que possuem formação em Ciências. Daí decorre a necessidade de haver um planejamento em conjunto: professor/a intérprete e professor/a regente, responsável por cada disciplina.

O planejamento em colaboração é previsto na legislação brasileira e distrital. No caso do Atendimento Educacional Especializado, o item oitavo do artigo 13 da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica descreve que é atribuição do/a profissional do AEE a “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos discentes nas atividades escolares” (BRASIL, 2009). Da mesma forma, são atribuições do/a professor/a intérprete: “II - interagir com o(s) professor(es) regente(s), a fim de sanar dúvidas e necessidades do estudante possibilitando ao professor a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem” e “III - preparar o conteúdo a ser ministrado juntamente ao professor regente de forma a facilitar a tradução de Libras no momento das aulas e atividades escolares” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O planejamento deve ser feito com antecedência, em conjunto, valorizando a troca de ideias entre o/a professor regente e o/a professor/a intérprete. Nesse processo, cria-se uma afinidade, um entrosamento, dando a oportunidade de entendimento por parte do/a profissional que faz a interpretação daquilo que será tratado, diminuindo dúvidas (KELMAN, 2005).

Nesse entendimento, defendemos o conceito de codocência como o trabalho mútuo e dividido nas atividades do ambiente escolar. Assim, há a ressignificação das atuações do/a professor/a regente e do/a professor/a intérprete, tornando-os/as responsáveis pela turma como um todo e não de forma separada em um mesmo ambiente (KELMAN; TUXI, 2011; KELMAN, 2008).

Os benefícios da codocência se relacionam à efetividade do processo inclusivo, especialmente, para o/a estudante surdo/a, uma vez que a aula se torna mais visual, com maior possibilidade de os conceitos serem entendidos. Na codocência, a atuação dos/as diferentes profissionais precisa ser compartilhada para que não haja inversão ou mau entendimento da função de cada um/a (PHILIPPSEN *et al.*, 2019).

Em síntese, nossa UDB prevê atuação em codocência e o desenvolvimento de recursos de ensino bilíngues, por meio do QR Code. Para nós, a educação de estudantes surdos/as passa, obrigatoriamente, pelo reconhecimento,

valorização e uso de várias linguagens ao mesmo tempo, sendo a Libras destacada como L1 e Português escrito como L2.

O Universo: uma Unidade Didática Bilíngue

A Unidade Didática Bilíngue “O Universo” foi desenvolvida pelas Professoras Isabel Cristina Prado Barros e Josiane Ferreira de Alvino³, sob orientação da Professora Fabiana Alves de Carvalho. Nesta seção, apresentamos uma descrição detalhada da UDB criada (BARROS; ALVINO; CARVALHO, 2019a), bem como a utilização dela com uma estudante surda profunda. Por isto, esta seção será subdividida em três: 1) A aula “O Universo”; 2) Da aula Universo à Unidade Didática Bilíngue “O Universo”: a trajetória para a produção escrita e dos videotextos; 3) A UDB “O Universo”: análise de uma prática codocente; e 4) A UDB “O Universo”: análise do caso Luciana⁴.

É importante esclarecer que essa UDB foi construída no contexto do curso “Libras – Codocência e Sinais-termo no Ensino de Ciência”. O curso foi realizado por meio da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Universidade de Brasília (UnB). O curso compôs o Programa de Formação Continuada de Professores/as da SEEDF, que é parte das atribuições da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE), e, também, constituiu a proposição da pesquisa de intervenção da professora Fabiana Carvalho, em seu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC, da Universidade de Brasília.

O curso foi divulgado pela SEEDF e realizado nas dependências da EAPE, conhecida, até há pouco tempo, como Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

3. Agradecemos a colaboração da Professora Intérprete Educacional Josiane Ferreira de Alvino, da Secretaria de Estado de Educação, na elaboração da Unidade Didática Bilíngue “O Universo”.

4. Nome fictício.

A aula “O Universo”

Antes de as professoras Isabel Barros, da área de Ciências da Natureza, e Josiane Alvino, Intérprete Educacional, construírem a UDB “O Universo”, elas foram desafiadas, como atividade formativa do curso “Libras – Codocência e Sinais-terno no Ensino de Ciência”, a construir e aplicar um recurso de ensino sobre Universo para estudantes surdos/as ou com deficiência auditiva na escola.

Esse desafio direcionou as professoras para uma atuação codocente. Juntas, elas teriam que compreender as especificidades do trabalho uma da outra e, também, decidir os melhores materiais e estratégias para a mediação dos conteúdos escolhidos para a turma.

Durante o planejamento da aula, a Professora Intérprete Educacional pôde compreender conceitos importantes do Ensino de Ciências e opinar sobre as melhores formas e estratégias para a exposição dos temas aos/às estudantes surdos/as ou com deficiência auditiva. Em colaboração, a professora de Ciências indicava os significados mais adequados de forma que a mediação da aprendizagem fosse organizada num processo crescente de complexidade.

A aplicação da aula “O Universo” foi realizada em dois dias, com onze estudantes surdos/deficientes auditivos do 6º ao 9º ano. Todos/as os/as estudantes eram atendidos/as na Sala de Recursos Específica para surdos/as e deficiência auditiva de uma escola polo de Libras de uma região administrativa do Distrito Federal.

Como a intervenção foi feita na Sala de Recursos, além dos/as estudantes, as professoras Isabel e Josiane também contaram com a colaboração da Professora de Ensino de Libras da própria Sala de Recursos.

No primeiro dia, os/as estudantes foram encaminhados/as a uma sala ambiente. A sala ambiente foi previamente preparada com maquetes escalonadas dos Planetas e do Sol de nosso Sistema Solar. Esses modelos foram confeccionados com bolas de isopor pintadas, conforme imagens obtidas por satélites artificiais das Agências Espaciais Mundiais.

Nesse dia, as professoras Isabel e Josiane perceberam que os/as estudantes manipularam as maquetes e fizeram perguntas sobre os Planetas, as Galáxias e o Universo como um todo.

No segundo encontro, a Oficina Científica foi feita na Sala de Recursos. Em conjunto, professoras e estudantes fizeram atividades experimentais que, futuramente, comporiam a UDB “O Universo” (BARROS; ALVINO; CARVALHO, 2019a). As atividades experimentais se relacionavam aos movimentos de Translação e Rotação da Terra. A aula se encerrou com a montagem de foguetes e satélites artificiais que a Agência Aérea Brasileira – AEB disponibiliza em seu sítio na Internet.

Os comentários da segunda aula mostraram que os/as estudantes apreciaram as atividades experimentais pelo seu caráter “mão na massa”. As atividades experimentais permitiram que eles/as observassem os movimentos de Rotação e Translação em modelos simples, que podiam ser feitos em qualquer sala de aula, não sendo necessário laboratório.

Os/As estudantes destacaram que fazer as atividades experimentais foi um diferencial importante para a aprendizagem deles/as na medida em que puderam pensar sobre o que observavam, em conjunto com as professoras, manipulando os fenômenos a partir da inclinação da luz e distância dos corpos celestes, por exemplo.

Esse ambiente participativo refletiu na possibilidade de os/as educandos/as surdos/as ou com deficiência auditiva realizarem perguntas durante todas as aulas ministradas, fazendo colocações e/ou expondo vivências de seu cotidiano, fato pouco observado na vida acadêmica deles/as.

Da aula “O Universo” à Unidade Didática Bilíngue “O Universo”: a trajetória para a produção escrita e dos videotextos

Na elaboração da Unidade Didática, com o tema “O Universo”, as professoras Isabel e Josiane levaram em consideração as aprendizagens adquiridas a partir da experiência da aplicação da aula “O Universo” para uma turma de estudantes surdos/as ou com deficiência auditiva e, também, as orientações compartilhadas pela professora do curso “Libras – Codocência e Sinais-termo no Ensino de Ciência”, sendo a primeira delas: a escolha dos sinais-termo que comporiam a UDB.

Elas escolheram os sinais-termo “Sistema Solar”, “Rotação” e “Translação”, que são conceitos que compõem a área de conhecimento Ciências da

Natureza na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Essa Unidade foi preparada com linguagem técnica para estudantes do 9º ano, com o objetivo de mostrar a estrutura, composição e localização do Sistema Solar no Universo.

Com os sinais-termo escolhidos, as professoras Isabel e Josiane, de forma codocente, passaram a pesquisar e a produzir, primeiramente, o material escrito em Língua Portuguesa, para que, em seguida, o texto pudesse ser traduzido para a Libras.

A UDB “O Universo”, escrita em Língua Portuguesa, L2, para surdos/as, pode ser acessada pelo QR Code da figura 1.

Figura 1 – QR Code da Unidade Didática Bilíngue “O Universo” dos sinais-termo Sistema Solar, Translação e Rotação



Fonte: Barros, Alvino e Carvalho (2019a, web).

A UDB apresenta conceitos; atividades pedagógicas, que devem ser feitas individual ou coletivamente e, também, curiosidades sobre o tema Universo. A figura 2 apresenta a legenda⁵ que compõe a UDB. Nela, é possível ter aces-

5. A legenda da UDB “O Universo”, bem como sua estrutura, foi inspirada no seguinte trabalho: CARVALHO, F. A. Unidade Didática Bilíngue Português Escrito/Libras. Misturas homogêneas e Misturas heterogêneas. Relatório de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Instituto de Química, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1lrZDETYPBzZ3hWBLD9YNWrvDRvaW-bZA/view?usp=sharing>. Acesso em: 3 set. 2020.

so ao conjunto de tarefas que foram desenvolvidas pelas professoras, autoras da UDB, para a mediação dos conceitos relacionados ao conteúdo Universo (BRASIL, 2017).

