

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

ESTÉTICA HETERONORMATIVA NAS AULAS DE ARTE E SUPERAÇÃO PELA
CONSTRUÇÃO DE GRUPO OPERATIVO NUMA ABORDAGEM DA PSICOLOGIA
SOCIAL

DANIELLE TWERZNIK CAMARGO

BAURU
2017

DANIELLE TWERZNIK CAMARGO

ESTÉTICA HETERONORMATIVA NAS AULAS DE ARTE E SUPERAÇÃO PELA
CONSTRUÇÃO DE GRUPO OPERATIVO NUMA ABORDAGEM DA PSICOLOGIA
SOCIAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques.

BAURU
2017

Camargo, Danielle Twerznik.

Estética heteronormativa nas aulas de Arte e
superação pela construção de grupo operativo numa
abordagem da Psicologia Social / Danielle Twerznik
Camargo, 2017

116 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

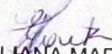
Material adicional disponível em:
<http://danielleartes3.wixsite.com/educacao>

1. Heteronormatividade. 2. Arte-educação. 3.
Psicologia Social. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANIELLE TWERZNIK CAMARGO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 07 dias do mês de janeiro do ano de 2017, às 08:30 horas, no(a) Laboratório III da Pedagogia no Departamento de Educação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Educação / UNESP/BAURU, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru,, Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM do(a) Departamento de Educação / Centro Universitário São Camilo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANIELLE TWERZNIK CAMARGO, intitulada **Estética heteronormativa nas aulas de arte e superação pela construção de Grupo Operativo numa abordagem da Psicologia Social**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA


Profa. Dra. ANA MARIA LOMBARDI DAIBEM

Dedico este trabalho a todos os educadores que se levantam com coragem a assumir mudanças diárias dentro da escola de Educação Básica e que não se permitem o desencantamento imposto por um sistema perverso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à grande Lei, que me permite fazer escolhas na busca de aprimoramento para meu ser espiritual.

Ao Professor Dr. Antonio Francisco Marques, meu orientador e companheiro de sonho, que com sabedoria, ética e paciência, conduziu-me durante esta pesquisa.

As professoras Dr.^a Ana Maria Lombardi Daibem e Dr.^a Eliana Marques Zanata, pelo aceite e participação em minha Banca, contribuindo com análises e observações preciosas para o enriquecimento deste trabalho. Ambas, mulheres de brilho ideológico indispensável para a educação brasileira.

Ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, pelo compromisso dedicado na construção de uma escola pública de qualidade por meio do aprimoramento docente.

Aos meus colegas de curso que sempre ajudaram socializando dúvidas e respostas. Em especial, a Elana, que levo no peito como amiga para a vida e seu esposo, Prof. Afonso, que gentilmente me ajudou com várias correções, tornando-me mais confiante para a redação desse texto.

A minha mãe, Rocio, mulher de fé, prática e estudo, esteve presente em todos os momentos sendo luz e paz.

A minha irmã Vivian e meu cunhado Cristian pelos momentos de atenção e correção para a Defesa desta pesquisa.

E obviamente, a todos os meus educandos, que já são muitos desde quando iniciei minha vida docente, e dos quais não posso esquecer-me de nenhum, pois é deles e para eles a gana por mudanças efetivas e significativas na Educação Básica.

Existe aí um trabalho, desse (a) professor (a), no sentido de remar contra a correnteza.

Eu diria Adriano, que essa competência e essa valentia é composta de uma sadia insanidade. Não pode ser apenas séria e sã porque tem um tipo de coragem que rompe as estruturas: é a coragem insana. Não se trata apenas de insanidade porque aí haveria uma “porra-louquice” que nada constrói. Então é que eu denomino a isso de “um composto de sadia insanidade”. E descubro um terceiro elemento nesse composto que é o conhecimento a que nos referimos há pouco. Faz um gosto enorme curtir e repartir esse contentamento. Há um gosto inesquecível ao nos darmos conta de que somos melhores do que a sensata rotina institucional. (FREIRE; NOGUEIRA 1993 p. 51-52)

CAMARGO, Danielle Twerznik. **Estética Heteronormativa nas aulas de Arte e superação pela construção de grupo operativo numa abordagem da Psicologia Social**. 2017. 116f. Dissertação (Mestre em Docência para a Educação Básica)-UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de observações cotidianas em sala de aula, na disciplina de Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, no interior do estado de São Paulo, com enfoque nas concepções estéticas de teor heteronormativo, uma vez que se têm constatado falas preconceituosas e sexistas entre os educandos, com atitudes que se reproduzem no ambiente escolar, resultando em posturas de segregação. Daí a necessidade de se discutir tais posturas heteronormativas no âmbito escolar e de se promover, por meio de grupos operativos, mudanças em relação às referidas situações observadas pela arte-educadora e pesquisadora no cotidiano da escola. Assim, por objetivo geral buscou-se desenvolver consciência crítica e reflexiva para superar a estética heteronormativa entre os educandos. Nessa direção, apresentam-se como objetivos específicos: a) A construção e aplicação de uma Sequência Didática utilizando conceitos da Psicologia Social para formação de Grupo Operativo, propiciando a superação de modelos heteronormativos; b) disponibilizar os procedimentos efetuados, ações e orientações, ou seja, o produto integrante à dissertação deste trabalho, em um site. Sob a abordagem qualitativa, o trabalho constitui-se no entrelaçamento de três linhas de estudo, que convergem em sua ideologia e didática: a construção de grupos transformadores de sua realidade (grupo operativo); uso da metodologia em pesquisa-ação (educador fazendo parte/atuando na construção do projeto); e a busca de mudança em relação às situações heteronormativas presentes subjetivamente (relações de gênero) no ambiente escolar. É perceptível encaminhamentos na concepção da Educação Popular pelos textos de Paulo Freire que serviram de base para tal. Os resultados obtidos pela observação sistemática das percepções dos educandos apontam para avanços nas posturas de tolerância, ainda que pequenos, sendo necessário um trabalho contínuo com esta abordagem para que a prática grupal e inclusiva torne-se hábito na Educação Básica.

Palavras-chave: Heteronormatividade. Arte-educação. Psicologia Social.

CAMARGO, Danielle Twerznik. **Aesthetics Heteronormative in Art classes and overcoming by the construction of operative group in an approach of Social Psychology**. 2017. 116f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - UNESP, College of Sciences, Bauru, 2017.

ABSTRACT

This work was developed based on daily observations in the classroom, in the Art subject classes on the initial years of a public Elementary School, in São Paulo state, focusing on aesthetic conceptions of heteronormative content, since it has been observed a biased and sexist speech among students, with attitudes that are reproduced in the school environment, resulting on postures of segregation. Hence the need of discussing such heteronormative postures in the school context and to promote, through operative groups, changes in relation to the referred situations observed by the art educator and researcher in the daily life of the school. Thus, the general goal of this work has been to develop critical and reflexive awareness to overcome the heteronormative aesthetics among learners. In this direction, specific purposes are presented: a) the development and application of a pedagogical sequence model using Social Psychology concepts to form an Operative Group, providing the overcoming of heteronormative models; B) provide the procedures, actions and guidelines, that is, the integral product of this dissertation work, in a website. Under a qualitative approach, this work consists in an interweaving of three lines of study, which converge in its ideology and didactics: the construction of transforming groups on their own reality (operating group); The use of a methodology in action research (educator as part / acting in the construction of the project); and the search for change in relation to a present and subjectively heteronormative situation (gender relations) in the school environment. It is noticeable referrals in the conception of Popular Education by the texts of Paulo Freire that served as base for this work. The results obtained by the systematic observation of the students' perceptions pointed to advances on tolerance postures, even it has been a small one. It is necessary a continuously work with this approach method for that practice and inclusive group to become a habit in Basic Education.

Keywords: Heteronormativity. Art-education. Social Psychology.

Lista de ilustrações	Página
Figura 1: Arte educação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (BARBOSA, 1989, p.179-180).	19
Figura 2: As quatro linguagens da Arte. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (BRASIL-PCN/ARTE, 1997, p.39).	20
Figura 3: Pirâmide para reflexão. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (MARTINS, 2009, p.11-12).	21
Figura 4: Desequilíbrio entre comportamentos de gênero. Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de (MEYER, 2011, p.18).	24
Figura 5: Forças de exclusão. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (ANDRADE, 2011, p.108-109).	25
Figura 6: Funil de informações. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (LOURO, 2011, p.43-44).	26
Figura 7: Mudanças construídas em situação de grupo operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (GAYOTTO, 1983, p.48-49).	29
Figura 8: Vamos pensar igual a mim? Fonte: Desenho da pesquisadora.	31
Figura 9: Foto coletada, pela pesquisadora, em sala de aula do 3º ano A da escola em que a pesquisa foi aplicada.	33
Figura 10: Características subentendidas. Fonte: Desenho da pesquisadora.	35
Figura 11: Apropriações entre feminino e masculino. Fonte: Desenho da pesquisadora.	37
Figura 12: Definição heteronormativa. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (FOUCAULT, 1988, p.93).	38
Figura 13: Representação de fragmento de obra Michelangelo. Fonte: Pixabay.com	39
Figura 14: Características do ensino de Arte no Brasil. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (MARTINS, 2009, p.26).	42
Figura 15: Três eixos metodológicos. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (SÃO PAULO, 2014, p.8).	45
Figura 16: Expectativas para disciplina Arte. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (BRASIL-PCN/ARTE, 1997, p.41-42).	48
Figura 17: Proposta da sequência didática desta pesquisa. Fonte: Elaborada pela pesquisadora.	49
Figura 18: Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de (SÃO PAULO, 2014, p.12).	51
Figura 19: Esquema inicial de operação grupal. Fonte: Elabora pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.63).	58
Figura 20: Inter-relações para os membros do grupo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.64).	59
Figura 21: Esquema simplificado do que é um grupo operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 207-212).	60
Figura 22: Os vetores se complementam para que a ação se concretize. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p. 68-71).	62
Figura 23: Papéis no Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.71-72).	63
Figura 24: Características do Coordenador de Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.76-77)	64
Figura 25: Objetivo do Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.81-82).	65
Figura 26: Conceito de Pesquisa-Ação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (THIOLLENT, 2009, p.27-29).	69
Figura 27: Diagrama Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de	70

(TRIPP, 2005, p.446).	
Figura 28: vide REFERÊNCIAS.	74
Figura 29: Ficha para coleta de dados sobre o tema da pesquisa. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (THIOLLENT, 2009, p.69).	90
Figura 30: Disposição de carteira na escola da pesquisa. Fonte: Desenho da pesquisadora.	95
Figura 31: Afiliação ou compromisso. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.69).	96
Figura 32: Pertinência. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.70).	97
Figura 33: Cooperação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.69).	97
Figura 34: Alunos na sala de informática. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.	98
Figura 35: Características do Coordenador de Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.76-77).	98
Figura 36: Cadernos dos educandos. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.	99
Figura 37: Comunicação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.70).	99
Figura 38: Aprendizagem. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.70).	100
Figura 39: Sala de aula ante e depois da operacionalização do grupo. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.	101
Figura 40: Papéis no Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.71-72).	101
Figura 41: Início dos trabalhos com a massinha de modelar. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.	102
Figura 42: Início das fotografias para o Stop Motion. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.	102
Figura 43: Objetivo do Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.81-82).	103
Figura 44: Exemplo de fichas respondidas pelos educandos em out./2016.	104
Figura 45: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	105
Figura 46: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	105
Figura 47: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	106
Figura 48: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.	106
Figura 49: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	107
Figura 50: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	108
Figura 51: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	109
Figura 52: Dados coletados e organizados pela pesquisadora em out./2016.	109

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: QUE ESCOLA É ESSA?	28
1.1 A diversidade cultura das escolas brasileiras.....	28
1.2 O desinteresse em analisar os discursos subjetivos	30
1.3 Onde está a Heteronormatividade.....	34
CAPÍTULO 2: LINGUAGENS DA ARTE E HETERONORMATIVIDADE	37
2.1 Ensino da Arte no Brasil	37
2.1 Arte: Cultura e Linguagem.....	40
2.3 Arte e Currículo dos Anos Iniciais.....	42
2.3.1 Breve histórico	42
2.4 Documento oficial ao profissional arte-educador de SP.....	44
2.5 Plano de ensino em Arte para os Anos Iniciais e a formação de grupos	47
CAPÍTULO 3: O GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA SUPERAÇÃO	50
3.1 Encontro da Psicologia Social na Educação Popular	50
3.2 Pichon-Riviere e Paulo Freire	52
3.3 O que é o grupo operativo, resistências e apropriações.	55
3.4 Momentos da tarefa grupal	57
3.5 Sobre os papéis no grupo.....	59
3.6 O coordenador do grupo é o educador popular.	60
3.7 Pontos de encontro entre o grupo operativo e a Educação Popular.....	62
CAPÍTULO 4: O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO E O GRUPO OPERATIVO.....	65
4.1 Breve histórico	65
4.1.1 Funcionamento da pesquisa-ação	66
4.1.2 Entrelaces entre a pesquisa-ação e o grupo operativo	68
4.2 Aplicabilidade do método	69
4.3 Local da pesquisa	69
4.4 Público alvo	70
4.5 Procedimentos	72
4.6 Delineamento da pesquisa.....	72
CAPÍTULO 5: O DESENHO DO PRODUTO	74
5.1 Introdução	74
5.2 Local	75

	12
5.3 Participantes.....	75
5.4 Objetivos do Produto	76
5.5 Método.....	76
5.6 Delineamentos do Produto	77
5.7 Expectativas de aprendizagem.....	79
5.8 A Sequência Didática.....	80
5.9 Avaliação da Sequência Didática.....	86
CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS	88
6.1 Apresentações das abordagens utilizadas	88
6.2 Problema e objetivos desta pesquisa.....	89
6.3 Registros da aplicação da Sequência Didática nas salas de aula.....	92
6.4 Análises da aplicação da avaliação.....	101
6.4.1 Sobre quantidade de educandos e características encontradas	101
6.4.2- Sobre as respostas e percepções durante a aplicação	104
CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE.....	116

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Danielle e tenho 32 anos, solteira, nasci e sempre residi em Bauru, que é uma cidade de 337.094 mil habitantes, localizada no interior do estado de São Paulo. Atualmente exerço minha profissão de professora PEB II - Arte em regime estatutário pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo, desde 2008. Neste ano letivo, atuo nas salas de aula de Anos iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9ºano) do Ensino Fundamental.