Figura 2 – A tabela de Legenda que organiza as atividades da UDB “O Universo”

Legenda	
	Hora de praticar: indica que o estudante irá trabalhar sua produção escrita.
	Leitura: indica que o estudante irá trabalhar sua compreensão escrita.
	Libras: indica que tem o QR Code para tradução em Libras.
	Atividade em dupla: indica que haverá uma atividade a ser feita em dupla.
	Atividade em grupo: indica que haverá uma atividade a ser feita em grupo.
	Fique atento: indica que o estudante deve se atentar para alguma explicação.
	Para saber mais: indica uma curiosidade, instrução ou ideia.
	Hora da experimentação: indica que os estudantes irão realizar uma atividade de experimentação.

Fonte: Barros, Alvino e Carvalho (2019, p. 4).

Na legenda da figura 2, é possível identificar que há um signo, primeira coluna e terceira linha da tabela, que representa a existência de QR Code para se ter acesso à interpretação do conteúdo em Libras. Ao todo, existem 10 códigos QR que encaminham o/a estudante surdo/a ou pessoas interessadas para os videotextos referentes que tratam de informações relacionadas ao conteúdo Universo.

A figura 3 apresenta a primeira página escrita da UDB. Nela, são definidos os conceitos científicos de galáxia e astros luminosos. Esse conteúdo foi traduzido para Libras e corresponde ao primeiro QR Code no texto escrito da UDB.

O videotexto desse conteúdo começa com uma imagem do Universo, seguido da sinalização desse termo em Libras (ver figuras 4 e 5). Em seguida, é realizada a tradução do texto escrito presente na UDB.

Em suma, neste primeiro videotexto, são apresentados: as palavras correspondentes a cada fenômeno exposto, em datilologia e em legenda, escrita em português (ver figura 5), os sinais correspondentes a cada um dos fenômenos e a definição. Por exemplo, no primeiro videotexto foram apresentados os termos Galáxia, citando, como exemplo, a Via láctea, e Astro luminoso, exemplificado pelo Sol.

Figura 3 – Primeira página da UDB “O Universo”, com o QR Code ao final da página

Se você olhar para o céu, longe das luzes da cidade, em uma noite sem luar e sem nuvens, verá muitos pontos brilhantes.



As pessoas acham que todos estes pontos brilhantes são estrelas, mas, na verdade esse conjunto de pontos brilhantes são vários **astros** (ou **corpos celestes**), que formam a galáxia em que a Terra está localizada.

1. Galáxias

As **galáxias** são um conjunto de estrelas, planetas, nuvens de poeira e gases e outros astros. A galáxia onde moramos chama-se **Via Láctea**.

A palavra galáxia significa leite e a palavra Via Láctea significa caminho do leite, recebem esse nome pela semelhança entre uma mancha de luz esbranquiçada que vemos no céu e uma mancha de leite.



A Via Láctea tem por volta de 100 bilhões de estrelas sendo o Sol uma delas. O Sol é a estrela mais próxima da Terra está a 149 milhões de Km de distância, sua luz demora 8 minutos para

chegar à Terra e nossa vida aqui depende dele.

Durante o dia é muito difícil ver as estrelas, pois a luz do Sol impede a visão da luz das outras estrelas mais brilhantes.

2. Os astros

2.1. Estrelas

Se alguém pedisse para você desenhar uma estrela, provavelmente você faria um dos desenhos abaixo:



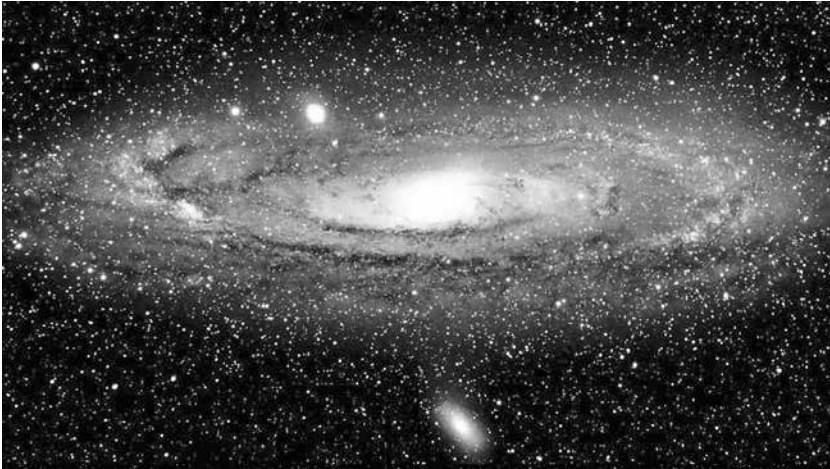
Mas na verdade as estrelas não têm pontas elas são astros mais esféricos, com temperaturas muito altas. Elas são os maiores astros presentes no Universo e liberam luz e calor. Por terem luz própria são chamados de **astros luminosos**.

Se observamos bem as estrelas têm tamanhos diferentes e também cores diferentes. O brilho de uma estrela depende do seu tamanho e da temperatura na superfície. As estrelas azuis e brancas são novas e bem quentes, já as estrelas alaranjadas e vermelhas são mais velhas e menos quentes.



Fonte: Barros, Alvino e Carvalho (2019a, p. 5).

Figura 4 e 5 – Imagem de abertura do primeiro videotexto da Unidade Didática Bilíngue “O Universo” e sinalização do tema



Fonte: Barros, Alvino e Carvalho (2019b).

Na cena seguinte do videotexto (ver figura 6), temos a imagem de um céu estrelado ao fundo e a intérprete à frente da figura. Esse recurso foi pensado para que o/a educando/a surdo/a pudesse ter uma melhor percepção do céu noturno. Essa técnica causa um sentimento de tridimensionalidade e um aspecto visual atrativo.

Figura 6 – Plano de fundo estrelado com a tradução da intérprete sobreposta



Fonte: Barros, Alvino e Carvalho (2019b).

Esclarecemos que as figuras presentes na UDB escrita aparecem no videotexto na parte superior direita da tela de forma minimizada, conforme pode ser verificado na figura 7. Nesse caso, a professora intérprete, realizando a tradução da Unidade para a Libras, se situa sob um fundo azul.

Quanto à escolha das imagens, é importante esclarecer que todas foram selecionadas por terem alta resolução em termos de qualidade. Assim, elas eram visíveis tanto na UDB escrita quanto no videotexto.

Figura 7 – Padrão para a exibição das imagens contidas também na UDB escrita



Fonte: Barros, Alvino e Carvalho (2019b).

No segundo videotexto, são apresentados os Planetas (ver: https://youtu.be/YqH_M2IXpSA) e, no terceiro, o sinal-termo Sistema Solar (ver: <https://youtu.be/fqotp3k8R3k>).

Os outros dois sinais-termo, Rotação e Translação, aparecem no quarto videotexto, que se abre com uma imagem que representa nosso Sistema Solar, aparecendo, ao centro, o Sol, os Planetas, a Lua e um Cometa. Em seguida, usando sempre como referência a UDB escrita, os conceitos são sinalizados e definidos.

A figura 8 apresenta a intérprete sinalizando o movimento de Translação. Ao fundo, aparece uma foto animada tipo GIF do movimento da Terra em torno do Sol. Da mesma forma, acontece quando o texto se referencia à Rotação. Usamos, para a Rotação, a mesma sequência: apresentação do sinal, definição do conceito e foto animada tipo *GIF*.

As autoras optaram por esse tipo de imagem para que os/as estudantes surdos/as percebessem, com mais facilidade, já que a imagem estava em tela inteira, a diferença entre os movimentos.

Figura 8 – Imagem animada em formato GIF para os movimentos rotacionais da Terra



Fonte: <https://youtu.be/fqotp3k8R3k>.

Na página 8 da UDB, o QR Code direciona para o próximo videotexto, que corresponde à explicação dos Planetas do Sistema Solar e suas principais características. Nesse vídeo, cada planeta foi apresentado tendo sua imagem representativa correspondente no canto à direita. A professora intérprete fez a palavra de cada planeta, em datilologia. Nesse momento, aparece, como legenda, a palavra em Português escrito. Em seguida, ela fez o sinal de cada planeta e interpretou, em Libras, as características de cada um deles, que, na UDB escrita, estão apresentadas textualmente.

É importante ressaltar que a imagem que representa cada planeta do nosso Sistema Solar ficava na tela durante toda a apresentação de suas características.

O quinto videotexto apresenta a tradução da tabela 1, que replicamos aqui, também, como tabela 1, contida na página 10 da UDB escrita “O Universo”.

Tabela 1 – Apresenta parâmetros relacionados aos movimentos de Rotação e Translação de diferentes planetas

Planeta	Rotação	Translação	Temperatura
Mercúrio	59 dias	88 dias	Dia: 400 °C Noite: -180 °C
Vênus	243 dias	225 dias	480 °C
Marte	24h 37m	687 dias	Entre 20 °C e -153 °C
Júpiter	9h 54 m	11,9 anos	-113 °C
Saturno	10h 39m	29,5 anos	-143 °C
Urano	17h 15m	84 anos	-193 °C
Netuno	16h 6 m	165 anos	Varia entre -153 °C e -173 °C

Fonte: Agência Espacial Norte-Americana – NASA (2019).

A tabela 1 traz informações sobre o tempo de Rotação, Translação e temperatura de diferentes Planetas do Sistema Solar. Nesse caso, as autoras optaram por traduzir a tabela de forma linear. Por essa escolha, a cada linha foram repetidos os sinais da coluna Rotação, Translação e temperatura para cada Planeta. No entendimento da dupla, essa seria a melhor estratégia de tradução e entendimento do conteúdo tabelado ao estudante surdo. Essa decisão foi tomada por entender que, ao se traduzir uma tabela por colunas, a informação principal poderia se perder, conforme observado pelas autoras da UDB em videotexto produzido por outros/as profissionais.

Nessa página da UDB, página 10 (BARROS; ALVINO; CARVALHO, 2019a), também foi adicionado o QR Code que encaminha para o canal do YouTube® da NASA. Nesse sítio, a referida Agência divulga diuturnamente a vista do nosso Planeta diretamente do espaço, em tempo real.

Na página seguinte da Unidade Didática escrita, as autoras apresentam uma Oficina Científica. Nela, são propostas atividades experimentais e de modelagem, seguidas de perguntas acerca dos movimentos da Terra.

Os materiais indicados para a produção dos modelos e dos experimentos são de baixo custo: lâmpada, bolas de isopor, palitos de churrasco, fita autoadesiva e uma mesa. Esses materiais foram escolhidos para facilitar a execução da oficina pelos/as estudantes.

Para o videotexto desta Oficina Científica, as autoras escolheram, primeiro, explicar a montagem do experimento em Libras para, posteriormente, traduzir as questões-problema relacionadas à atividade experimental. Essas questões foram elaboradas com o propósito de orientar a observação da atividade experimental. As perguntas devem ser respondidas individualmente e, posteriormente, debatidas em grupos. Dessa forma, as autoras desenvolveram atividades com potencial de posicionar os/as estudantes surdos/as e ouvintes num momento de reflexão sobre as atividades experimentais, incentivando a criação de hipóteses e análises sobre o que cada um/a e o conjunto de estudantes do grupo concluiu sobre a experiência vivida na Oficina Científica.

Figura 9 – Inserção dos materiais da experiência de forma física



Fonte: <https://youtu.be/IWSdX3l8yGY>.

É objetivo dessa atividade permitir que os/as estudantes concluam, por si mesmos/as, que as movimentações planetárias são responsáveis pela passagem dos dias e anos.

Na seção seguinte, intitulada Atividades, página 13 da UDB, as autoras apresentam um conjunto de perguntas, tais como: “O que é uma galáxia?”, “Qual o nome da galáxia em que o planeta Terra está inserido?”, “Qual a diferença entre planetas e estrelas?”, entre outras. O objetivo, com essas perguntas, é favorecer a sistematização dos conceitos abordados na UDB. Para isso, o/a estudante tem como texto de apoio a própria UDB.

Como forma de seguir com o conteúdo Universo, as autoras escolheram por agregar o texto “Corrida Espacial”, construído por colegas do curso “Libras – Codocência e Sinais-termo no Ensino de Ciência”. Dessa forma, a unidade didática contemplaria, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), um conjunto de conceitos sobre satélites. Assim, o tema “Satélite Natural da Terra – Lua e suas movimentações” foi introduzido no nono QR Code da UDB.

A abertura do videotexto sobre esse tema é feita pela inserção de um pequeno trecho do vídeo original da chegada do ser humano à Lua, disponibilizado pela NASA. As falas originais dos astronautas, em Inglês, estão legendadas em Português. Continuando o videotexto, a Professora Intérprete Educacional aparece no vídeo e explica o que é a corrida espacial e também o contexto geopolítico que envolveu seu auge. O videotexto também aborda os efeitos dessa corrida para os dias atuais. Esta mesma explicação consta escrita na UDB “O Universo”, na página 14 (BARROS; ALVINO; CARVALHO, 2019a).

Com o objetivo de fomentar a interpretação do texto, as autoras criaram um estudo dirigido, com as perguntas: “1. O que foi a Guerra Fria?”; “2. Como a tecnologia espacial passou a ser utilizada a favor de outros setores a vida humana?”; e “3. A NASA é a agência espacial americana que levou os astronautas à Lua. Pesquise sobre esta agência e relate as informações mais importantes que você achou. Existem outras agências espaciais? E no Brasil, há alguma agência?” (BARROS; ALVINO; CARVALHO, 2019a, p. 14).

Ao final do videotexto, as autoras recomendam que os/as estudantes Surdos/as assistam ao filme completo e legendado da chegada dos três astronautas norte-americanos ao solo lunar.

Com o objetivo de organizar os conceitos aprendidos na UDB “O Universo”, a professora de Ciências, autora da UDB, desenvolveu um mapa conceitual com duas direções. Na direção vertical, o mapa traz os elementos que compõem as Galáxias; na direção horizontal, o mapa traz o exemplo da galáxia Via Láctea e do Sistema ao qual a Terra, nosso planeta, pertence: Sistema Solar.

Para conceituar Sistema Solar, as autoras descrevem o Sol, os Planetas e os Satélites. O mapa conceitual esquematiza os conceitos contemplados na UDB “O Universo”.

Além do mapa, as autoras sugerem jogos desenvolvidos pela Agência Aérea Brasileira – AEB, que podem favorecer a aprendizagem dos conceitos, haja vista que há atividades como montagens de protótipos espaciais lançados por tal Agência.

A UDB “O Universo”: análise de uma prática codocente

A produção da Unidade Didática Bilíngue “O Universo” exigiu que a professora com formação em Ciências atuasse em colaboração com a professora que atua como Intérprete, caracterizando a atuação codocente.

Para construírem a UDB “O Universo”, as professoras decidiram que era importante fazer uma aula sobre o tema Universo com estudantes surdos/as ou com deficiência auditiva para conhecer seus saberes prévios, seus anseios e as potencialidades de recursos didáticos que elas haviam selecionado para a mediação da aprendizagem

Essa atuação favoreceu a Professora Intérprete Educacional no momento de traduzir as informações e colaborar para o desenvolvimento das atividades nas aulas presenciais, pois já possuía uma ideia antecipada e mais clara dos conceitos de termos científicos que seriam tratados nas aulas.

A experiência em codocência mostrou-se eficaz, uma vez que a professora com formação em Ciências pôde ter um maior contato com a Professora Intérprete Educacional, atuando em colaboração tanto no planejamento da aula “O Universo” quanto na execução da UDB. A professora intérprete sentiu-se incluída ao processo de ensinar e aprender, uma vez que teve a oportunidade de interpretar dúvidas dos/as estudantes surdos/as ou com deficiência auditiva, ao mesmo tempo em que a Professora de Ciências se organizou melhor para explicar conceitos e tirar dúvidas dos/as estudantes da turma.

A UDB “O Universo”: análise do caso Luciana

Neste capítulo, apresentamos a mediação desenvolvida com uma estudante surda, Luciana, usando a UDB “O Universo”. Escolhemos apresentar esse caso, porque Luciana, rotineiramente, manifestava falta de interesse em relação à disciplina de Ciências, o que parece ter sido rompido pelo uso dos

videotextos da UDB “O Universo”, um recurso de ensino adequado às suas necessidades. Além disso, ela havia participado da aula “O Universo”, experiência que foi importante para a construção da UDB “O Universo” (BARROS; ALVINO; CARVALHO, 2019).

Luciana recebeu a Unidade Didática Bilíngue “O Universo” impressa no último dia de intervenção. No ato de entrega, a primeira autora explicou, em Libras, do que se tratava e, também, a forma de usar o recurso didático para ter acesso aos videotextos por meio dos códigos QR.

Percebemos que a estudante compreendeu rapidamente como se manuseava o recurso para que ela tivesse acesso ao conteúdo em Libras. Na aula, ela acessou os videotextos e os assistiu atentamente. Em alguns momentos, ela fez perguntas relacionadas ao tema, demonstrando um interesse surpreendente pelo conteúdo. Durante a intervenção, ela assistiu aos vídeos de forma voluntária.

O interesse foi tão grande que a estudante pediu, para as autoras, uma cópia da Unidade Didática impressa, para que ela pudesse rever o conteúdo e assistir aos videotextos em casa. Novamente, ressaltamos que a estudante não apresentava, anteriormente, interesse nas aulas da disciplina Ciências. Quando questionada sobre o motivo da falta de interesse, ela alegava que não conseguia entender os conceitos, qualificando-os como muito abstratos.

Após a aplicação da UDB, percebemos que Luciana passou a solicitar à Professora Intérprete Educacional que a acompanhava (uma das autoras da Unidade Didática), um recurso similar à UDB “O Universo” para ela consultar, sempre que havia a explicação de um conteúdo ou conceito novo.

O interesse da estudante Luciana pela UDB nos leva a crer na necessidade de que os recursos de ensino sejam pensados e produzidos de maneira bilíngue para permitir a autonomia dos/as estudantes surdos/as em seus estudos.

Considerações relevantes

As Unidades Didáticas são sequências organizadas, no tempo e no espaço, de conteúdos, objetivos e procedimentos de execução da atuação docente com relação a um tema específico. Portanto, Unidades Didáticas Bilíngues

são aquelas que utilizam duas línguas ou mais no processo de organização e de produção de recursos e estratégias de ensino sobre esse tema. Em nosso caso, usamos a Libras e a Língua Portuguesa como línguas que favorecem o processo inclusivo, em Ciências, de estudantes ouvintes e surdos/as.

Assim, a Unidade Didática Bilíngue “O Universo” surgiu do esforço coletivo entre uma Professora de Ciências e uma Professora Intérprete Educacional de organizar uma sequência didática para o conteúdo Universo numa perspectiva inclusiva, considerando estudantes surdos/as, com deficiência auditiva e ouvintes. De forma codocente, ambas elaboraram estratégias visuoespaciais de interação com os/as estudantes e recursos didáticos digitais bilíngues que possibilitaram: 1º) o acesso a informações científicas sobre o Universo, inclusive, garantindo acessibilidade a imagens paradas e em movimento de alta qualidade para que os/as estudantes tivessem acesso à representação dos astros e, também, dos movimentos da Terra; 2º) um material pedagógico utilizável tanto para ensino quanto para estudo, na residência, por exemplo; e 3º) a comprovação de que é possível se fazer Unidades Bilíngues, em Português escrito e Libras, desde que a codocência se operacionalize como uma rotina de trabalho pedagógico na escola inclusiva, conforme as leis brasileiras recomendam.

A aplicação da UDB com a estudante Luciana evidenciou que ela é capaz de fomentar o interesse de estudantes surdos/as para temáticas da Ciência. Mais que isso, entendemos que a UDB “O Universo” pode se tornar um recurso de ensino que seja referência para os/as estudantes surdos/as, dado seu caráter bilíngue e, também, interativo.

Com isso, sugerimos que novas Unidades Didáticas Bilíngues sejam produzidas, considerando outros temas em Ciências da Natureza e, também, em outras áreas do conhecimento. Defendemos essa proposta com base no direito que todos e todas temos a uma educação adequada às necessidades individuais e, também, grupais.