Sobre minha trajetória, venho de uma família de classe média baixa. Meus pais têm nível superior, mas não exercem atividade profissional na área de formação. Foram casados por 20 anos até se divorciarem quando eu tinha 14 anos. Tenho mais 2 irmãos: Um com 31 anos, casado, tem 3 filhos e uma irmã de 22 anos que cursa e estagia em Direito.

Estudei toda a Educação Básica em escola pública. O Ensino Médio tive de cursar no período noturno, pois ajudava minha mãe no salão de beleza que possui, e que na época, mantinha a subsistência da família. Sempre tive bom desempenho escolar e sempre sonhei com a faculdade.

Percebi, nas conversas das clientes de minha mãe, e comparando os cadernos e apostilas de suas filhas com os meus, que o ensino que tinha na escola pública era deficitário em relação ao colégio particular e senti medo em não passar em um vestibular para universidade pública, visto que não teria condições de pagar pelos estudos no nível superior.

Comentando este fato com uma professora de minha escola, descobri que havia um cursinho gratuito aos sábados e domingos na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, e que poderia minimizar as defasagens de conteúdo que sentia ter.

Frequentei assiduamente esse cursinho onde senti despertar a vontade de tornar-me professora na Educação Básica, já que eu poderia contribuir para construção de uma escola pública de qualidade, como eu tanto quis ter. Elegi a disciplina Arte por seu caráter sensibilizador, pela abertura de mundo que eu tive quando descobri o potencial transformador do ser humano por meio da História da Arte e também pela minha aptidão com o desenho e as atividades artísticas.

Conquistei, por ter boas notas e por indicação da escola, a isenção da inscrição no vestibular da VUNESP que eram oferecidas para alunos que fossem

tentar os cursos de licenciatura. Naquele momento, a VUNESP dava para cada escola pública de ensino médio a isenção de duas inscrições. Passei e me matriculei no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas pela UNESP-Bauru no ano de 2003 com muita alegria, choro de dever cumprido, e, sobretudo, com muito entusiasmo e motivação para o curso.

Para me manter na faculdade tive de arrumar um emprego de carteira assinada, já que o passe de ônibus e os materiais didáticos do Curso onerariam o orçamento familiar. Foi um tempo de lutas, mas no 4º ano de Curso, pedi demissão para começar a lecionar como professora substituta na Rede Pública de Ensino. Obviamente ali descobri minha realização pessoal e, aos poucos, fui descobrindo meu descontentamento com as condições de trabalho. Em 2008, passei no concurso público para efetivar professores na Rede Estadual e a colocação me permitiu assumir um cargo em minha cidade.

Nesse mesmo ano, comecei a lecionar em um colégio particular confessional para a complementação de renda, pois a verdade é que o profissional docente de Educação Básica, principalmente o da rede estadual de ensino a que faço parte, tem um salário incompatível com a importante função que desempenha, e que se almeja, por exemplo, adquirir um imóvel tem que se desdobrar numa dupla jornada de trabalho, ou seja, doze horas aula por dia, de segunda a sexta-feira. Enfim, não há ainda o reconhecimento e valorização profissional docente por parte do Estado paulista, o mais rico da Federação.

Aliás, profissionalização em qualquer área exige formação adequada, condições de trabalho e salário compatível com a atividade exercida. Se por um lado tive o privilégio de ter frequentado um curso de licenciatura de qualidade, isso não evita que me defronte, no dia a dia com condições limitadas para exercício integral da minha disciplina e a não valorização salarial.

Estou na Rede como professora há 8 anos, e durante esse tempo fui despertando muitas inquietações sobre a escola e sua verdadeira função social. Quanto Educadora, meus anseios em construir uma prática coerente e legítima na formação cidadã estão sempre margeando as políticas públicas que cada vez mais se mostram ineficientes para uma formação crítico/reflexiva.

Busquei me especializar em Antropologia Cultural para encontrar respostas sobre o ser humano e a humanidade em todas as suas dimensões sociais e/ou

culturais. Foi um curso fascinante, mas ainda queria me aprofundar no tema da Educação.

Logo após, e querendo descobrir mais sobre o ato educativo e suas implicações na vida humana, não encontrei um curso curto que aprofundasse tais aspectos que não fosse a própria graduação em Pedagogia. Pesquisei como poderia fazê-la de forma consistente e descobri o vestibular da UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo que em parceria com a UNESP/Bauru oferecia o curso de quatro anos numa modalidade semipresencial, onde frequentava o Campus duas vezes por semana e quatro dias de estudos domiciliares.

Mesmo com algumas críticas sobre a questão semipresencial, achei o curso enriquecedor para minha prática docente, visto que estudei muito a História da Educação, a Alfabetização e o Letramento, a Inclusão, as políticas públicas e as demais disciplinas ofertadas nos Anos Iniciais, além dos conteúdos específicos para a Gestão Escolar. Afinal, eu já havia cursado uma licenciatura presencial, o que me possibilitava autonomia de estudo.

Passei a me sentir preparada para discutir Educação efetivamente, propondo possibilidades de mudanças positivas por meio de minha prática. Foi assim que comecei a pensar num Mestrado.

Um dia, li em um folheto colado na sala dos professores de minha escola, um anúncio sobre um curso em modalidade Mestrado Profissional e que seria em Docência para a Educação Básica. Encontrei nele a possibilidade de dar voz a minha prática. Então, em 2014 passei por todo o processo seletivo, mas fiquei na lista de espera, por não ter sido escolhida devido ao tema de pesquisa.

No mesmo ano me matriculei como aluna especial desse Programa, assim pude reavaliar e aprofundar minha proposta de pesquisa. Tentei novamente o processo seletivo e dessa vez fui selecionada pelo professor Antonio Francisco Marques para desenvolver uma pesquisa sobre a heteronormatividade na escola e como superá-la fazendo uso de processos grupais transformadores da realidade social.

Fiquei imensamente feliz com essa oportunidade e durante todos os dois anos de curso não tenho poupado esforços, cheguei a me desligar do colégio particular, visando desenvolver um trabalho coerente e significativo na busca de propostas efetivas para a melhoria da qualidade na Educação Pública brasileira.

INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina Arte na escola tem função provocadora, estimuladora e reflexiva, atrelando sua compreensão ao fazer e propagando, além disso, uma tarefa social. Ao tratar da importância da disciplina Arte para a formação do educando, O PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte) afirma:

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

A Figura 1 ilustra o ciclo de características indispensáveis à disciplina Arte:

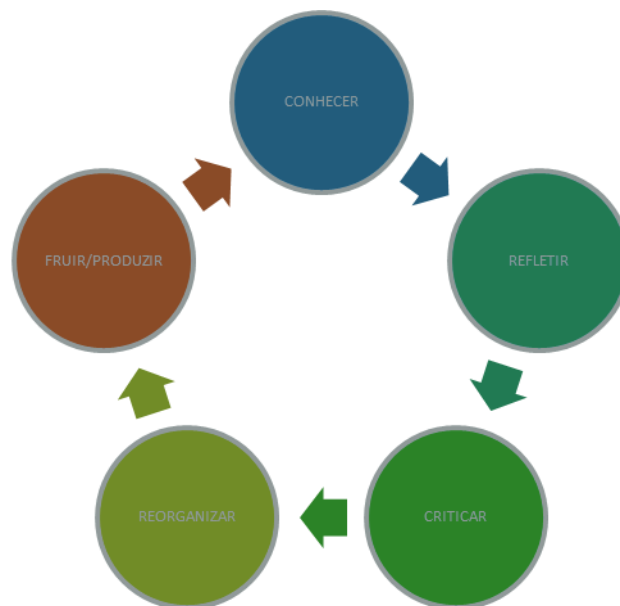


Figura 1: Arte educação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (BARBOSA, 1989, p.179-180).

Pensar as formas de expressividade humana promove entendimento sobre o ser humano e sua capacidade infindável de posicionar-se individual e socialmente com o uso de linguagens verbal e não verbal. Assim, a História da Arte é utilizada dentro destas aulas a fim de repertoriar sobre essa capacidade humana de expressão e como ela coincide ou justifica-se nos movimentos históricos da humanidade, conforme descrito PCN Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL,1997, p.19).

Em relação a garantias legais, a Lei 9394/96 elenca as necessidades do contato constante com o ensino da Arte a fim de proporcionar vivência e compreensão sobre aspectos técnicos, criativos e simbólicos nas quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e seus derivados híbridos (Instalação, Performance, Land Art, Site Specific, Videoarte entre outras). Para tanto, foca-se o trabalho nas experiências e necessidades da sociedade que o educando está envolvido, usando práticas artísticas no favorecimento da formação de uma identidade social cidadã. A Figura 2 demonstra as divisões estéticas para os conteúdos específicos de cada linguagem:

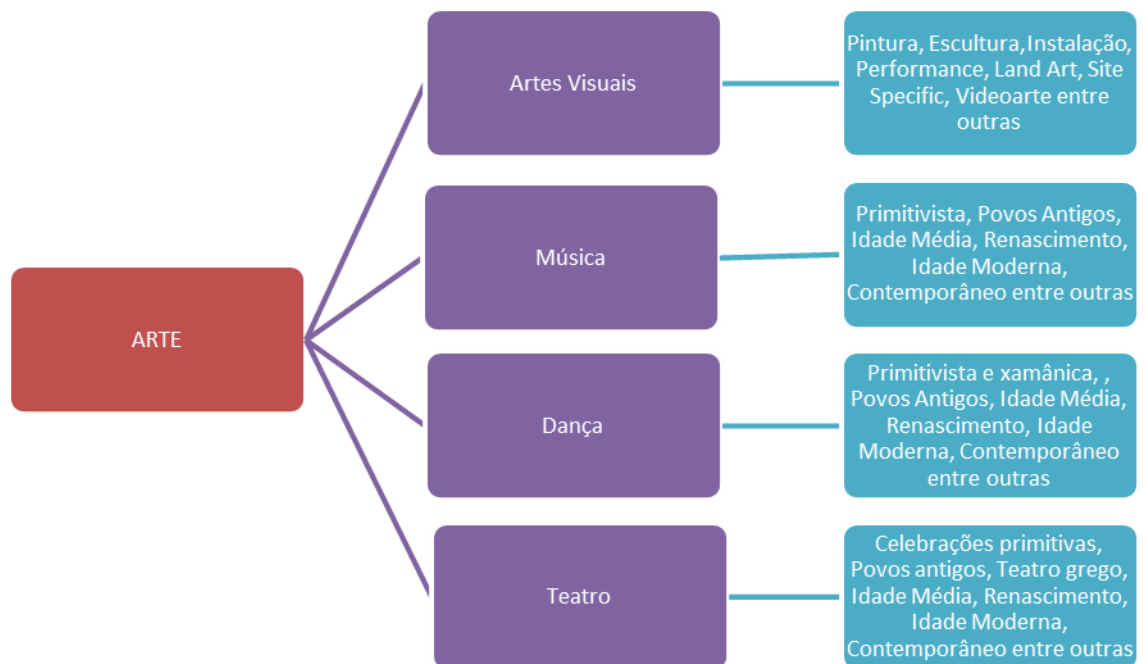


Figura 2: As quatro linguagens da Arte. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (BRASIL-PCN/ARTE, 1997, p.39)

Nesta pesquisa, declara-se o interesse e a busca pelas bases de uma educação emancipadora e reflexiva, que está atrelada à fundamentação da Educação Popular. Para tanto, convencionou-se o uso dos termos “educando” e “educadores” para designar alunos e professores, respectivamente, por compreender-se que a revisão bibliográfica deste trabalho adota a linha ideológica utilizada por Paulo Freire a fim de propor uma nova forma de pensar essa relação:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 1994, p.39)

Sendo assim, ensinar Arte na escola justifica-se pelo estímulo à condição plena de expressão e representação do eu-indivíduo e do eu-social através dos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. Muito além de unir-se à Filosofia, à Sociologia e à Antropologia, o ato de tomada de consciência individual e social, está atrelada ao ato de politizar. Na Figura 3 denota-se uma escala de etapas para a politização dos indivíduos:

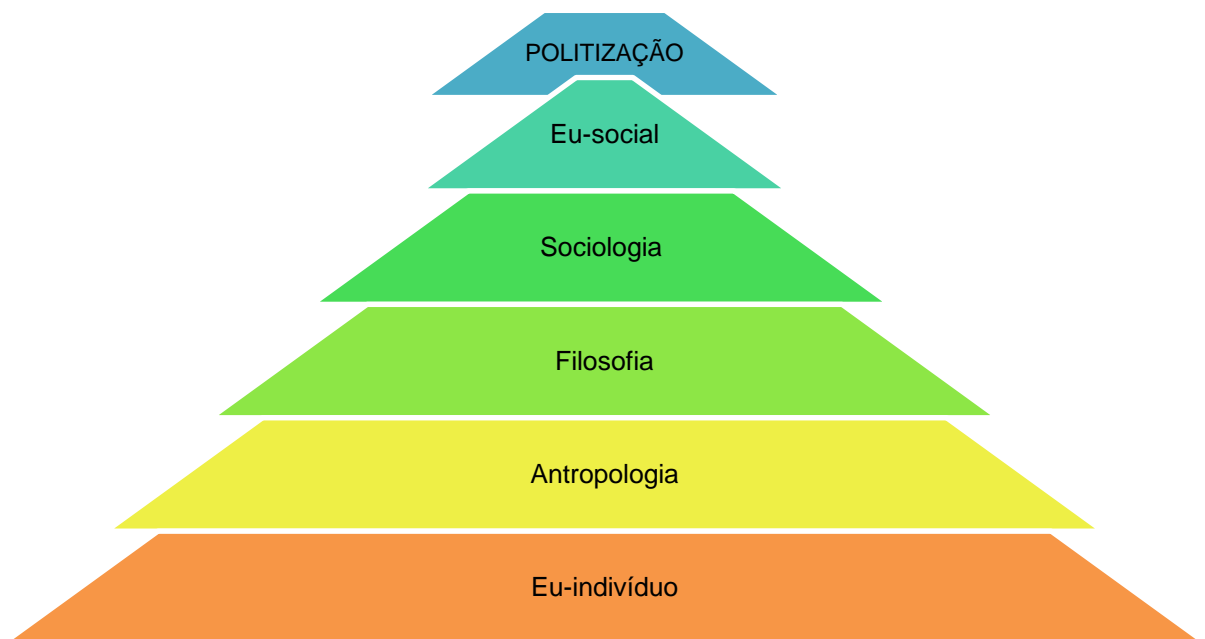


Figura 3: Pirâmide para reflexão. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (MARTINS, 2009, p.11-12)

O pensamento reflexivo que pode gerar a politização do indivíduo é essencial para a construção de uma sociedade mais participativa e justa. A definição da palavra evidencia que politizar é “fazer (alguém ou a si mesmo) capaz de compreender a importância do pensamento e da ação política; dar ou adquirir consciência dos deveres e direitos do cidadão” (HOUAISS, 2009, p.1519).

Assim, o aprendizado em Arte inicia uma jornada através da tomada de consciência humana sobre sua forma de expressão e sua forma de representação na sociedade, como exemplifica o PCN-ARTE:

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade (BRASIL, 1997, p.37).

Estimula-se o autoconhecimento dentro do fazer artístico e a tomada de consciência do social a que está submetido, buscando agrupar-se de forma politizada a fim de mudanças e soluções positivas para sua comunidade, exercitando suas faculdades críticas para a leitura de mundo.

Para que esse educando sinta-se parte e sujeito pertencente ao seu meio social a fim de poder atuar de forma legítima, na última década, a escola tem-se reavaliado sob o Slogan da Inclusão Social, propondo que todos devem ser tratados de igual maneira e com objetivo comum na aquisição de conhecimentos, mediante suas possibilidades intelectuais para o exercício de sua cidadania.

Muitas pesquisas adentram esse campo e com efetiva aplicabilidade, favorecendo a convivência harmoniosa das dificuldades e defasagens no ambiente escolar. Profissionais especialistas e professores comprometidos com uma prática inclusiva dedicam-se diariamente ao estudo desses processos.

Mas, ações pedagógicas não refletidas e que estão além de uma vertente institucional, adentram posicionamentos estereotipados e preconceituosos, dentro de uma herança tecnicista/reprodutivistas. Algo que passa despercebido, pois está sutilmente escondido nas inter-relações do ambiente escolar, posta por origem, por característica física de nascimento e que por ser negligenciada à reflexão torna-se estímulo à segregação. Segundo Meyer:

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e a política de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino

e, ao mesmo tempo, produzem e/ou resignificam essas representações (2011, p.16).

A escola é a grande responsável pelas primeiras relações fora da família por ser um dos primeiros ambientes sociais que a criança frequenta. Nesse processo, permite-se que aprenda que não será mais o centro das atenções, como é em sua casa, para que comece a se enxergar parte de um coletivo e que irá conviver entre iguais e diferentes. Assim, a vivência em salas de aula heterogêneas se faz tão enriquecedora.

Pensando no enriquecimento desse convívio social, a escola não é só espaço para o aprendizado formal, mas também para autoconhecimento, pois os alunos estarão submetidos a realizações e frustrações, disputas e encontros, competição e, não menos importante, às dificuldades nas relações sociais. A afetividade torna-se uma estratégia segura para legitimar o bom convívio, sendo assim, muitos educadores, pertinentes em sua didática, acolhem seus educandos de forma a garantir que o ambiente escolar seja confortável e competente para viabilizar a aprendizagem.

Contudo, também devemos questionar-nos sobre um outro nível de adequação. Refiro-me ao nível de adequação entre o discurso produzido e a prática vivida. Será que a mudança paradigmática atingiu tanto a atividade educativa quanto o discurso sobre a educação deixa entrever? E, se então não é o caso, importa indagar onde estão os constrangimentos à prática ou, em alternativa, a irrazoabilidade do discurso (ALARÇÂO, 2001, p.14).

Nessa perspectiva existe uma articulação entre construção de identidade de gênero e o ato educativo, sendo que muito além do ambiente familiar, religioso e midiático, a criança vai se constituindo indivíduo também dentro da escola. Assim, estabelecem-se comportamentos de forma subjetiva ou no que se chama de Currículo Oculto que:

[...] por causa de seu modelo claramente determinista de socialização e seu foco exclusivo na reprodução, com exclusão de outras coisas que podem ocorrer, há uma tendência a retratar os trabalhadores como se fossem autômatos inteiramente controlados pelos modos de produção, pelos procedimentos técnicos e administrativos e pelas ideologias de nossa sociedade. Em termos mais teóricos, os agentes existem (como papéis sociais abstratos), mas não tem agência alguma. Num sentido real, portanto, as estruturas existem, mas os atores não. (APPLE, 1989, p.86)

Assim as referências de “certo” e “errado”, as relações de poder e as muitas formas sociais e culturais que constituem indivíduos por sujeitos de gênero estão à mercê desse currículo obscuro. O PCN – Temas Transversais, que é instrumento para direcionar a prática docente, traz uma afirmação controversa em seu texto:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da Educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança e do adolescente. (BRASIL, 1998, p. 296).

Então, como se dará os desdobramentos na formação da identidade de gênero que se salienta na idade de vida escolar, precisamente em crianças e adolescentes da Educação Básica? As relações de pertinência que permeiam as construções de gênero, ou seja, as definições individuais de sua orientação psicossocial estão ainda subjugadas ao Currículo Oculto da escola, conseqüentemente, estarão à mercê do profissional de educação que lida com esses alunos. A Figura 4 exemplifica as observações do senso comum sobre características ditas femininas e masculinas na escola:

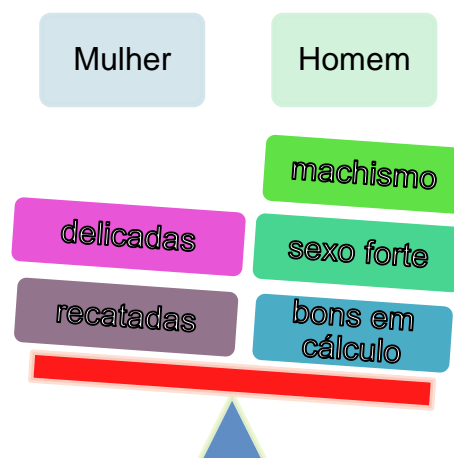


Figura 4: Desequilíbrio entre comportamentos de gênero. Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de (MEYER, 2011, p.18)

Ao tratar da dificuldade dos educadores diante de situações de incertezas, Louro afirma (2011, p.41):

Nós, educadores e educadoras, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. Apesar disso, são poucos os que se atrevem a negar que a instabilidade e a transitoriedade tornaram-se ‘marcas’ de nosso tempo [...] Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua.

Muitos educadores colocam-se em evidente desconforto, pois essas novas identidades passaram não só a ganhar mais visibilidade, mas se tornaram centro das atenções da grande mídia, quando o assunto é comportamento. Quanto a esses professores, constantemente cobrados a ter uma postura em relação aos discursos, mesmo que não saibam opinar por não ter formação específica ou preparo para tal, precisam zelar para não tomar como base concepções etnocêntricas. A Figura 5 demonstra as forças que regem as segregações na escola.

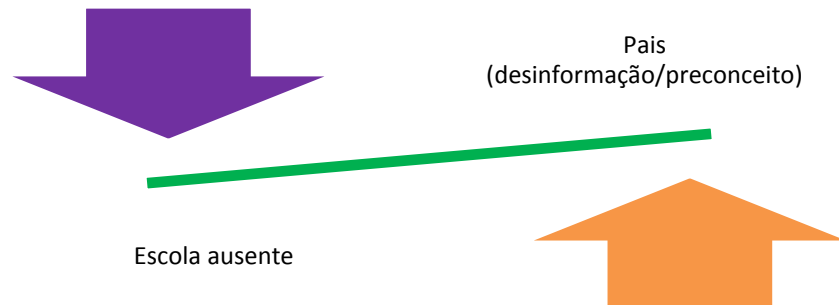


Figura 5: Forças de exclusão. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (ANDRADE, 2011, p.108-109)

Na escola, encontram-se profissionais que como os pais, não estão devidamente preparados para lidar com a construção da identidade de forma inclusiva, ou seja, não heteronormativa. Cada um tem seu ponto de vista pessoal sobre o que é pertinente para cada sexo (biológico) e estimula ou reprime o que considera inadequado. Nesse sentido Meyer (2011, p.22) afirma:

Mas, como já enfatizei, os indivíduos aprendem desde muito cedo - eu diria que hoje desde o útero - a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instancias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. Nesse sentido, se tem trabalhado com o conceito de

pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e ato educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas. Entre essas forças estão, como referi, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que se refinem mesmo os modos com que temos teorizado os currículos, o ser professor, o ser aluno e os processos de ensino aprendizagem.

De mãos dadas com a “irresponsabilidade” ou o simples “não pensar” de uma escola ausente no diálogo, que permite tais naturalizações, como exemplifica a autora. Em relação à formação das identidades, se lida com a publicidade e conhecido objetivo de persuasão com a finalidade do consumo, e para tal, geralmente, utilizam-se identidades ditas femininas, masculinas ou plurais, de determinadas classes sociais, raça/etnia, nacionalidade, orientando e determinando padrões, buscando assim um público que se “enquadre” e que se identifique a esses modelos e fins. A Figura 6 exemplifica como um contexto de informações não coordenadas pode culminar em desigualdades.

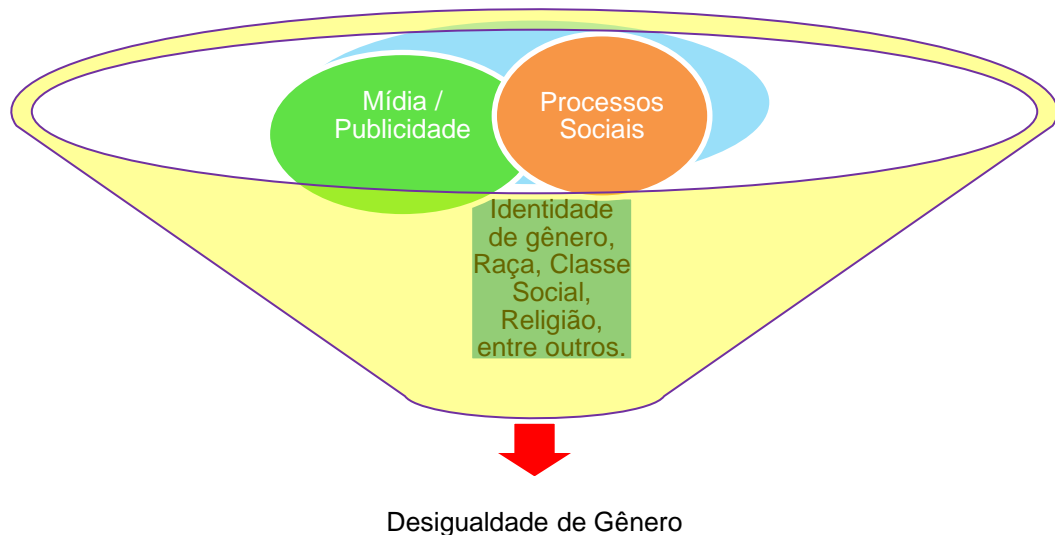


Figura 6: Funil de informações. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (LOURO, 2011, p.43-44)

Segundo observa Meyer (2011, p.19):

[...] quando nos propomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam

sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero e raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. E isso demanda uma ampliação e complexificação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer.