Sabemos que a UDB “O Universo” ainda não foi aplicada em uma turma inclusiva com estudantes surdos/as e/ou com deficiência auditiva e ouvintes. Isso ocorreu devido a uma impossibilidade de turmas inclusivas receberem nosso projeto interventivo, haja vista que a aplicamos no final do ano letivo. No entanto, cremos que o recurso é valioso tanto para mediações em turmas específicas de surdos/as e com deficiência auditiva como em turmas inclusivas.

Quanto mais recursos bilíngues tivermos, mais a cultura inclusiva será concretizada no cotidiano da escola. Os recursos bilíngues garantem a acessibilidade do/a estudante surdo/a e com deficiência auditiva ao conteúdo escolar. Tratam-se de recursos de tecnologia assistiva, ou seja, artefatos que rompem com as barreiras linguísticas e direcionam o processo educativo para um contexto de equidade, que é condição essencial para o ensino acessível e inclusivo. Por isso, defendemos recursos bilíngues em todas as áreas de conhecimento e em todas as escolas. Uma cultura educacional inclusiva, para todos e todas, contempla as especificidades linguísticas do/a estudante surdo/a ou com deficiência auditiva em cada canto do espaço físico e social da escola.

Referências

- ALMEIDA, N. *et al.* Guia-intérprete de libras: formação e atuação deste profissional na cidade de Fortaleza. *In: II Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira*, n. 2, 2012, Santa Catarina. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, p. 1-6.
- BARBOSA, L. L. P.; SILVEIRA, A. P. Representações do conceito de Ecologia: análise de livros didáticos e concepções de alunos de ciências biológicas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, 2018.
- BARROS, I. C. P.; ALVINO, J. F. de; CARVALHO, F. A. de. **O Universo. Unidade Didática Bilíngue Português escrito/Libras**. Brasília: EAPE/UnB, 2019a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1y-XZclrS1I5AKY-kICbNMcYJNFrYji-F/view>. Acesso em: 01 set. 2020.
- BARROS, I. C. P.; ALVINO, J. F. de.; CARVALHO, F. A. de. **Universo. Videotexto. Compõe Unidade Didática Bilíngue Português escrito/Libras**. Brasília: EAPE/UnB, 2019b. Disponível em: https://youtu.be/_BgcrvJuwLM. Acesso em: 01 set. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de abril 2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CARRONDO, Kristelle Anselmo. As Potencialidades da utilização em Contexto Educativo do «QR Code» no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Relatório de Estágio**. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco, 2018. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6025/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Est%c3%a1gio_.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.
- CARVALHO, F. A.; CAIXETA, J. E.; ALMEIDA, R. S. A. Trajetórias de professoras intérpretes na Educação Inclusiva de Surdos/as no Distrito Federal. In: VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação, Fortaleza/CE. **Anais do VI CONEDU**, 2019, v. 1, p. 1-14.
- CASSIANO, P. V. O Surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 21, p. 1-28, 2017.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, dez. 2015.
- CRUZ, J. C. (Org.). **Projeto Pitangua: Ciência**. 4. v. Obra coletiva. São Paulo: Moderna, 2005.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 03, de 06 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dd6a-f9826fe84d41b1741e3e92702ebb/Portaria_3_06_01_2020.html. Acesso em: 17 ago. 2020.
- FELTRINI, G. M.; GAUCHE, R. O ensino de Ciências no contexto da educação de Surdos. In: SALLES, P. S. B. A.; GAUCHE, R. (Orgs.). **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011, p. 15-33.
- KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Revista Espaço**, v. 24, p. 25-30, jul./dez. 2005.
- KELMAN, C. A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.
- KELMAN, C. A.; TUXI, P. Intérprete Educacional ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, P. S. B. A.; GAUCHE, R. (Orgs.). **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011, p. 79-103.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], p. 179-197, 2013.
- NASA. Agência Espacial Norte Americana. **Solar System Exploration**. 2019. Disponível em: <https://solarsystem.nasa.gov/planets/overview/>. Acesso em: 24 out. 2019.

- NETO, J. M.; FRANCALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.
- PAIS, A. A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In: AZEVEDO, F. (Org.). **Didática e práticas: a língua e a educação literária**. Guimarães: Ópera Omnia, 2013, p. 66-86.
- PEDREIRA, A. J. L. A. **O uso do livro didático por professores e alunos do ensino médio: um estudo em escolas da rede pública de Sobradinho, Distrito Federal**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.
- PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, ed. esp., n. 2, p. 143-157, 2014.
- PHILIPPSEN, E. A. *et al.* Codocência – o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e o Professor de Química. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. **Anais...** Natal, Rio Grande do Norte, 2019.
- QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- RAMOS, C. R. (Org.). **Projeto Pitanguaá: Ciência**. 4. v. Obra coletiva. Tradução de Gildete Amorim e Paulo André Bulhões. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.
- RAMOS, C. R. Livro Didático Digital em Libras: uma proposta de inclusão para Estudantes Surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-11, 2013.
- RUAS, J. C. de S. *et al.* Cursinho Pré-Vestibular para Estudantes com Surdez e Surdocegueira: Trajetórias rumo à Educação Superior. In: CAIXETA, J. E. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020, p. 350-370.
- RUAS, J. C. S.; LOPES, L. C. Estudantes dos Surdos e Educação Superior: desvelar dificuldades para identificar possibilidades. **Relatório de Pesquisa**. Metodologia de Pesquisa em Educação. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2017.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2. v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- SANTOS, A. C. dos; JESUS, D. R.; ROCHA, C. A. M. QR Code e Língua Brasileira de Sinais (Libras): um desafio de acessibilidade e autonomia a visitantes Surdos no Museu de Ciências Naturais da PUC Minas. **Revista de Tecnologia na Educação**, Minas Gerais, ano 9, v. 22, p. 1-12, 2007.
- SILVA, G. M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017.
- SILVA, J. P. F.; ROJAS, A. A.; TEIXEIRA, G. A. P. B. Acessibilidade comunicacional aos surdos em ambientes culturais. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 13, p. 103-115, 2015.
- TUXI, P. S. A terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 232 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, UnB, 2017.

Revitalização de um Laboratório de Ciências: relatos de experiência em uma escola pública

Douglas da Silva Costa

Francisco Junior de Sousa Silva

Marcos Antônio Façanha da Silva Junior

Considerações iniciais

Trazemos, neste trabalho, um relato de experiência em que mostramos a revitalização de um Laboratório de Ciências que estava em desuso há, aproximadamente, 10 anos em uma escola pública da região do Distrito Federal.

A relevância desse trabalho diz respeito à garantia de ambientes, na escola, onde atividades práticas, de conteúdos de Ciências, sejam desenvolvidas. Comprendemos que se faz necessário que seja praticado, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Ciências de forma prática, pois

os estudantes, desde o início do seu processo formativo, possuem uma maior tendência ao aprendizado por meio de atividades práticas (ORVATTI; BUENO, 2012).

De acordo com Silva (2019), os próprios estudantes compreendem que seu aprendizado pode ser melhor se forem utilizadas metodologias diferenciadas de ensino, como a experimentação. Neste trabalho, relatamos a revitalização de um Laboratório de Ciências com o objetivo de dispor, para o uso, um ambiente de ensino e aprendizagem com recursos suficientes para a aplicação da prática. Nosso empenho foi para que o ambiente ficasse mais atrativo, tanto para estudantes como para professores. Acreditamos que a presença de um laboratório na escola pode promover um maior interesse por parte dos estudantes para o estudo de conceitos relacionados às Ciências da Natureza.

O Ensino de Ciências no contexto da Educação básica

O Ensino de Ciências “tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)” (BRASIL, 2017, p. 321). Nesse sentido, o professor de Ciências deve assumir um papel de mediador do conhecimento, possibilitando aos estudantes o acesso a métodos diferenciados de ensino. “Em outras palavras, aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 321).

Para tanto, é importante que o Ensino de Ciências envolva atividades práticas, possibilitando ao estudante uma atuação protagonista em seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2017). No currículo da Educação Básica do Distrito Federal, chamado de Currículo em Movimento, o Ensino de Ciências deve ser trabalhado a partir de

[...] “situações de aprendizagem”, com foco em questões mobilizadoras que possibilitem a aproximação gradativa dos estudantes aos conhecimentos, aos procedimentos e aos principais processos e práticas científicas, como ações investigativas fundadas em problematizações, levantamento de hipóteses, experimentações, análises de dados e conclusões,

promovendo a iniciação científica. Essas questões mobilizadoras partem do contexto dos estudantes, do conteúdo estudado, de olhares interdisciplinares como também dos Eixos Transversais do Currículo: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 206).

Com essa concepção de Ensino de Ciências, a postura do professor de Ciências é explicitada, pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2010), da seguinte forma:

[...] nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico exige uma postura diferente do professor, que deve sair da posição de mero transmissor do conhecimento para ser um agente organizador e provedor de ambientes e situações de aprendizagem, valorizando o estudante como ser autônomo, capaz de agir e compreender as transformações sociais e contribuir com soluções para os problemas enfrentados por meio da aproximação com os objetos de conhecimentos da ciência. Do ponto de vista operacional, as “situações de aprendizagem” contribuem significativamente na organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 206).

Portanto, apesar de o currículo ser flexível e passível de modificações, o que se compreende, pelos documentos oficiais nacionais, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), e distritais, Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2010), é que o Poder Público corrobora com a importância de se trabalhar com metodologias diferenciadas, que promovem o Ensino de Ciências de forma participativa. Com isso, o empenho é para que o estudante possa relacionar teoria e prática de forma a compreender e se posicionar frente aos fenômenos naturais, entendendo que eles impactam e são impactados por fenômenos sociais.

A disciplina de Ciências Naturais na Educação Básica se inicia ainda nas séries iniciais, no primeiro ciclo, e se estende até o final do Ensino Médio

(BRASIL, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2010). Isso foi feito para que, gradual e sequencialmente, o estudante vá ampliando sua capacidade de compreensão e reflexão acerca dos fenômenos naturais, de forma que consiga relacioná-los à vida que se vive e/ou que se almeja viver.

Neste capítulo, nosso foco é o Ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental, público-alvo da escola onde trabalhamos. De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2010), na disciplina de Ciências Naturais, os estudantes possuem deverão estudar conteúdos tais como: Rochas e Minerais, reações químicas, estudo sobre o corpo humano, Fauna e Flora, Seres vivos, Transformações da matéria e Leis de Newton. Tais conteúdos, como já apresentado, precisam ser abordados de forma investigativa e contextualizada. Portanto, acreditamos que a função do educador é criar contextos de ensino que tornem os estudantes capazes de construir um conhecimento estruturado, a partir de suas vivências em sala de aula e fora dela. Por isso, defendemos o enriquecimento das aulas de Ciências a partir de atividades práticas no laboratório, espaço disponível e preparado para receber práticas educacionais com os temas de Ciências propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2010). Nas palavras de Possobom, Okada e Diniz (2003, p. 16),

[...] as aulas de laboratório podem, assim, funcionar como um contraponto das aulas teóricas, como um poderoso catalisador no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de uma certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado.

Sabemos que as atividades práticas de Ciências podem ser realizadas tanto em sala de aula quanto no laboratório (SILVA, 2019). Em ambos os lugares, o professor pode criar espaços pedagógicos promotores de atividades investigativas e contextualizadas. No entanto, neste trabalho, defendemos o uso do laboratório como espaço formal de aprendizagem e não como espaço de depósito, como tem sido encontrado em diferentes escolas (ORVATTI; BUENO, 2012).

O uso do laboratório de ensino na Educação Básica

A concepção de laboratório trazida aqui é de um espaço formal de ensino, que dispõe de recursos instrumentais e estruturais necessários para auxiliar o processo de formação do aluno como um todo (POSSOBON, OKADA; DINIZ, 2003). Na Educação Básica, o laboratório é usado para a realização de atividades práticas (ORVATTI; BUENO, 2012).

Um laboratório também não é só um local com equipamentos sofisticados, ele pode ser uma sala com recursos simples, com produtos e instrumentos que usamos no dia a dia. Também pode ser um espaço de concepção e para atuação interdisciplinar.

Um laboratório é um espaço para experimentação, podendo testar os conhecimentos já adquiridos em sala de aula ou construir possibilidades para solucionar determinado impasse, que, por vezes, não pode ser observado ou devidamente analisado apenas por meio da teoria. É um espaço que possibilita a criação de possibilidades, um espaço que favorece a construção do conhecimento, por ser um ambiente diferenciado e complementar ao espaço da sala de aula.

O que um Laboratório de Ciências pode oferecer à comunidade acadêmica de uma escola de Ensino Fundamental? O Laboratório de Ciências é um espaço complementar à sala de aula. Ele pode aproximar os alunos da cultura científica, por meio da configuração e organização de seu espaço.

O trabalho no laboratório pode ser organizado de diversas maneiras, desde demonstrações até atividades prático-experimentais fortemente dirigidas diretamente pelo professor ou indiretamente através de um roteiro. Todas podem ser úteis, dependendo dos objetivos que o professor pretende com a realização das atividades propostas [...] (ORVATTI; BUENO, 2012, p. 479).

Em um laboratório de ensino, é importante que possamos utilizar, ao máximo, todos os recursos disponíveis para facilitar o processo educacional. Geralmente, nos Laboratórios de Ciências são disponibilizados jogos, modelos, instrumentos, vidrarias, coleções e equipamentos para que os estudantes possam colocar a mão na massa e relacionar a teoria à prática e vice-versa. Para

isso, é imprescindível que o professor possua intencionalidade direcionada para a organização da mediação da aprendizagem no espaço do laboratório. Em outras palavras, é essencial que o professor planeje, a partir de objetivos pedagógicos claros, a sua atuação e a dos estudantes nesse ambiente. Afinal, o laboratório pode ser um espaço físico maior e com recursos de segurança, possibilitando, por exemplo, a experimentação na área da Física e da Química experimental. Dessa forma, o espaço do laboratório pode ampliar as possibilidades de estratégias mediacionais no Ensino de Ciências.

Revitalização do Laboratório de Ciências da Escola Bem-Te-Vi

A Escola Bem-Te-Vi é conhecida por sua boa estrutura física, o que inclui um Laboratório de Ciências, lócus de nossa atuação. A metodologia que orientou o trabalho de revitalização foi a qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, devido à sua flexibilidade no processo interventivo ao mesmo tempo em que guarda o rigor de uma investigação que alia a teoria à prática e vice-versa (MIRANDA, 2012; OLSEN, 2015).

O registro das informações em relação à revitalização do Laboratório foi feito por meio de diário de campo dos extensionistas, a saber, o professor de Ciências da escola e dois estudantes de graduação dos cursos de Geologia e Biologia. Ao longo da experiência, os registros dos diários eram usados para análise das dificuldades, dos avanços, dos sentimentos e dos cuidados que envolveram a trajetória da revitalização. Fizemos, também, registros em fotografias do processo de revitalização.

A trajetória da revitalização

O processo de revitalização do laboratório iniciou-se por meio da inquietação do professor de Ciências, recém-chegado à instituição, a respeito da situação do laboratório da escola. Em uma primeira visita à escola, buscando uma aproximação com os potenciais espaços de ensino, disponibilizados pela escola, para o Ensino de Ciências, ele constatou a existência de um Laboratório de Ciências que funcionava como um depósito de materiais e equipamentos antigos da Instituição Educacional.

Diante dessa realidade, o professor de Ciências se mobilizou, procurando ajuda de estudantes universitários de Planaltina - DF, para a transformação do laboratório de um espaço de depósito para um espaço formal de aprendizagem. A principal perspectiva dos extensionistas, ao buscarem revitalizar o laboratório, era a possibilidade de tornar aquele espaço útil e disponível aos estudantes, de forma a fomentar a inclusão científica destes, por meio de um espaço organizado para a promoção da educação científica.

Para tanto, foi necessário contatar a direção da escola. Nesse contato, percebemos que era uma vontade antiga dos estudantes e da equipe gestora a utilização do espaço do laboratório; entretanto, percebemos que havia certa resistência por parte dos professores na utilização do espaço. Em momentos de convivência, foram ouvidos comentários como: “Esse laboratório não serve pra nada!”, “Não tem como dar aula em um lugar assim!”, “Pensei que aqui era um depósito!”, “Pra que usar isso?”, “Nas minhas aulas, eu só uso o quadro e o pincel, se eles quiserem mais que isso, que assistam vídeos em casa!”.

Diante desse contexto, o professor de Ciências e os estudantes não tiveram dúvidas sobre o certo a se fazer: revitalizar o laboratório significava reestabelecer o lugar social desse espaço na e para a escola. Significava, ainda, fortalecer espaços formais de aprendizagem para o Ensino de Ciências, aumentando a possibilidade de cumprimento de sua missão para os estudantes do Ensino Fundamental, séries finais, público da escola.

Para a revitalização, os dois estudantes extensionistas voluntários foram escolhidos porque possuíam experiência na gestão de laboratórios institucionais de pesquisa e ensino. Ao longo do tempo, percebemos que essa experiência dos estudantes possibilitou uma melhor compreensão das necessidades e possibilidades do laboratório de ensino da escola, tendo em vista que os recursos financeiros para investimento nesse projeto eram próximos a zero.

Com o grupo formado, a primeira ação, como determina a pesquisa-ação, é identificar o problema, ou seja, como descreveram Orvatti e Bueno (2012), fazer uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação consistiu em identificar os materiais do laboratório, bem como a possibilidade futura de uso de cada um deles.

A partir dessa análise, percebemos um grande acúmulo de materiais de consumo e equipamentos que ainda estavam passíveis de uso, porém

precisavam de limpeza e tratamento específico para que pudessem ser utilizados. Esse material foi guardado em um depósito, que era utilizado pela escola para estocar materiais didáticos, para, posteriormente, ser utilizado no laboratório, após a revitalização do local.

Nesse momento de avaliação inicial, foi constatado, também, o acúmulo de reagentes e materiais vencidos. Percebemos mobiliários e vidrarias quebrados, além de substâncias que estavam reagindo com outros materiais poluentes dentro do espaço. Esses materiais foram retirados e, posteriormente, descartados junto a instituições que fazem a coleta de cada material. As imagens de como o laboratório se encontrava antes da intervenção dos extensionistas podem ser observadas nas figuras de 1 a 3.

Figura 1 – Laboratório como espaço para depósito



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Figura 2 – Bancadas com materiais estocados



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Figura 3 – Armário quebrado com vidrarias



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Apesar de possuir muitos recursos materiais, equipamentos e reagentes, os mesmos estavam em desuso há muito tempo, o que inviabilizou o aproveitamento de muitos materiais ali disponíveis.

Com essa identificação, descrição e encaminhamento dos materiais descartados, começamos a revitalização, que ocorreu durante o período de 40 encontros, sendo duas vezes por semana, durante seis meses. As atividades consistiram desde reuniões iniciais com a equipe gestora, a fim de mobilizar a equipe diretiva da instituição, uma vez que, provavelmente, seriam necessárias intervenções com necessidade financeira, como reestabelecimento da energia elétrica nas bancadas e ativação das torneiras hidráulicas, até atividades de limpeza e organização do local, mobiliário e equipamentos.

As atividades de revitalização ocorreram no período contrário ao das aulas, para que o professor pudesse orientar a organização do trabalho. Com isso, foi feito um trabalho de remoção completa dos materiais e equipamentos instalados no laboratório, para que pudesse ser feita uma lavagem higienizadora do ambiente. Posteriormente, foram feitos reparos necessários de ordem elétrica, os quais foram feitos por um educador voluntário da escola, que se disponibilizou a auxiliar na manutenção estrutural e reparos necessários.