Sendo assim, este trabalho propõe, e tem por objetivo geral, uma intervenção, na busca de superação do modelo determinista, por meio da construção de grupos de educandos que reflitam e dialoguem sobre aspectos subentendidos como a heteronormatividade dentro da escola. Tomam-se como linha de pesquisa os estudos de Silvia Lane, Ignacio Martín-Baró e de Enrique Pichon-Rivière que se complementam no uso do grupo operativo dentro da Psicologia Social.

Em relação ao Processo Grupal, tem por essência, abordagem histórico-dialética dentro da Psicologia Social e usa a construção de grupo como veículo de superação da opressão de classe, ou seja, das desigualdades e injustiças sofridas socialmente propondo, com este agrupamento consciente, comprometido e atuante uma prática transformadora da realidade. Segundo a pesquisadora Martins (2003, p.202):

[...] Martín-Baró faz menção ao trabalho de Lane, reafirmando alguns aspectos apostados na concepção de grupo, quando considera os aspectos pessoais, características grupais, a vivência subjetiva e a realidade objetiva e o caráter histórico do grupo. Ambos falam em processo grupal e não grupo ou dinâmica de grupo. Compreender que na sociedade atual, o grupo na sua singularidade, expressa múltiplas determinações e as contradições presentes no capitalismo.

A escola tradicional não favorece a cultura da formação de grupos. Visto que há uma persistência da organização física das salas de aula, com as carteiras enfileiradas, que não favorecem as interações sociais. A busca pela disciplina tende a criar ambientes que não permitem o desenvolvimento de atitudes que fogem da ideia que se tem de normalidade.

Na escola, não se admitem graus muito distintos de alcance nos objetivos comuns, existem mecanismos que estimulam a graduação de resultados individuais que premiam e castigam o afastamento da norma. As linhas entre as quais é preciso movimentar-se, manifestar-se e existir não permitem muito o desvio do que se considera normal. A função disciplinadora da qual falamos em outro momento é, acima de tudo, normalizadora. A experiência histórica deu contundentes exemplos do uso da repressão do corpo e do espírito nas instituições escolares, nos internatos, etc. (SACRISTÀN, 2001, p.78).

Desse modo, essas interações, que a construção de grupo pode trazer, são vistas como indesejáveis, pois se desencontram da linha ideológica autoritária, sendo que, de forma subjetiva o indivíduo aprende a abster-se da formação grupal, e não aprende o convívio da participação coletiva, não sabe como lidar quando lhe oferecem essa possibilidade. Quando é necessário expor-se em ambiente social/coletivo, sente desconforto:

A participação em um grupo implica em um risco – que nos seja devolvida pelo grupo uma imagem diferente daquela que cremos ter. E isso será tão mais difícil na medida em que não somos o que cremos ser no grupo. Além disso, todo grupo exige a expectativa de que cada um tenha um determinado papel. (GAYOTTO, 1983, p.65).

Para estabelecer e legitimar neste trabalho o que é um grupo que busca uma tarefa que transforme positivamente sua realidade, usa-se da definição de Pichon-Rivière:

O grupo operativo é um grupo centrado na tarefa que tem por finalidade aprender a pensar em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal, e não no campo de cada um de seus integrantes, o que seria uma psicanálise individual em grupo. (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p.143).

A técnica de grupo operativo, proposta pelo autor, está centrada de forma explícita em uma tarefa. Sobre ela busca-se esclarecimento com atividade focada na mobilização de estruturas estereotipadas, dificuldades de aprendizagem e dificuldades de comunicação entre os membros advindas de ansiedades que se despertam frente as situações de mudança, assim:

O desenvolvimento do grupo se vê obstaculizado pela presença do estereótipo no pensamento e ação grupal. Esta rigidez, este estereótipo, constitui o ponto de ataque principal, aqui se concentra a tarefa que será realizada mediante a abordagem e a resolução dos medos básicos, em um trabalho compartilhado de esclarecimento grupal (GAYOTTO, 1983, p.68).

Portanto, os processos adaptativos que emergem dos conflitos através do diálogo favorecem a aprendizagem e assimilação na formação e conquista grupal. A Figura 7 ilustra a aquisição de comportamentos através do agrupamento operativo:

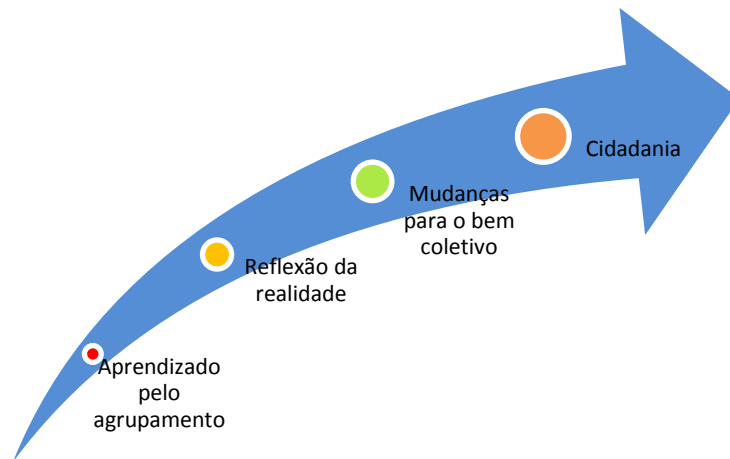


Figura 7: Mudanças construídas em situação de grupo operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (GAYOTTO, 1983, p.48-49)

O objeto a ser superado neste trabalho, que irá se formalizar pelo estímulo da formação grupal na escola é a heteronormatividade, ou seja, um conjunto de prescrições objetivo-subjetivas de regulação e controle, que sugestiona a formação de crianças no padrão heterossexual, supostamente como o mais coerente, superior e “natural”. Pensando sobre estes subjetivismos reguladores, Foucault (1988, p.96) diz que:

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, com uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes; (...). Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Assim, abrir diálogo para o tema e buscar a construção de reflexão na escola tornam-se indispensáveis para se professar uma escola legitimamente inclusiva. Não se faz aqui, apologia a movimentos sociais que apoiam a união homoafetiva, porém busca-se a construção de um diálogo efetivo sobre o tema “igualdade de gênero”.

Portanto, como objetivos específicos para este trabalho determinou-se: a) A construção e aplicação de uma Sequência Didática utilizando conceitos da Psicologia Social para formação de Grupo Operativo, propiciando a superação de modelos heteronormativos; b) Disponibilizar os procedimentos efetuados, ações e orientações, ou seja, o produto integrante à dissertação deste trabalho, para réplica em um site.

Para tanto, algumas questões devem ser respondidas: Como se produzem os discursos que instituem as diferenças? Quais os efeitos que os discursos exercem sobre o indivíduo? Quem é marcado como diferente? Como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos? Que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui? Estamos criando os estereótipos dentro da escola? Como o processo grupal pode favorecer o diálogo e a superação da heteronormativa?

CAPÍTULO 1: QUE ESCOLA É ESSA?

1.1 A diversidade cultura das escolas brasileiras

Ao tratar da escola como instituição legitimada socialmente para aquisição de conhecimento humano, Sacristán relembra:

A universalidade da escolarização, a sua extensão e o fato de que sua realidade seja diluída no cotidiano das coisas que parecem acontecer por necessidade. Assim, a extensão das escolas parece ser a institucionalização espontânea de um fenômeno singular, como se sua presença, seu transcorrer e seu porvir estivessem já à margem de nossas vontades e de nossas responsabilidades. Dessa forma, damos por necessariamente existente algo que não é, e o damos por definitivo, quando é uma criação histórica que surge por algumas razões e cuja manutenção será possível enquanto servir às funções pelas quais apareceu como 'invento social', ou por ser capaz de assimilar outras novas que qualquer instituição não cumpra em melhores condições e de maneira mais vantajosa. (2001, p.11-12).

A Figura 8 exemplifica como muitos educadores concebem, unilateralmente, suas aulas, o pensamento que reproduzirão é o que entendem estar correto segundo percepções pessoais.

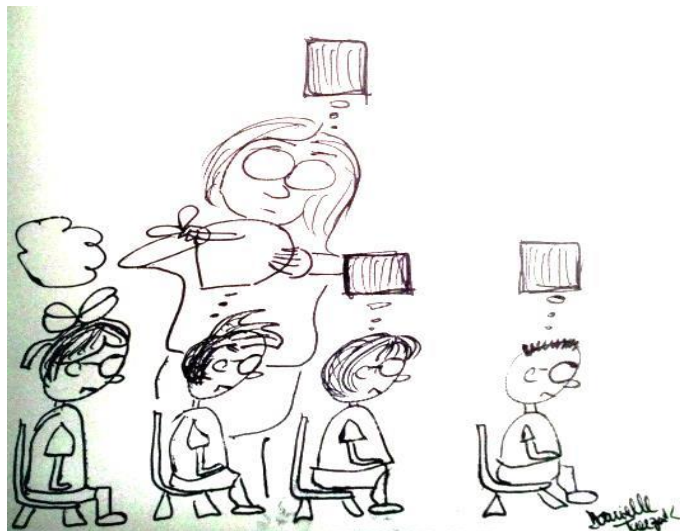


Figura 8: Vamos pensar igual a mim? Fonte: Desenho da pesquisadora.

No Brasil, a escola pública tem algumas características estruturais semelhantes entre si, em relação a sua política institucional, facultando algumas determinações em âmbito estadual. Tal verdade é percebida pelo vasto material oferecido pelo MEC – Ministério da Educação que é o órgão Federal atuante na construção de material como o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e,

atualmente em discussão, a Base Nacional Comum Curricular, unificando os estados, ao menos e muitas vezes, tão somente, na atuação curricular.

Porém, o que se salienta como característica na Educação do Brasil é a diversidade cultural que está contida em cada uma de suas regiões, diversidade que obviamente se deu por conta de sua história e pela construção da identidade cultural de um país continental e de contingente miscigenado por origem. A concepção dos PCN's levam em conta tais características:

Os PCN's foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.6)

Quando se observam os comportamentos humanos dentro da escola, denotam-se padrões de organização que não foram legitimamente construídos pela interação dos entes em questão, pela herança histórica de uma escola autoritária e disciplinadora de corpos, quanto pela mera reprodução de costumes não refletidos ou questionados. As subjetividades vêm à tona e, ainda, muito longe de serem discutidas como afirma Lobrot:

[...] poder-se-á continuar a definir a escola como um lugar onde se transmite a sabedoria e o conhecimento? Em minha opinião, isto é completamente impossível. É necessário redefinir a escola. Admitir que a escola se estrutura em valores humanistas é, também, admitir que tem em consideração e que se debruça sobre determinadas dimensões psicológicas sobre as quais não se debruçavam até aqui; refiro-me à subjetividade, à afetividade, aos incentivos, à relação com o outro, etc. Como pode ser de outro modo, se se destina a seres jovens, em plena formação, que necessariamente levantam problemas a este nível e dos quais não nos podemos desinteressar. (1992, p.67)

O autor revela sua preocupação na busca de uma formação, para os educandos, mais integral, sensível aos anseios, coerente com o discurso humanista. Se a escola conseguir prestar a atenção às subjetividades dos discursos estará mais apta a integrar. Esta discussão, de uma escola que ouve seus educandos, fundamentará a prática desta pesquisa.

1.2 O desinteresse em analisar os discursos subjetivos

A escola perpetua o que concebe por comportamento padrão, negligenciando problemas que se levantam e promovendo o desinteresse na pesquisa de suas causas. Com esta postura evita polêmica e mantém a organização superficial. Nos discursos em relação ao tema sexo, segundo Foucault (1988, p.23):

Denominar o sexo seria a partir desse momento (Séc. XVII), mais difícil e custoso. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiadamente sensível. Dir-se-ia mesmo que essas interdições temiam chamá-lo pelo nome. Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura.

Estas posturas, exemplificadas pelo autor, estão caracterizadas no ambiente escolar por diversos exemplos, como: fazer filas de menino e menina, fazer duplas de educandos entre crianças do mesmo sexo, orientar apenas as meninas a não usar o short ou saia curtos e dizer para os meninos não correrem tanto no intervalo, já que este é comportamento típico e esperado para cada *um dos sexos*.

A Figura 9 é uma fotografia que exemplifica como o comportamento heteronormativo está inserido no cotidiano escolar e sem nenhuma reflexão, visto que não há uma coerência pedagógica em desenvolver uma lista de nomes para meninos e meninas, separados, se o intuito da mesma é o letramento.