Ao final das reformas estruturais, foi necessária a readequação dos materiais no laboratório, onde seriam criados ambientes destinados a cada área do conhecimento que abrangeria o laboratório. As áreas foram: Astronomia, Química, Física, Biologia e Geologia. Os modelos foram distribuídos pelo laboratório, de acordo com as suas principais aplicações práticas do currículo de Ciências Naturais da Educação Básica do Distrito Federal. Os materiais foram colocados nos armários disponibilizados na sala, e os materiais, que existiam em grandes estoques, foram armazenados em um depósito destinado aos materiais de ensino.

Os estudantes puderam participar da revitalização, sempre com a orientação do professor de Ciências. Com isso, toda visita dos estudantes ao Laboratório, na fase de revitalização, tinha relação com conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula (ver figuras 4 e 5).

Figura 4 – Participação de um estudante durante a revitalização do Laboratório de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Figura 5 – Participação de estudantes durante a revitalização do Laboratório de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

A reinauguração do espaço ocorreu em uma Feira de Ciências da unidade escolar, com a presença de todos os estudantes e da equipe gestora, que se dispuseram a solicitar um monitor à Secretaria de Educação que pudesse ser responsável pelo cuidado e pela continuidade dos trabalhos que seriam desenvolvidos no laboratório. A abertura do espaço ocorreu com a realização de oficina de origamis e também com a exposição de minerais e fósseis (figuras 6 e 7).

Figura 6 – Reinauguração do Laboratório de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Figura 7 – Exposição de minerais e fósseis na Reinauguração do Laboratório de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

À guisa de uma análise

Analisaremos esse processo interventivo a partir das dificuldades encontradas e das perspectivas para o Ensino de Ciências. Os principais desafios encontrados perpassam pelas barreiras administrativas, pois, para fazer as modificações importantes no laboratório da escola, foi importante ter acesso a instituições específicas para descarte de reagentes vencidos, que eram tóxicos e/ou radioativos. A Secretaria de Educação não possui contratos celebrados com empresas que prestam esse tipo de serviço, o que evidenciou a importância da participação da Universidade de Brasília nesse processo.

Em nossa experiência, contar com a autorização, intenção e força de vontade da equipe administrativa da escola foi essencial para empreender a revitalização do Laboratório, mesmo que ainda tenhamos vivido atrasos em relação à entrega dos materiais solicitados, tais como: álcool, produtos de limpeza, e as manutenções hidráulicas que eram imprescindíveis para a finalização do laboratório.

O mais importante foi que conseguimos, também, com a ajuda de colegas da escola, revitalizar as bancadas e restabelecer o serviço de energia elétrica no Laboratório de Ciências.

Em relação ao espaço, uma dificuldade foi a falta de mobiliário, como estantes, livreiros, prateleiras, para o bom armazenamento dos recursos disponíveis no laboratório: livros, reagentes, modelos anatômicos e exemplares de animais em conserva. Fizemos o que pudemos em termos de organização do material com o mobiliário que a escola já possuía, indicando a necessidade de aquisição de novos.

Quanto às perspectivas para o Ensino de Ciências na escola, a revitalização do laboratório representa um espaço formal de aprendizagem disponibilizado para professores e estudantes desenvolverem projetos educacionais por meio de diferentes estratégias de ensino. Além disso, o laboratório pode ser utilizado como espaço de criação para a confecção de recursos pedagógicos e para fomentar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências, por meio de atividades práticas.

O laboratório expande o espaço de sala de aula, na medida em que permite: a) enriquecer a mediação com recursos didáticos que, tipicamente, não são encontrados em sala de aula; b) fomentar a curiosidade dos estudantes com a possibilidade de uso do novo espaço, com novos equipamentos e recursos e novas regras de vestimenta e conduta; e c) concretizar a relação entre a teoria e a prática em diferentes espaços da escola.

Em síntese, o laboratório poderá ser um espaço e um recurso a mais para a instituição conduzir suas práticas educacionais, não dispondo de recursos apenas para o professor de Ciências, mas também um espaço disponível para professores de outras disciplinas, pois há diversos materiais disponíveis, como: isopores, papelão, cronômetros, entre outros, que podem ser utilizados em atividades de Educação Física, Artes e Matemática, por exemplo, de forma a promover uma educação interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar.

Para além da revitalização

A revitalização do Laboratório de Ciências constituiu-se, para nós, uma atividade enriquecedora de nossa formação. Com ela, nós nos aproximamos

da prática escolar na medida em que fomos desafiados a pensar o laboratório como um espaço formal de ensino para aquela escola, considerando toda a comunidade escolar, o que implicou considerar até a atuação de professores de outras disciplinas naquele espaço.

As perspectivas construídas antes e durante o processo de revitalização do laboratório foram atendidas em sua maioria. Conseguimos deixar o laboratório um espaço disponível ao processo de ensino, tornando o mesmo um ambiente favorável ao Ensino de Ciências, mas, também, disponível para outras disciplinas. Assim, o laboratório pode ser considerado um Laboratório de Ciências multiuso, onde cada professor pode fazer as adaptações necessárias para a especificidade de suas aulas. Com isso, garantimos que mais professores possam atuar no espaço, além de, com isso, darmos pistas para uma atuação interdisciplinar na escola.

É importante ressaltar que foi primordial a participação dos estudantes nesse processo, pois a revitalização do laboratório foi utilizada, pelo professor, para favorecer o processo de ensino da disciplina de Ciências nos meses em que ela ocorreu. Os estudantes, com essa oportunidade, sentiram-se motivados e protagonistas, haja vista que podiam “colocar a mão na massa”, organizando o laboratório ao mesmo tempo em que estudavam e aprendiam conteúdos de Ciências.

As discussões que envolvem a revitalização de um espaço educacional perpassam por questões tais como: a formação de um professor capaz de realizar suas práticas em um laboratório de ensino, continuidade da valorização do espaço educacional, disponibilização de profissionais que sejam responsáveis pelo acompanhamento do laboratório. Entretanto, tratamos aqui que a revitalização do laboratório é um grande passo para que esse ambiente possa ser um agente facilitador da prática educacional.

Entendemos que o Laboratório de Ciências é reconhecido, pelo currículo da Educação Básica do Distrito Federal (2010), como um espaço favorecedor da prática pedagógica em Ciências. No entanto, alertamos que cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo planejamento e pela execução das atividades práticas nesse espaço. O docente é responsável pelo uso de metodologias de ensino diferenciadas nesse espaço que, também, é o ambiente de trabalho no contexto do Ensino de Ciências, e deve ser usado de forma múltipla.

Sugere-se, como continuidade desse projeto, que seja feito um acompanhamento das práticas dos professores no laboratório, bem como identificar a aceitação por parte dos estudantes desse ambiente educacional. Será que estudantes e professores passaram a considerar o laboratório propício à prática educacional? Será que os estudantes estão tendo acesso a aulas diversificadas no laboratório? São inquietações para além da revitalização.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental**. Brasília: SEDF, 2010.
- MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional** (Orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.
- OLSEN, W. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- ORVATTI, L.; BUENO, L. R. Investigações da realidade de um laboratório de ciências em uma escola da rede estadual de ensino no município de Maringá – PR. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 2, p. 477-491, jul./dez. 2012.
- POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e ciências: relato de uma experiência. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (Orgs.). **Núcleos de ensino**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2003, p. 113-123. Disponível em: www.unesp.br/prograd/nucleo2003/index2002.php. Acesso em: 20 abr. 2020.
- SILVA, D. M. S. (Org.). **Quem é o/a licenciado/a em Ciências Naturais/da Natureza? Perspectivas profissionais**. Coletânea de textos do III CONCINAT. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

Posfácio

De portas abertas: a Extensão Universitária como um espaço de inovação

“De portas abertas: a Extensão Universitária como um espaço de inovação” sintetiza importantes aprendizagens que tivemos ao longo desse tempo em que investigamos as diferentes atuações dos membros do projeto de extensão *Educação e Psicologia: Mediações em Tempo de Inclusão*. O primeiro deles se refere à Extensão Universitária como espaço formal de aprendizagem, assente no conceito de inovação educacional. Isso porque os trabalhos presentes neste livro surgem do diálogo e da ação contínua entre as pessoas das diferentes comunidades e as pessoas da universidade, levando sempre em consideração as demandas reais do local e as expectativas das pessoas participantes. Nesse contexto, concordamos com Paula (2013), quando afirma que “[...] é tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação” (p. 20).

Dessa forma, defendemos que a extensão universitária é inovadora por suscitar debates, oportunizar contextos de inclusão e pertencimento,

romper barreiras sociais, despertar o trabalho coletivo, lançar novos desafios e realizar mudanças nos diferentes territórios de atuação, seja ele uma escola próxima do bairro onde as pessoas participantes moram ou em uma comunidade tradicional de matriz africana há quilômetros de distância. O território pode ser uma escola rural, a exemplo da escola *Ipê Amarelo*, ou uma instituição no perímetro urbano, chamada *Girassóis*, ou outro que ainda nós encontraremos, afinal, a Extensão Universitária está de portas abertas!

Neste livro, as portas da universidade se abriram para receber crianças e aprender com elas e, também, com adolescentes, adultos e idosos. A extensão universitária é locus de inclusão, porque abre as portas da universidade para todas as pessoas, ao mesmo tempo em que possibilita a entrada da Universidade em espaços diferentes das salas de aula e laboratórios. Na Extensão, podemos romper as barreiras entre o que é estar na universidade e o que é estar na comunidade para criar um novo espaço: o do entre, onde está a possibilidade da colaboração e, também, da inovação.

Por isso, é necessário o reconhecimento da Extensão Universitária como pilar essencial da universidade, o que implica investimentos e valorização da ação com a comunidade.

No Projeto *Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia*, percebemos que cada atividade desenvolvida fez com que todos os envolvidos pudessem, juntos, fazer avaliações do presente e projetar ações futuras, com grau de envolvimento e flexibilidade para romper o impossível que parecia se fazer presente em cada uma delas.

Entendemos que, apesar de as atividades apresentarem um início, meio e fim, de fato, elas evidenciam que não existem fronteiras para criar e se colocar à disposição do bem comum, fazendo com que as práticas acadêmicas ganhem um novo significado coletivo e sentido individual.

No percurso extensionista, os saberes são valorizados e somados, nos versos das poesias, nos cálculos de matemática, na pintura de uma parede, no acolhimento de uma pessoa, na discussão sobre povos, religião, oportunidades. Na Extensão, cada grito, gemido, riso, aplauso, suor, precisa ser ouvido! Há “diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabe, [...] transformando seu pensar que nada sabe em saber que pouco sabe, pode

igualmente saber mais” (FREIRE, 2014, p. 16). Assim, novas oportunidades surgem e novas portas se abrem para mim, para você e para nós!

Viva a Extensão Universitária, um espaço reconhecidamente de formação em Educação Superior para a criação do possível, para a atuação solidária e para o desenvolvimento de profissionais eticamente engajados em um bem maior, que contempla o eu, o outro e o nós, e os enlaces possíveis e aparentemente impossíveis entre todas as gentes...

Ilson Lopes de Oliveira

Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília (UnB)

Tradutor e intérprete de Libras da Pastoral dos surdos de Brasília

Samuel Loubach da Cunha

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília (UnB)

Professor de Ciências e Matemática em redes particulares de ensino

Referências

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/38319324/Paulo_Freire_-_Extens%C3%A3o_ou_comunica%C3%A7%C3%A3o_.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <http://www.dche.ufscar.br/extensao/Aextensouniversitriahistriaconceitoepropostas1.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

Sobre os autores

Alexandre Magno Maciel Costa e Brito

Graduado em Licenciatura em História pela FECLISF, atual Universidade Estadual de Goiás – UEG, campus Formosa/GO. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do projeto de extensão e pesquisa Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Professor orientador de estudante bolsista do projeto Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade. Colaborador do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências II - LA-PEC II, na Faculdade UnB Planaltina. E-mail: profaleh@gmail.com.

Aluízio Augusto Carvalho Santos

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Palhaço-pesquisador-professor da rede pública do Distrito Federal. Temas de interesse: Arte,

Educação, Saúde, Brincar, Infâncias, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. E-mail: aluizio.carvalho@gmail.com.

Ana Cláudia Sardeiro de Alcântara; Ana Raquel de Aguiar Castro; André Luiz Soares da Cunha; Camila de Oliveira Paula; Daisy das Virgens G. dos Santos; Emmanuel Pablo Soares de Brito; Felipe Dias do Nascimento; Felipe dos Santos Dantas; Francivan dos Santos Rocha; Gabriel dos Santos Silva; Hellen Gomes de Oliveira; Hosineide de Freitas Resende; Ingrid Raina Nogueira Silva; Isabela Pirangi Barbosa; Isabela Silva Sangaleti; Jaqueline Alves Rodrigues da Silva; Jorge Galdino da Silva Junior; Lana Rodrigues Oliveira; Laura Silva Santana; Leonardo Fernandes Ferreira (*in memoriam*); Lucas Cardoso Cruz; Mateus William Martins Gomes; Nailson Andrade da Silva; Polliane Ketlen Parra; Salmom Marcelino da Costa Paula; Samla Alves de Araújo; Thamara de Paula Moreira Costa; Thayane de Castro Santos; Trevor Furtado Souza; Waleria Davia Costa Salles

Licenciandos/as e Licenciados/as dos cursos de Licenciatura em: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Biologia, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia, pela Universidade de Brasília.

Andreza Marques Rodrigues Ledoux

Estudante de graduação da Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília. Membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado à Faculdade UnB Planaltina. Bolsista do projeto Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia. Temas de interesse: ensino de ciências, inclusão, surdez e Libras. E-mail: andrezaledoux@gmail.com.

Bianca Carrijo Cordova

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-graduada em Pedagogia Catequética pela Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2009). Atualmente, é Professora Assistente da Universidade de Brasília - UnB, lotada na Faculdade de Planaltina - FUP, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, surdez,

inclusão, práticas pedagógicas, recursos didáticos e lúdicos. Professora orientadora de estudante bolsista do projeto Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade. Colaboradora do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências II - LAPEC II, na Faculdade UnB Planaltina. E-mail: biancarrijo@yahoo.com.br.

Bruno César Alves da Costa

Graduado em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília (UnB), campus Planaltina. Estudante da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências, pela UnB. Professor de Ciências na Secretaria de Educação do Distrito Federal. É membro do Projeto de Extensão: Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão e Escola nas Estrelas, ambos vinculados à Faculdade UnB Planaltina. Bolsista do Programa Identidade Cidadã, do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social. Foi membro dos projetos de pesquisa Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade e Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, ambos financiados pela Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal. Foi Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Ciências). Membro bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) (2011-2013). E-mail: brunokaisar@yahoo.com.br.

Daniela Vitória Rodrigues dos Santos

Graduanda em Engenharia Florestal na Universidade de Brasília. Possui experiência em preparo de fósseis de vegetais e vertebrados, com micropropagação in vitro de espécies do Cerrado e com produção de mudas em viveiro. Atuou como estagiária de nível superior no Jardim Botânico de Brasília. Membro do projeto de Extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Bolsista do projeto de pesquisa Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, pela FAP-DF. E-mail: daniela_vitoriarodrigues@hotmail.com.

Débora Cynthia Alves de Souza

Estudante de Graduação de Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. Membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão e Mulheres na Ciência, vinculados à Faculdade UnB Planaltina. Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa – FAP-DF por meio do projeto Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade até 2017. Bolsista do Programa Identidade Cidadã, do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social. Atualmente, é bolsista do projeto Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, pela FAP-DF. Colaboradora do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências II - LAPEC II, da Faculdade UnB Planaltina. Desenvolve projetos educacionais em Planaltina. Temas de interesse: gênero, sexualidade e mulheres na ciência. E-mail: deboralvssouza@gmail.com.

Douglas da Silva Costa

Graduado em Licenciatura em Ciências Naturais, pela Universidade de Brasília, e em Pedagogia, pela Universidade de Santo Amaro (2017). É estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Universidade de Brasília - UnB. Responsável Técnico do projeto Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade, projeto financiado pela FAP-DF. É membro do projeto de pesquisa e extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão. Professor orientador de estudante extensionista do projeto Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia. Atualmente, é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade de Brasília - UnB, atuando na Secretaria de graduação do Instituto de Psicologia. Temas de interesse: Formação de professores para a Inclusão, Ensino de Ciências e Educação Inclusiva. E-mail: doouglaas.costaa@gmail.com.

Esilene Lino Gomes

Estudante de Graduação de Licenciatura em Matemática, pela Universidade de Brasília. Membro do Projeto de extensão Educação e Psicologia:

mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado à Faculdade UnB Planaltina. Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa – FAP-DF por meio do projeto Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade até 2017. Atualmente, é bolsista do projeto Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, pela FAP-DF. Colaboradora do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências II - LAPEC II, da Faculdade UnB Planaltina. Desenvolve projetos educacionais em Planaltina. Temas de interesse: Educação Matemática, Educação Inclusiva e Relação escola-universidade. E-mail: elsilene@gmail.com.

Emily de Melo Franco Queiroz

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais na Universidade de Brasília, Campus Planaltina (FUP). Participou dos projetos de extensão BIOGAMA, coordenado pela professora Priscilla Coppola, e EUREKA, coordenado pela professora Rose Vasconcelos. Temas de interesse: Transtorno do Espectro Autista, jogos, inclusão educacional. E-mail: emillyfranco@yahoo.com.br.

Eula Brennequer dos Santos Alves

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília - Campus UnB Planaltina (FUP). Educadora Popular. Idealizadora do curso Popular Quebrada Vive, preparatório para o ENCCEJA. Atuou como educadora social no sistema socioeducativo, pelo INESC, em projetos de educomunicação. Atuou, durante a graduação, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC (2016-2017). Membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Voluntária nos projetos Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade e Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, ambos financiados pela FAP-DF. Atuou como estudante voluntária no PRODOCÊNCIA (2015-2017) “Formação de professores: ação-reflexão-inovação”. Temas de interesse: medidas socioeducativas, educação popular, população negra e guerra às drogas. E-mail: eulabrennequer@gmail.com.

Fabiana Alves de Carvalho

Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília - UnB. Pós-graduada em Libras. Graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; em Pedagogia, pela Faculdade Albert Einstein, e em Ciências Biológicas, pela Faculdade da Terra de Brasília - FTB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no 1º segmento da EJA (noturno). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal de Ensino de Libras em Sala de Recursos de Surdez/Deficiência Auditiva, Anos Finais (diurno). E-mail: fabiana.carvalho@se.df.gov.br.

Fernanda de Jesus Souza

Graduada em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília – UnB. Membro do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão da Faculdade UnB Planaltina. Bolsista do projeto Identidade Cidadã, do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social. Professora Temporária da Secretaria de Educação da Cidade Ocidental, Goiás. E-mail: fernanda20.jesus@gmail.com.

Francisco Junior de Sousa Silva

Estudante de Biologia do Instituto Federal de Brasília. Foi membro do projeto de pesquisa e extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão. Voluntário em projetos sociais do Hospital de Planaltina, Distrito Federal. Temas de interesse: Educação Inclusiva, Ensino de Biologia e Biologia. E-mail: f.juniorsousa@gmail.com.

Heloíza de Araújo Rocha

Estudante de Graduação de Licenciatura em Matemática, pela Universidade de Brasília. Membro dos projetos: “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”, vinculado à Faculdade UnB Planaltina, e “Constituição histórica”, do Departamento de Matemática da UnB. Atuou como mediadora voluntária em projetos na área de Educação Matemática, como: Geometria natalina, A história da Matemática e O ensino de grandezas e medidas na Semana Universitária. Foi bolsista de extensão pelo “Programa de extensão em educação, trabalho e integração social” pelo acordo

ente a Universidade de Brasília e o Ministério Público do Trabalho - Acordo com a UnB no PAJ 000608.2009.10.000/8-01. Tem como principais temas de interesse: História e constituição da Matemática, Educação Matemática e Inclusão. E-mail: heloizaajr@gmail.com.