Figura 9: Foto coletada, pela pesquisadora, em sala de aula do 3º ano A da escola em que a pesquisa foi aplicada.

Estas posturas que são justificadas por características do sexo nato, e reproduzidas com base na “tradição” da prática, como exemplifica a pesquisadora e educadora:

[...] há diversas pedagogias atuando no meio social e ensinando aos corpos masculinos e femininos, adultos e infantis modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo. Deste modo, minha graduação no curso de Pedagogia, minha inserção no espaço escolar como professora e meu trabalho como pesquisadora, tendo como referência teórica os Estudos Culturais de Gênero, possibilitando-me compreender que é nas relações sociais que se constroem os gêneros e ainda o quanto essas marcas, dentre outras, aparecem inscritas nos corpos dos sujeitos, e não somente nos corpos dos sujeitos escolares. Tal teorização permite perceber como os sujeitos são continuamente inseridos em um reforçamento binário do que parece ser negativo ou positivo para meninos e meninas, para homens e mulheres nos espaços sociais em que se movimentam isso porque tais atributos estariam inscritos na “natureza” de cada gênero, inscritos no corpo de cada um/a. Olhar a escola e os corpos de professoras e alunos/as, a partir desta perspectiva, é a um só tempo desestabilizador de antigas crenças e motivador de novos estudos na busca de outros caminhos para pensar, não só minha prática enquanto educadora, como também minhas vivências pessoais e acadêmicas. (ANDRADE, 2011, p.108)

Essas “regras binárias” não foram coletivamente estabelecidas pelo diálogo professor/aluno, ou comunidade/escola, mas são, na verdade, oriundas de práticas reprodutivistas, ou seja, foram adquiridas na concepção de formação escolar “adequada”. Essas práticas precisam ser repensadas e transformadas como alerta.

Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la (ALARCÃO, 2001, p.19).

Essas práticas cotidianas que não foram problematizadas com os educandos e são reproduzidas como verdades universais em nome da “boa convivência” no ambiente escolar vão estabelecendo-se no inconsciente desses jovens. Quem não seguir o padrão vigente, estará marginalizando-se e sofrerá discriminação. Enfim, o projeto educativo da modernidade que deveria levar o educando à autonomia, passa a ser um processo de doutrinação.

Na escola, como na vida exterior a ela, existe a heterogeneidade e a diferença é normal. Se variedade interindividual e intraindividual são normais e são manifestações da riqueza dos seres humanos, deveríamos estar acostumados a viver com ela e a desenvolver-nos nessa realidade. Assim o fazemos na vida social, na família, e em, qualquer campo da vida, expressando nossa particular idiosincrasia e aceitando a dos demais. Por que não poderíamos fazê-lo na escola? (SACRISTÀN, 2001, p.75)

Em casa, os pais que frequentaram a mesma escola e conviveram com a doutrinação das regras de um currículo oculto não reflexivo, já tratado anteriormente neste trabalho, perpetuam tais posturas de segregação no lidar com seus filhos. Assim como a escola, os pais propagam estereótipos acerca de diferenças entre meninos e menina, como observado na Figura 10:

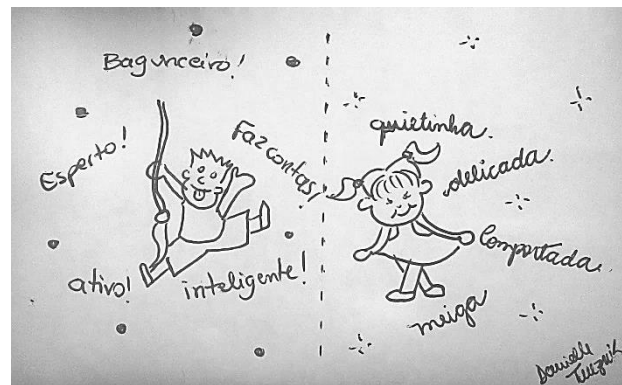


Figura 10: Características subentendidas. Fonte: Desenho da pesquisadora.

Fato que se justifica na fala dos educandos: “meninos são muito bagunceiros!”, “Esse menino fala mole como menina!”, “meninas devem ser delicadas!” entre outras observações ingênuas nos primeiros anos de escola, mas que possuem teor determinista e coercitivo que se reproduz ao longo dos doze anos da Educação Básica.

As políticas públicas atuais consideram importantes e legislam sobre muitos aspectos da inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e intelectuais. Assim, o discurso sobre o acolhimento e a atuação docente descaracterizados de rótulos é contemporaneamente indiscutível. Todos os docentes buscam uma prática coerente com as proposições de adaptação curricular a fim de legitimarem a inclusão social de todos os educandos.

Possivelmente esse discurso estabeleceu o diálogo no sentido da tolerância e respeito às diferenças dentro da escola, revendo a perpetuação de práticas tradicionalistas e despropositadas a uma pedagogia reflexiva crítica. Mas, ainda se mantêm assuntos que poucas vezes abrem-se ao centro das atenções, por tratar-se de questões polêmicas que não estão diretamente ligadas ao conteúdo escolar, mas à ação pedagógica, como caracteriza Meyer (2011 p. 24-25):

De variados modos os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade operando a partir de uma identidade que é a normal, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é exatamente como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. Assim, por exemplo, quando falamos de uma pessoa de cor para nos referirmos aos não brancos, além de estarmos presumindo que o branco é invisível que deixa mesmo de ser cor, estamos reduzindo um indivíduo que é, ao mesmo tempo, muitas outras coisas à sua cor. O próprio fato de existirem dias especiais – que as escolas se empenham em comemorar – como o dia internacional da mulher, ou do índio, ou do orgulho Gay ou da AIDS indica o caráter da diferença. Os “normais” não precisam de dias especiais para ser lembrados.

Assim, quando um professor diz: “Esta postura, mocinho, não é adequada ao ambiente escolar!” precisa ter consciência do eco de seu discurso, pois se a escola não é o ambiente para a expressão de humanidade qual será seu objetivo? Muitas vezes a alteração comportamental é fruto da indisciplina em manter-se atento as orientações da aula, mas, muitas vezes, o educador faz essa observação após uma risada tida por afeminada demais para um menino, ou uma percepção sobre a forma de sentar inadequada para uma menina, tornando o ato disciplinador de comportamento com abordagem pessoal. Meyer reflete:

O que uma perspectiva como esta possibilita, ao colocar coisas aparentemente banais e naturais em questão, é compreender que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais. E que isso muitas vezes nos escapa! Todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente. E refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, são fazer uma discussão política. (2011, p.25).

Essas definições para certo ou errado estão presentes na prática dos educadores em sala de aula, mas também em outros funcionários da escola que fazem parte do processo educacional.

A Figura 11 ilustra o senso comum sobre objetos que devem pertencer apenas ao imaginário masculino ou feminino, segundo observações dos educandos na escola da pesquisa:

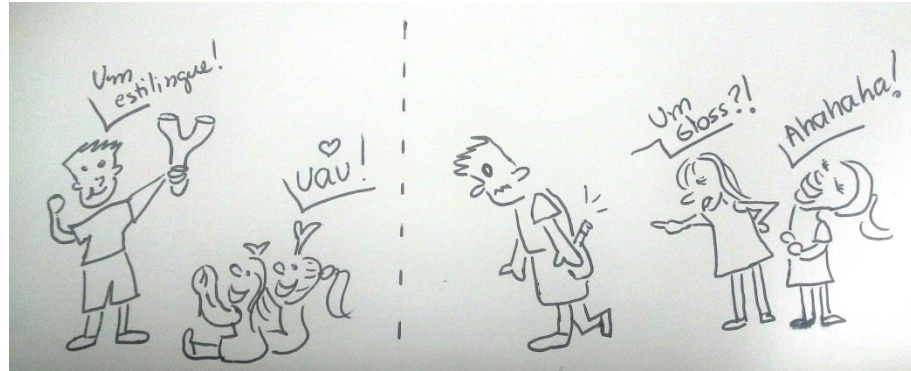


Figura 11: Apropriações entre feminino e masculino. Fonte: Desenho da pesquisadora.

Assim, se não refletidas, serão anos de doutrinação e esses alunos têm dois caminhos: Identificarem-se pertencentes às regras em vigência ou sentirem-se à mercê das mesmas. Mas este não é o papel da escola, quanto ao ambiente de formação busca-se prepará-los para a vida em sociedade e não doutriná-los as regras de organização sexistas.

1.3 Onde está a Heteronormatividade

O termo heteronormatividade exemplifica e/ou significa a percepção e reprodução de pré-conceitos sobre gênero, ou seja, ações que são estabelecidas como pertencentes ao comportamento feminino ou masculino. Segundo Louro (2001, p.546):

Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante.

O termo não está parametrizado, ficando subjugado a impressões individuais. Classificar uma postura como afeminada dependerá sempre da pessoa que estará analisando e dependerá sempre mais de quem profere a afirmação do que da postura em si. Afinal, o que é legitimamente comportamento feminino ou exclusivamente masculino? Por esse motivo, o termo “Heteronormatividade” tem toda uma carga subjetiva de percepções para o que cada indivíduo considera

comportamento feminino e/ou masculino tornando-se etnocêntrico. A Figura 12 é uma sentença social para aceitabilidade comportamental:



Figura 12: Definição heteronormativa. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (FOUCAULT, 1988, p.93).

São situações socialmente compreendidas sobre a identidade de gênero que a escola não quer tocar, pois se condicionou acreditar que cada um age como quiser, dentro dos limites do tido por coerente à “boa vizinhança”. Mas como ecoam esses discursos no inconsciente da criança em formação de caráter, se concebendo psicologicamente, e por consequência, sexualmente, se reconhecendo indivíduo social incluso ou excluído? Refletir a polarização da escola, seria um caminho seguro, como sugere Louro:

Analisada a mútua dependência dos pólos, estariam colocadas em xeque a naturalização e a superioridade da heterossexualidade. O combate à homofobia – uma meta ainda importante – precisaria avançar. Para uma pedagogia e um currículo Queer não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. Tornar evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada. Analisar as estratégias – públicas e privadas, dramáticas ou discretas – que são mobilizadas, coletiva e individualmente, para vencer o medo e a atração das identidades desviantes e para recuperar uma suposta estabilidade no interior da identidade-padrão. (2001, p.550-551)

Sendo assim, este trabalho busca declarar essas posturas subentendidas no ambiente escolar, refletindo-as e propondo mudanças nas construções dessas normalizações na formação dos educandos, visto que podem tomar a forma do perverso preconceito.

A vontade de pesquisar que culminou neste trabalho partiu de observações, ao longo dos anos, sobre percepções individuais e coletivas, que os educandos tinham sobre as diferenças entre meninos e meninas. Aos poucos aparecia nas falas o teor preconceituoso. A Figura 13 é uma dessas imagens exibida nas aulas de história da arte:



Figura 13: Representação de fragmento de obra Michelangelo. Fonte: Pixabay.com

As observações eram inúmeras: São todas mulheres nesta imagem? Os anjos são bichas? Porque esse anjo é tão delicado? Deus não ia fazer um anjo gay! Sendo assim, esta pesquisa busca transformar tais observações em reflexões, descontextualizando a valoração sexista, mas orientando pela tolerância às diferenças, na busca de que um coletivo construa um social mais respeitoso.

CAPÍTULO 2: LINGUAGENS DA ARTE E HETERONORMATIVIDADE

2.1 Ensino da Arte no Brasil

No Brasil é possível determinar o início de sua construção histórica e artística miscigenada pós primeiro contato europeu. Visto que é assim que a história é contada nos livros didáticos de História: portugueses “descobrem” uma terra cheia de “índios” e a “povoam”. Mas, este texto leva em consideração os estudos de Niede Guidon no interior do Piauí, onde foram encontrados vestígios de povos primitivos e que são os ancestrais dos índios na América do Sul, e toma como partida o contato e ruptura da história estética a partir da miscigenação de culturas indígena, branca e negra.

Falando agora sobre o ensino da arte especificamente e como se deu no Brasil, segundo a pesquisadora Mirian Celeste Martins:

Uma referência importante para a compreensão do ensino de arte no Brasil é a celebre Missão Artística Francesa trazida, em 1916, por dom João VI. Foi criada então a Academia Imperial de Belas Artes que, após a proclamação da República, passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus (2009, p.10).

Assim, o reproduativismo e a cópia marcaram o início da história da arte brasileira, ainda que naquele mesmo período se levanta o Barroco em Minas Gerais, o Neoclassicismo trazido pelos franceses foi por muito tempo o referencial de modernidade e beleza “verdadeira”, sendo apreciado pela elite cultural, que desmerecia qualquer outro padrão mais “a brasileirado”.

Nesse período, as aulas de arte tinham rigor técnico e ou serviam aos cursos técnicos e científicos a fim de suprir a necessidade de profissionais como arquitetos, engenheiro de máquinas, entre outros, ou a formação de pintores que reproduziriam a estética vigente. Assim, o objetivo do professor, mestre mais experiente e detentor do saber era ensinar a cópia e tinha como objetivo de suas aulas a formalização de boa coordenação motora, precisão técnica e asseio na execução de trabalhos que não tinham o foco na criatividade, mas sim na reprodução do ideal de estética para a época.