Isabel Cristina Prado Barros

Graduada em Ciências Biológicas da Faculdades Integradas da Terra de Brasília – FTB. Pós-graduada, em nível de Especialização, em Criminalística pelas Faculdades Integradas AVM. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como Professora Intérprete Educacional em sala inclusiva. E-mail: isabel.prado@edu.se.df.gov.br.

Juliana Eugênia Caixeta

Graduada em Psicologia. Mestra e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, campus Planaltina. Desde 2010, coordena o projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Coordena o projeto de pesquisa Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, apoiado pela Fundação de Apoio do Distrito Federal. Coordenadora do Laboratório de Apoio em Pesquisa de Ciências. Membro da Sociedade Brasileira de Psicologia. E-mail: eugenia45@hotmail.com.

Letícia Almeida de Lima

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais - Faculdade UnB Planaltina. Atua no Projeto de pesquisa e extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Bolsista do Programa Identidade Cidadã, do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social. Foi estagiária do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências - LAPEC. Bolsista dos projetos Pesquisa Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade e Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, ambos financiados pela Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal. Temas de interesse: Ensino de Ciências e educação inclusiva. E-mail: lets.estudos@gmail.com.

Lilian Barros Gomes

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e sua Respectiva Literatura – bacharel pela Universidade de Brasília. Atualmente, cursa o último semestre de Licenciatura do mesmo curso. Bolsista de extensão pelo Programa de extensão em educação, trabalho e integração social, pelo acordo ente a Universidade de Brasília e o Ministério Público do Trabalho - Acordo com a UnB no PAJ 000608.2009.10.000/8-01. Membro do projeto de extensão Educação – cursinho preparatório, desde sua implantação em 2017. Tem interesse nos temas: literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura africana, literatura contemporânea e autoria de escritoras negras. E-mail: lilian-barros-gomes.unb@gmail.com.

Luciane Alves Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. Pós-graduada, em nível de Especialização, na área da Educação - Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação São Luís. Professora da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, atuando como professora especialista em Sala de Recursos de Deficiência Visual. Professora orientadora de estudante bolsista do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. E-mail: ludoagilson@gmail.com.

Marcos Antônio Façanha da Silva Junior

Estudante de Graduação em Geologia pela Universidade de Brasília. Atua no Projeto de pesquisa e extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Foi bolsista do projeto de pesquisa Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade, financiado pela FAP-DF. Estagiário do Laboratório de Geociências da Universidade de Brasília. Voluntário em projetos sociais do Hospital de Planaltina, Distrito Federal. Temas de interesse: Educação Inclusiva, Geociências, Voluntariado e Projetos Sociais. E-mail: marcos.facanha27@gmail.com.

Maria do Amparo de Sousa

Graduada em Letras. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Participou e coordenou projetos de pesquisa e extensão envolvendo os temas: desenvolvimento humano na perspectiva cognitiva e cultural;

cultura e subjetividade; ética e moral cidadã; memória e construção de identidade; educação inclusiva centrada na memória, história e cidadania; extensão e voluntariado universitários; metodologia qualitativa na pesquisa e prática educativa. Atualmente, é pesquisadora do projeto de pesquisa, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP DF, Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia. Membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. E-mail: ampmsousa@gmail.com.

Mayra Samara Francisca Mangueira

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília (UnB). Foi membro do Projeto de Extensão: Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado à Faculdade UnB Planaltina, até o final de sua graduação. Estudante bolsista, pela FAP-DF, do projeto Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade. Colaboradora do Laboratório de Ciências Sociais da Faculdade UnB Planaltina e do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências – LAPEC. Tem experiência na área de Ensino de Ciências e Ensino de Astronomia, no contexto da Educação Inclusiva. E-mail: maysamaral3@gmail.com.

Otávio Augusto Moser Prado

Pedagogo pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Graduação sanduíche em Pedagogia pela Universidade Nacional de Entre Ríos. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagogo da Secretaria de Estado do Distrito Federal - DRE Planaltina. Professor Orientador de bolsistas dos projetos de Pesquisa Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade e Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, ambos financiados pela Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal. Coordenador do Processo Formativo Sábado Pedagógico. Professor de cursos de formação na Estratégia Concursos. Áreas de interesse: Pedagogia Freinet, psicopedagogia e alfabetização.

Paulo França Santos

Graduado em Pedagogia, pela Universidade Católica de Salvador - BA. Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid. Especialista em Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Professor Hospitalar da Associação das Pioneiras Sociais (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação). Orientador de bolsistas dos projetos de Pesquisa Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade e Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, ambos financiados pela Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal. Membro da Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara – ABENTUMBA. Colaborador do Processo de Tombamento do Terreiro Tumba Junsara. Temas de interesse: inclusão, interface Saúde e Educação, metodologia qualitativa, narrativas autobiográficas, religiões afrodescendentes e intolerância religiosa. E-mail: pfrancaster@gmail.com.

Raimunda Leila José da Silva

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília. Professora na rede pública municipal de Planaltina de Goiás/GO e Supervisora do Departamento de Inclusão no Centro Municipal de Apoio e Inclusão em Formosa/GO. Membro do Projeto de Pesquisa e Extensão: Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Orientadora de bolsistas dos projetos de pesquisa “Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis na escola e na universidade” e “Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia”, ambos financiados pela Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal. Professora na Faculdade do Planalto Central/Formosa-GO. Temas de interesse: Ensino de Ciências, Educação Inclusiva e Educação CTS. E-mail: raimundaleila@gmail.com.

Ravena Carmo

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. Membro do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado à Faculdade UnB Planaltina. Idealizadora e Coordenadora do projeto Poesia nas Quebradas. Foi bolsista do Programa Adote um Estudante do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social. Pesquisadora na área de socioeducação, juventude, cultura e violência. Foi Educadora Social do INESC, entre 2017 e 2018. Coordenou o Projeto Cultural Poesia nas Quebradas, pela Fundação de Apoio à Cultura. É poetisa, ativista cultural, militante pelos Direitos Humanos da criança e do adolescente. Militante do movimento Hip-Hop e educadora popular em Unidades socioeducativas. Temas de interesse: inclusão, juventude, socioeducação e cultura. E-mail: ravenacarmounb@gmail.com.

Ricardo Gauche

Professor Adjunto do Instituto de Química da Universidade de Brasília. Bacharel e Licenciado em Química pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação (Metodologia de Ensino de Química) pela Unicamp. Doutor em Psicologia (Cultura e Desenvolvimento) pela Universidade de Brasília. Temas de interesse: formação inicial, formação continuada e autonomia do professor; autoestima; pesquisa colaborativa; materiais de ensino; currículos e programas; avaliação; processo ensino-aprendizagem e ensino de Química. E-mail: ricardogauche@gmail.com.

Rodrigo Santana Rodrigues Gomes

Formado em Engenharia Civil pela Universidade Paulista (UNIP). Estagiário no Departamento de Estradas e Rodagens do DF (DER-DF). Trabalhou como monitor de Matemática na empresa Hora de Saber. Foi professor voluntário do Projeto Matematizando, ligado ao projeto de extensão: Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão. Atualmente, trabalha com análise e desenvolvimento de projetos de engenharia. E-mail: rodrigo_008df@hotmail.com.

Rosyane dos Santos Ribeiro

Graduada em Gestão Ambiental pela Universidade de Brasília – UnB. Membro do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão da Faculdade UnB Planaltina. Bolsista do projeto Identidade Cidadã, do Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social. E-mail: rosinhaa17@hotmail.com.

Samuel Loubach da Cunha

Graduado em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília (UnB) – Campus UnB Planaltina (FUP). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. Professor de Ciências e Matemática em redes de ensino particular. Foi estagiário do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências 2 – LAPEC 2. Membro do projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”, da Faculdade UnB Planaltina. Responsável Técnico do Projeto Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia. Temas de interesse: desenvolvimento moral, inclusão, ensino por investigação, autonomia. E-mail: samuk.loubach@hotmail.com.

Talyta Moreira de Souza Bezerra Marcello

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2011). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (2013). Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2016). Atua principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, criatividade, imaginação e trabalho docente.

Thais Lopes Rocha

Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás. Pós-graduada em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, pela Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientadora de estudante bolsista do projeto Deixa que minha história eu conto! Uma pesquisa sobre a formação profissional a partir da experiência em atividades de extensão do projeto Educação e Psicologia, projeto financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito

Federal. Temas de interesse: gênero, raça, interseccionalidades, memória. E-mail: thaislr@gmail.com.

Tamires Gomes Correia

Estudante de graduação da Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília. Bolsista do projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado à Faculdade UnB Planaltina. Membro do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências 2. Temas de interesse: inclusão educacional. E-mail: tamiresgc2010@gmail.com.

Vítor Luís dos Santos Ullmann

Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. Foi bolsista e pesquisador de Iniciação Científica pela Universidade de Brasília. Idealizador, coordenador técnico e professor voluntário do Projeto social e de extensão Educação - cursinho preparatório. Áreas de interesse: ecologia teórica, ondulatória, ensino-aprendizagem baseado em neurociência aplicada e projetos sociais. E-mail: yre.vitor@gmail.com.

Nesta obra, o leitor e a leitora têm a inédita oportunidade de conferir como, a partir de um trabalho articulado por uma disciplina, foi possível promover a interação dialógica entre universidade e sociedade, a interprofissionalidade, a interdisciplinaridade e, especialmente, impactar acadêmicos e sociedade numa perspectiva transformadora. Por isso, afirmo que este livro é, antes de tudo, um conjunto de experiências que nos remete à esperança. Não por acaso, o seu título, “Extensão universitária: inovação educacional e práticas inclusivas”, mobiliza termos referentes àquilo que deve ser a essência da Educação Superior brasileira: inovadora, inclusiva e socialmente comprometida.

PROF^a. DR^a. OLGAMIR AMÂNCIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília

Professora adjunta da UnB/FUP



<http://www.brasilmulticultural.org/>

www.facebook.com/ibramep

editora@brasilmulticultural.org