Já mais recentemente começam a aparecer, no ambiente escolar, disciplinas com nomes como: artes domésticas, trabalhos manuais, artes industriais. Segundo Martins:

[...] em cujas aulas os meninos eram separados das meninas, pois havia artes “femininas” – bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta etc. – e artes “masculinas” – geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta retrato, descansos de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal (2009, p.11).

Passados longos períodos e nenhuma mudança efetiva no conceito de arte na escola, em meados dos anos 30 e consolidando-se nas décadas de 50 e 60, o movimento Escola Novista reelabora conceitos e a aplicabilidade da disciplina. Este movimento já ocorria na Europa e nos Estados Unidos desde o final do século XX, mas no Brasil, demorou a criar raízes devido ao conservadorismo ideológico focado na cópia técnica.

O movimento da Escola Nova, na arte-educação, voltava-se à livre expressão do aluno e à valorização de seu processo artístico durante a produção dos trabalhos. O papel do professor era restrito a oferecer as possibilidades plásticas para que o aluno pudesse se expressar de forma espontânea, sem certo nem errado, para que sua criatividade fosse estimulada, ou seja, as aulas de arte tinham esse papel na escola: o fazer pelo fazer despropositado de reflexão, crendo que esse processo estimulava a criatividade humana. Segundo Martins:

Dentre os teóricos que fundamentaram esta pedagogia, destacam-se John Dewey, Viktor Lowenfeld e Hebert Read. No Brasil Mario de Andrade colecionou desenhos infantis, e artistas como Anita Malfatti, Flavio de Carvalho e Augusto Rodrigues contribuíram para a valorização da produção das crianças. Em 1931, Dewey, aos 72 anos, publica *Art as experience* (Arte uma experiência). Atualmente o pensamento de John Dewey sobre a arte e a experiência estética vem sendo revisado por estudiosos do ensino de arte (2009, p.11).

Vertentes a favor e contra a legitimidade dessa forma de ensino são discutidas contemporaneamente, pois esta concepção pautada no espontaneísmo da criança ocasionou uma visão deturpada dos movimentos de arte abstrata, por exemplo. Aos professores cabia a simples organização do ambiente propício ao livre-fazer, ou seja, o termo desenho livre surge atrelado ao momento de relaxamento na escola, já que as matérias mais teóricas e científicas eram mais dolorosas.

Em 1971 promulga-se a primeira lei sobre o ensino de arte no Brasil como esclarece Martins:

A tendência tecnicista está presente na Lei n.º 5.692 de 1971, que introduziu o componente curricular Educação Artística. A lei, determinando que nessa disciplina fossem abordados conteúdos de música, teatro e artes Plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente. (2009, p.11)

Assim, ainda há muitas distorções sobre o verdadeiro trabalho do educador em arte, estando ele sentenciado a ideologia da instituição onde estiver atuando. Algumas escolas valorizam mais o ensino da história da arte a fim de acúmulo do conhecimento para auxílio no vestibular, outras usam como carapuça para o ensino da geometria, aproximando os alunos mais resistentes à matemática, e outras ainda acreditam que o simples momento de lazer que a disciplina possibilita e estimula os alunos a gostar da escola. A Figura 14 demonstra algumas abordagens para o ensino de arte:

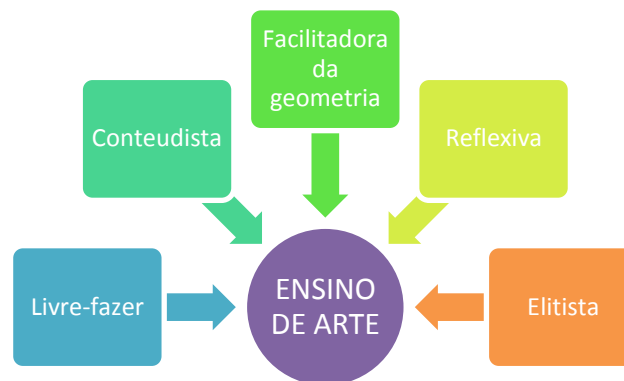


Figura 14: Características do ensino de Arte no Brasil. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (MARTINS, 2009, p.26)

Enquanto ao educador da disciplina arte, além de obrigatoriamente saber fruir nas quatro linguagens artísticas, pois assim prescrevem os guias e parâmetros curriculares, deve também ser o “promoter” de festas que a instituição considera importante em datas comemorativas, fazer as lembrancinhas de dia dos pais, das mães, e recentemente, por conta das novas relações sociais na família, dos avós, fazer apresentações de teatro, despropositadas da expressão corporal, mas para que os responsáveis aplaudam, entre outras tarefas.

2.1 Arte: Cultura e Linguagem

Em relação às definições oficiais sobre Arte na escola, pela literatura oficial em vigência:

Arte é linguagem, portanto, sistema simbólico de representação: Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar que a linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral e escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento. (SÃO PAULO, 2014, p.12)

Portanto a sociedade vem refletindo mais sobre papel da escola na vida do educando. A visão contemporânea entende que a escola deve promover a cultura porque ela promove a reflexão sobre a vida em sociedade e ambas constroem o cidadão reflexivo. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabeleceu em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

E em seu § 2º:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Sendo assim, os avanços ideológicos foram incisivos na nova visão do “fazer” deste componente curricular e, obviamente, sua concepção ideológica está mais voltada à cultura e não a “feitura”, como era antes. No texto do PCN – Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (1997, p.19)

Portanto, a arte é importante na escola porque está dentro e fora dela, por ser patrimônio humano e por que todo ser tem o direito de conhecê-la e se reconhecer nela. Porém, fica claro que a instituição escolar e suas características ideológicas irão reger algumas posturas.

Sobre tais posturas, a didática empregada, por exemplo, na história da educação em arte é controversa. Segue trecho da autora Ana Mae Barbosa, que é referência na área, não apenas por ter sido a primeira mulher a fazer mestrado e doutorado em arte-educação (concluídos fora do país, devido à ausência de interesse nesta linha de pesquisa) descritos no PCN-Arte:

A primeira preocupação das associações tem sido a politização da arte-educadores preparando-os para repelir a manipulação governamental sobre os mesmos, como aconteceu no incidente de 1979 em São Paulo, quando o Governador — indicado pelo governo militar e não eleito — determinou que, durante todo o segundo semestre, os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções, a fim de participar de um coral de 30.000 vozes na Festa de Natal do Governo. Para aqueles professores que treinassem seus alunos, ele iria aumentar seus salários cinco pontos na escala (um título de mestrado valia 10 pontos!). Naquele momento nós não tínhamos maneiras de lutar contra este abuso da arte-educação, mas a situação agora é diferente, depois da criação das Associações Estaduais de Arte-Educação. (BRASIL, 1989, p. 174)

Sendo assim, a luta por estabelecer uma prática docente voltada para o aprendizado, a construção e a disseminação de cultura é postura que deve ser assumida pelo docente, visto que muitas instâncias entre ele a própria escola, podem sutilmente desfavorecer este viés, visando implementar visões ideológicas distorcidas da verdadeira função da arte-educação na formação do indivíduo.

O estudo da arte abrange hoje, a análise das obras de arte tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. (MARTINS, 2009, p.15)

Este trecho tenta elucidar o motivo da opção ideológica do Estado de São Paulo pela valorização dos conteúdos de arte contemporânea. Esta pesquisa não contestará tal opção, visto que não faz parte de seus objetivos, mas seria pertinente um trabalho que estude os motivos para tal e quais os resultados obtidos na

construção do conhecimento dos educandos com tal preleção, visto que a defasagem em conhecimento estético humano é imensurável.

Segundo a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, o ensino de Arte, continua a pautar-se pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que foi a primeira arte-educadora do Brasil a concluir o doutorado na área. O texto oficial exemplifica o método:

Metodologicamente, de acordo com os PCN de Arte e o Currículo, o ensino de arte, visto como área de conhecimento e linguagem, deverá se dar de forma a articular três eixos metodológicos, a saber, pela Figura 15:

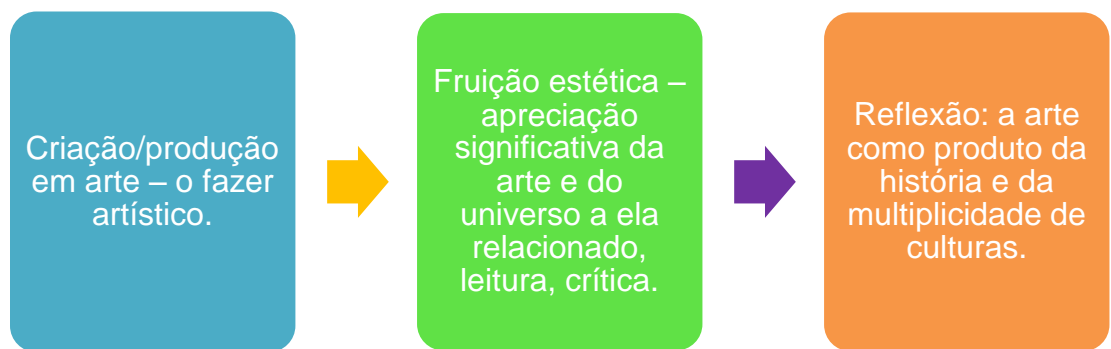


Figura 15: Três eixos metodológicos. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (SÃO PAULO, 2014, p.8)

Tais orientações serão desenvolvidas no texto que segue para não deixar dúvidas de que esta pesquisa está em consonância com as orientações oficiais, mesmo questionando-a em alguns pontos.

2.3 Arte e Currículo dos Anos Iniciais

2.3.1 Breve histórico

As aulas de Educação Artística foram implantadas oficialmente no currículo da Educação Básica do estado de São Paulo nos anos 80, quando os anos iniciais ainda eram chamados de Ciclo I. Antes disso, essas aulas eram oferecidas pelo mesmo professor pedagogo que ministrava as aulas da sala. Sem nenhuma formação específica, não eram trabalhados conteúdos de arte, mas sim atividades artísticas conforme a aptidão do profissional.

Quem gostava mais de trabalhos manuais propunha atividades de recorte, colagem, modelagem de materiais. Quem tinha aptidão com música treinava coral. Quem queria expor em datas comemorativas ensaiava teatrinhos com seus alunos. E quem não tinha a menor afinidade com a área, mimeografava desenhos e dava aos alunos para que pintassem dentro da linha.

No ano de 2003, a Secretaria da Educação retomou seus estudos sobre a importância da Arte no desenvolvimento dos alunos e estipulou que especialistas ministrassem a disciplina nas escolas de 1º ano ao 5º ano. Usando o PCN como pauta, esses educadores deveriam organizar-se para construir um currículo que tivesse por concepção questões que integram a arte e cultura. Segue o trecho que estabelece uma grande mudança para todos os profissionais de educação do estado:

No final de 2007, a Secretaria da Educação passou a discutir o currículo dos vários níveis de ensino (Fundamental e Médio), no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola. Este processo teve início com a retomada das Orientações Curriculares, desenvolvidas na década de 90 pela CENP, e, a partir delas, a apresentação de uma proposta preliminar de Currículo para ser utilizado em todas as escolas da rede. Inicialmente este material foi disponibilizado em ambiente digital – site do Programa São Paulo Faz Escola e, posteriormente, distribuído na forma de cadernos impressos para todos os professores e gestores das escolas públicas estaduais. O documento apresentava os princípios norteadores do currículo, uma reflexão sobre como poderiam se concretizar em cada área e cada disciplina e, com base nas competências e habilidades esperadas para cada série, uma proposta de conteúdos por série/bimestre a serem desenvolvidos. (SÃO PAULO, 2014, p.9-10)

Porém, esse material, *SÃO PAULO Faz Escola*, foi elaborado para os Anos Finais (6º ao 9º ano) da Educação Básica e possui apostilas individuais para que os educandos acompanhem com imagens e exercícios as orientações de seus educadores. Esse material também está pautado nas expectativas de aprendizagem que a Secretaria estipulou. O material afirma, em sua Introdução, ser resultado de consulta pública aos educadores da Rede. Afirmação ilegítima, pois sendo esta pesquisadora professora efetiva da Rede, a mais de oito anos, não foi consultada sobre o conteúdo do material.

Para os Anos Iniciais, não há um material específico. Os Educadores devem tomar para si estas expectativas de aprendizagem e elaborar seu Plano de Ensino anual contemplando-as dentro das quatro linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). Lembrando que o material oficial da Secretaria da Educação

do Estado de São Paulo chama-se Ler e Escrever e sintetiza o Currículo para Língua Portuguesa e Matemática. Para Arte:

Porém, a construção de Orientações Curriculares e Didáticas de Arte voltadas para o segmento em questão teria que se concretizar uma vez que, o Currículo para os anos finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio já havia sido implantado. O objetivo principal da elaboração desse documento pautou-se na necessidade de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos em Arte no Ensino Fundamental – anos iniciais. Um Currículo claramente definido, com expectativas de aprendizagem indicadas para cada uma das linguagens da disciplina Arte, buscou assegurar a igualdade na formação dos alunos permitindo-lhes o acesso aos bens culturais e artísticos da nossa e de outras sociedades. É a partir dessas Orientações Curriculares e Didáticas que se pretende realizar ações de monitoramento da rede de ensino, formação continuada de professores coordenadores e professores que atuam em sala de aula, indicação de material didático de apoio a professores e alunos e referenciais para a avaliação da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p.10)

Portanto, o material didático oficial para Arte nos Anos Iniciais ainda está em fase de elaboração, ou seja, não está no formato impresso como já ocorre nos Anos Finais e Ensino Médio, tornando o educador sujeito de seu Plano de Ensino em relação aos conteúdos, porém respeitando as expectativas de aprendizagem estipuladas. Discute-se no próximo ítem mais sobre este documento oficial.

2.4 Documento oficial ao profissional arte-educador de SP

No estado de São Paulo, na gestão anterior a atual, a Secretaria de Educação elaborou um documento em 2014, que contem orientações aos profissionais da área Arte, visando nortear as práticas em sala de aula. Este foi o material em vigência para o ano de 2016 e foi usado para pautar condutas práticas nessa pesquisa. O documento também caracteriza e especifica como deve ser a abordagem metodológica nessas aulas:

O documento se constitui de orientações a serem livremente analisadas pelos docentes e postas em prática em sala de aula, na perspectiva de uma abordagem investigativa que requer conhecimento dos conteúdos da disciplina e de suas didáticas, experiências de criação, conhecimento e apreciação das linguagens da arte e sua incorporação no cotidiano escolar, visando possibilitar a reflexão e a prática relacionadas aos conteúdos de ensino. O ponto de partida é dado pelas Expectativas de Aprendizagem, ou seja, o que se espera que o aluno aprenda ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais. O enfoque metodológico/epistemológico adotado contempla

as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, presentes no Currículo que vem sendo desenvolvido pelas escolas da rede pública estadual de ensino. Com este material esperamos contribuir para seu estudo sobre o Ensino de Arte e a reflexão sobre sua atuação profissional. (SÃO PAULO, 2014, p.5)

Algumas orientações de Guias oficiais para nortear a prática docente foram ilustradas na Figura 16:

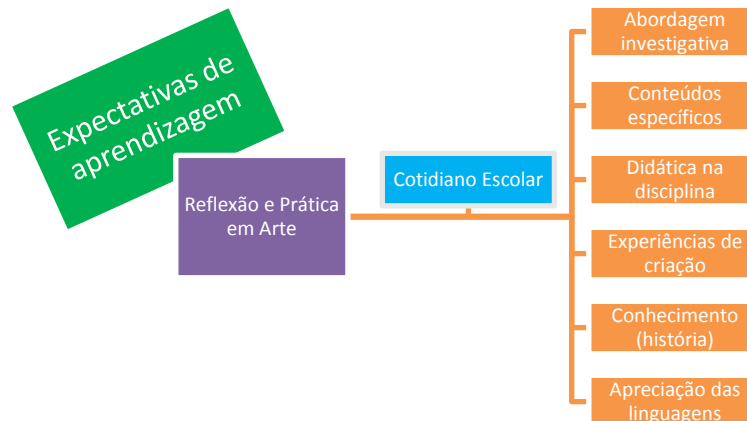


Figura 16: Expectativas para disciplina Arte. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (BRASIL-PCN/ARTE, 1997, p.41-42)

Assim, o educador da disciplina arte tem total liberdade para eleger os conteúdos que irão nortear as expectativas de aprendizagem propostas.

Portanto, esta pesquisa utiliza o mesmo contexto das aulas de História da Arte, porém abre um parêntese ao tema: Igualdade entre Meninas e Meninos para desenvolver ações práticas, no caso a elaboração e montagem de um Stop Motion e levantar reflexões acerca do tema heteronormatividade, que permeia as relações dentro da escola. Esquema ilustrativo na Figura 17:

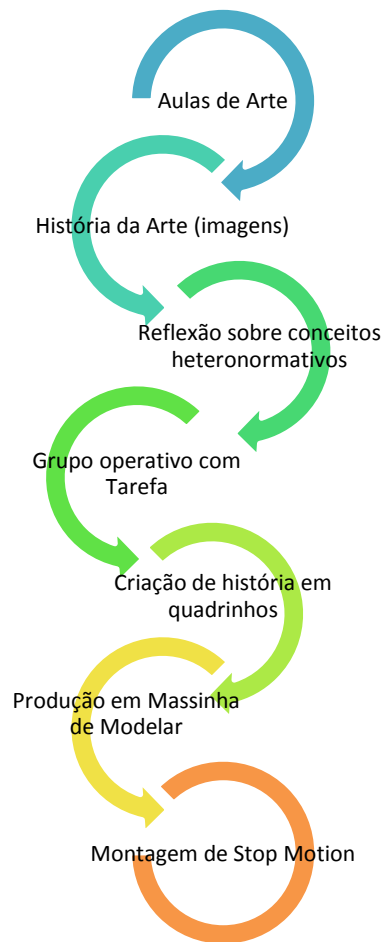


Figura 17: Proposta da sequência didática desta pesquisa. Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Analisando um pouco mais este documento de orientações curriculares e didáticas no ensino da Arte, o qual orienta uma postura investigativa na busca de construção significativa dos conteúdos que o professor elege para estudo, dentro das quatro Linguagens da arte:

Nele, a postura investigativa dos professores é princípio norteador para seu uso. Trabalhar com ele requer, entre outras ações a serem realizadas pelo professor, conhecimento dos conteúdos da área e de sua didática, experiência de criação nas linguagens da arte e, inclusive, incorporação da arte no próprio cotidiano para melhor garantir a reflexão e a prática sobre os conteúdos do ensino. (SÃO PAULO, 2014, p.6)

Assim, incorporar questões do cotidiano escolar, no caso desta pesquisa, refletindo as inter-relações e propondo o agrupamento reflexivo através da construção do grupo, proporcionará mudanças positivas na organização escolar, e está, coerentemente elaborada pela orientação do texto oficial. Em relação às expectativas de aprendizagem e a seleção desses conteúdos, o texto afirma:

Estas expectativas priorizam os modos do aprender em cada uma das linguagens, portanto, expressam uma visão contemporânea de ensino na disciplina Arte. A seleção de conteúdos está de acordo com as expectativas de aprendizagem, para que o aluno possa aprendê-los de modo aprofundado, assimilando-os percebendo o sentido da arte na sociedade e na própria vida. Assim sendo, foram realizadas escolhas que delinearão tanto a quantidade dos conteúdos a serem aprendidos, quanto às estratégias didáticas adequadas ao seu ensino. Na sala de aula, o professor poderá adequar às situações de aprendizagem e selecionar conteúdos, compatibilizando-os ao contexto educativo, entretanto, sempre seguindo as expectativas enunciadas para cada ano na proposta. (SÃO PAULO, 2014, p.7)

Por isso, esta pesquisa está em consonância com o material oficial, ao estimular às situações de aprendizagem e por compatibilizar o tema, no caso, conteúdo eleito com o contexto educativo abrangendo os três eixos norteadores da disciplina, que serão tratados no próximo item.

2.5 Plano de ensino em Arte para os Anos Iniciais e a formação de grupos

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo utiliza como referencial teórico o PCN-Arte (MEC) para nortear a construção da prática docente dos profissionais do Estado. Porém, este material sofreu remodelações e, segundo a última atualização que se chama: “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte Ensino Fundamental Anos Iniciais”, ensinar Arte ao longo da Educação Básica demanda entendimento de dois pontos essenciais, elencados na da Figura 18:

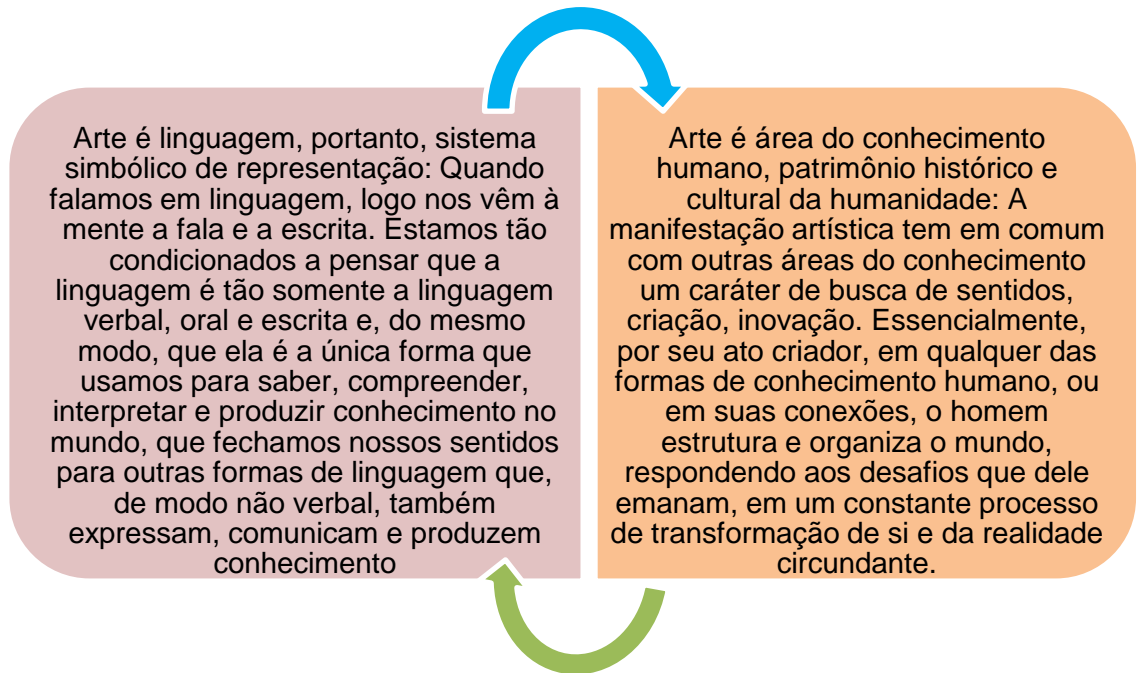


Figura 18: Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de (SÃO PAULO, 2014, p.12)

Portanto, a visão dicotômica entre linguagem e área do conhecimento, deve permear a prática de sensibilização dos educandos. Proporcionar a alfabetização visual desde os Anos Iniciais torna os educando aptos a ter contato reflexivo e compreender sua cultura, visto que ela abrange diversas construções do conhecimento social, ético e estético nas diversas formas e representações dentro dos quatro grandes grupos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, produzindo suas significações.

Sobre a construção de significação, Martins afirma:

Na rede de Significações do mundo da arte, de seus produtores e fruidores, o educador se encontra “como uma rédea no criativo, uma rédea no técnico, uma rédea no estético, uma rédea no processo de vida, uma rédea no futuro e uma no passado, todas elas puxadas ao mesmo tempo”. Com a habilidade de um auriga romano, ele manobra essa impressionante energia em direção a uma meta. (2009, p.119)

Faz-se aqui ressalva ao termo rédea e auriga, utilizados pela pesquisadora acima, que possivelmente emprega-os de forma conotativa, porém vale ressaltar, que outras assimilações seriam possíveis e bem melhor empregadas dentro do viés educacional.

Sendo assim, este material também faz alusão às orientações pedagógicas para o desenvolvimento específico da disciplina Arte, elencados pela pesquisadora

Ana Mae Barbosa na prática Triangular de ensino. Fato interessante neste texto é que o nome da autora não aparece referenciado no corpo do texto e apenas como Referencial Bibliográfico. A tabela abaixo sintetiza sua proposta:

APRECIAR/FRUIR: Apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado. Nesse eixo, é possível aprender, por meio da apreciação estética, por quais motivos a obra se originou, que intenções ela revela, que sensações ela provoca, que pensamentos ela gera, com quais técnicas foi produzida, que elementos expressivos e materiais foram utilizados, em que contexto social, histórico, político ou religioso foi concebida. É o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal. Supõe a decodificação e interpretação dos signos das linguagens da arte a partir de uma “conversa” entre o apreciador e a obra. Ao apreciar, o aluno colocará em ação a intuição, a imaginação, a percepção. O professor, em suas aulas, ao proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas contribuirá com a formação cultural, artística e estética de seu aluno. CONTEXTUALIZAR/ REFLETIR: A Arte é produto da variedade de culturas que fazem parte da história. Além do produzir e do apreciar arte, ao contextualizar a obra de arte é possível aprender os diferentes contextos em que a arte foi produzida. Culturas, estilos e tendências, além de características fazem parte da contextualização. Todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida e como a obra se insere no momento de sua produção são relações significativas que estão contidas na contextualização que pode ser: Sincrônica: a contextualização acontece por meio da análise do objeto em relação à época e a sociedade que o gerou. Diacrônica: a contextualização acontece através dos tempos, isto é, como o objeto estudado é utilizado em diferentes tempos e quais relações possuem com objetos semelhantes de épocas anteriores. Interativa: relaciona o objeto de estudo com o presente e sua função na atualidade. CONTEÚDOS: Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores; Conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira; Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. (SÃO PAULO, 2014, p.13-14)

CAPÍTULO 3: O GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA SUPERAÇÃO

3.1 Encontro da Psicologia Social na Educação Popular

A Psicologia Social é um ramo dentro da Psicologia, que busca analisar e compreender como as pessoas se identificam, interagem e compreendem-se dentro de um coletivo. Assim, torna-se indispensável à interação e um olhar apurado sobre ela. Muito além dos conflitos individuais, deve-se construir reflexão sobre seu papel no grupo e o papel do grupo em si. Para tais definições, esta pesquisa usa os estudos latino-americanos sobre a concepção de grupo e, encontra sua operacionalização educacional, no pesquisador Enrique Pichon-Rivière. Na citação seguinte, ele faz uma análise sobre a psicologia individual e a psicologia social ou coletiva tomando com base os textos de Freud no ensaio “*Psicologia das massas e análise do ego*”, e traça encontros e pertinências:

Em outro parágrafo, diz Freud: “Basta pensar em que o ego entra, a partir deste momento, na relação de objeto com o ideal do *ego* por ele desenvolvido, e que, provavelmente, todos os efeitos recíprocos (que poderíamos assinalar como *regidos* pelo princípio de ação recíproca funcionando em forma de espiral) desenvolvidos entre o objeto e o *ego* total, conforme nos foi revelado na teoria das neuroses, reproduzem-se agora dentro do *ego*”. Este conjunto de relações internalizadas, em permanente interação, e sofrendo a atividade de mecanismos ou técnicas defensivas, constitui o grupo interno, com suas relações, conteúdo da fantasia inconsciente. A análise dos parágrafos mostra-nos que Freud alcançou, por momentos, uma visão integral do problema da inter-relação homem-sociedade, sem poder desprender-se, no entanto, de uma concepção antropocêntrica, que o impede de desenvolver um enfoque dialético. (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.44-45)

Portanto, para Pichon-Rivière, não há como dissociar o indivíduo do coletivo, pois este vive e interage em grupos. Buscando mais informações sobre as propostas da Psicologia Social, ficou evidente seu ponto de encontro com a Educação Popular, que possui caráter reflexivo e emancipador, de objetivos expressos pela modificação da realidade.

Para esta pesquisa, propôs-se à união de tais características para idealizar uma proposta pedagógica na escola, pois se tornou evidente que a relação entre os integrantes de um grupo com uma Tarefa (objetivo grupal) é o que gera a “cura” na

psicologia e a “aquisição de novos conhecimentos” em educação, segundo Pichon-Rivière.

Na fase de busca sobre autores que estariam atualizando os estudos de Pichon-Rivière, a pesquisadora desse trabalho, encontrou textos que formalizam a construção do grupo operativo na área educacional e que obtiveram resultados satisfatórios em suas abordagens. No texto: “*Grupo Operativo com adolescentes em um núcleo da assistência social: a questão da identidade de gênero*”, Os pesquisadores aplicam o método do grupo operativo em adolescentes (entre 10 e 15 anos) em situação de vulnerabilidade social numa cidade do interior de São Paulo. O grupo tinha como finalidade possibilitar condições de reflexão sobre os problemas encontrados no cotidiano dos mesmos. Estes pesquisadores observaram que o tema “identidade de gênero” perpassa os conflitos emocionais que emergem no espaço grupal:

Quando o grupo se põe a debater a questão da adolescente que não correspondia aos estereótipos de mulher frágil, apareceu no grupo a representação “as meninas são fortes, mas os homens são mais”. Momentos como esse, vivenciados no grupo, indicam que a tendência a reproduzir mecanicamente os estereótipos de gênero pode ser uma das áreas mais fecundas para instaurar o processo crítico-reflexivo no trabalho em grupo. Com a evolução do processo grupal notou-se o gradual descolamento em relação a formas estereotipadas de pensar, sentir e agir, apresentadas em profusão nos primeiros encontros grupais. Não por acaso houve um forte incremento da interação grupal. Os adolescentes integrantes do grupo se mostraram mais perspicazes e perceptivos em relação às expressões da diversidade humana, reconhecendo paulatinamente a complexidade e a pluralidade que caracteriza a vida social e comunitária na era contemporânea. Embora apresentassem diferentes modos de entendimento sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, bem como distintos modos de pensar sobre seus conflitos e suas escolhas, os adolescentes passaram a se perceber como protagonistas e agentes de sua própria mudança. (SANTOS, 2015, p.57-58)

Sendo assim, esse trabalho propôs-se interligar três linhas de estudo, que convergem em sua ideologia e em sua didática. Levantou-se grande preocupação sobre a convergência dos autores eleitos para a fundamentação teórica, vislumbrando uma construção coerente de saberes para que o docente que quiser legitimar tais ações em sua sala de aula tenha segurança ideológica ao fazê-lo.

Em relação à construção grupal, existem muitas vertentes ideológicas, mas este trabalho professa a linha mais disseminada na América Latina, dentro dos estudos da Psicologia Social. Segundo Quiroga:

A psicologia social à qual nos referimos inscreve-se em uma crítica da vida cotidiana. Abordamos o sujeito imerso em suas relações cotidianas. Nossa consciência dessas relações perde sua trivialidade na medida em que o instrumento teórico e sua metodologia nos permitem investigar a gênese dos fatos sociais. Coincidimos com a linha aberta por H. Lefèbvre, para quem as ciências sociais encontram sua realidade “na profundidade sem mistérios da vida cotidiana”. A psicologia social que postulamos tem como objeto de estudo o desenvolvimento e transformação de uma relação dialética, que se dá entre estrutura social e fantasia inconsciente do sujeito, fundada sobre suas relações de necessidade. Dizendo de outra maneira: a relação entre estrutura social e configuração do mundo interno do sujeito, relação esta que é abordada através da noção de vínculo. (1998, p.230)

Portanto, o ponto de partida desta proposta é a prática, num movimento de agrupamento para análise interior (anseios pessoais) e exterior (anseios similares no grupo) numa dialética das relações sociais. Nesta formação, não há apenas troca de conhecimento (tarefa informativa), mas também o desenvolvimento e modificação de posturas e atitudes (tarefa formativa) que culminam no que os autores de abordagem *Pichoniana* chamam de esquema ECRO.

3.2 Pichon-Riviere e Paulo Freire

Para esta pesquisa, buscou-se a fundamentação em recursos bibliográficos para o trabalho na sala de aula, de forma a fomentar uma ação pedagógica coerente em seu discurso e prática. Para tanto, pensou-se em pesquisadores que coincidiam em sua metodologia de ação e com aplicabilidade viável na escola contemporânea brasileira.

Assim, encontrou-se, nas propostas da Psicologia Social, por definir-se crítico-reflexiva e transformadora da realidade, uma possibilidade efetiva, tanto em sua abordagem quanto em sua prática.

La vida cotidiana presenta una gran diversidad de formas como se relacionan las personas a las que aplicamos el mismo término de grupo. Grupo es una familia y el conjunto de nuestros amigos, grupo son los alumnos de una escuela, los bañistas en una playa, los soldados de un batallón y los miembros de una determinada clase social. Todas estas entidades humanas tienen en común el que involucran a varias personas; pero, fuera de la pluralidad de individuos, es difícil encontrar algún elemento común a todas ellas. Grupo es, por tanto, un término muy abstracto que remite a realidades diferentes (MARTÍN-BARÓ,1989,p.1).

Delimitando, nesta proposta, a definição para formação de grupo, também foi possível encontrar autores da educação brasileira, a exemplo de Paulo Freire e Silvia Lane, cujas reflexões contribuíram para o tipo de abordagem desta pesquisa. Tal afirmação se legitima nos textos em que Silvia Lane cita Martin-Baró e Pichon-Rivière e pela ilustre presença de Paulo Freire em um Seminário ocorrido no Brasil na década de 80 e que foi editado em formato livro, intitulado: “O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière”.

Esse seminário presidido foi por Ana Quiroga, pesquisadora e primeira diretora da Escola Particular de Psicologia Social de Buenos Aires, fundada pelo pesquisador Enrique Pichon-Rivière. Ela afirma na introdução da publicação desse seminário:

Do ponto de vista da Psicologia Social que postulamos toda teoria, toda obra cultural, tanto em sua forma como em seu conteúdo, é um emergente social e histórico que expressa formas de sensibilidade, modelos de pensamentos e de interpretação do real, estruturas conceituais e, em sentido amplo, expressa formas de consciência social que ocorre num tempo histórico e numa determinada ordem social. Formas conceituais e de sensibilidade que podem ser as dominantes ou que, pelo contrário, começam a perfilar-se nessa sociedade lutando para conseguir hegemonia. Neste último caso estão na obra de Pichon-Rivière e de Paulo Freire. (QUIROGA, 1989, p.15-16).

Assim, entende-se que a construção de grupo, na escola, proporcionaria maior diálogo entre as percepções dos educandos em relação ao tema desta proposta, que é a formação grupal. A pesquisadora Ana Quiroga, explana sobre as similaridades entre Pichon-Rivière, a Psicologia Social, Paulo Freire e os problemas de alfabetização no Brasil, elucidando o ponto de encontro entre as teorias desses autores:

Creio que tanto o pensamento de Paulo como o de Pichon-Rivière é, na América Latina, nestes países subdesenvolvidos, uma reivindicação para que as formas de encontro entre sujeito e realidade sejam mais livres, mais abertas, mais criativas e para que nos assumamos – com todas as nossas possibilidades – como sujeitos cognoscentes. Paulo, a partir dos problemas da alfabetização, chegou a educação de adultos; Pichon-Rivière, a partir do problema também de uma marginalidade, a do doente mental, chegou a descobrir que a única maneira de lutar contra a doença mental, de fazer prevenção, era promover a aprendizagem em toda a sociedade, não exclusivamente no doente mental. Então é uma reivindicação a que nos assumamos plenamente como sujeitos cognoscentes, rompendo todos os obstáculos, ou elaborando os obstáculos. Alguns sugerem simplesmente do confronto natural do sujeito com a realidade, do desafio que é a própria realidade. Mas esse desafio pode converter-se num processo doloroso e implicar um antagonismo se houver causas na estrutura social. (QUIROGA, 1989, p.45)

Para refletir tais obstáculos, encontrou-se subsídios pertinentes dentro da Psicologia Social, pois nela há estudiosos como Martin-Barò e Pichon-Rivière que ensinam caminhos para aprender a pensar e agir em grupo dentro de sua prática cotidiana e de forma reflexiva, na busca de transformar uma realidade. Segundo Jaci Raj, que é pesquisadora da Psicologia Social no viés Pichoniano, organizar-se em grupo com tais características significa:

É um ir configurando, a partir da aprendizagem, um Esquema Conceitual, Referencial e Operativo. Elaborar um ECRO implica a estruturação de um determinado tipo de pensamento. É um aprender a pensar a partir de um modelo conceitual que nos permita abordar um conjunto de processos, ordená-los e interpretá-los. O ECRO proposto por Pichon-Rivière implica uma abordagem do homem em suas condições concretas de existência; a única forma, portanto, de entender este homem, será em seu cotidiano (RAJ,1983, p.63).

Dessa maneira, com características marcadas pelo estudo do ambiente a que está inserido o ser humano, buscou-se conceituar e analisar estas propostas na escola, com os educandos dos Anos Iniciais. Para Jaci Raj, fundamenta-se esse modelo “ECRO” na concepção de que homem e história estão intrinsecamente ligados:

Para Pichon o conhecimento é um processo que implica a existência de três momentos:

Momento sensível - no qual os aspectos exteriores do objeto de conhecimento são percebidos; Momento lógico – é o momento de conceptualização onde são conhecidas as leis internas que governam o fenômeno e o Momento prático – é o momento operativo, quando este conhecimento se aplica ativamente e esta aplicação atua como critério de verdade do conhecimento (RAJ, 1983, p.63).

A Figura 19 ilustra os critérios norteadores para o agrupamento inicial:

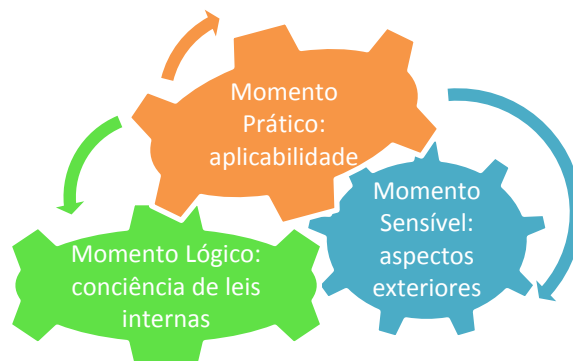


Figura 19: Esquema inicial de operação grupal. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.63)

Sendo assim, faz-se necessário estudar o ambiente social que nesta pesquisa, caracteriza-se pela escola. Visto que os ensinamentos de Pichon afirmam que o homem é um ser social, que se determina através de vínculos, construídos a partir de experiências com os outros, nas relações que se estabelecem entre mundo externo e mundo interno, encontrar essas características no ambiente escolar foi o princípio dos estudos.

Nesse modelo ECRO proposto por Pichon, pensa-se em todas as condições concretas do existir do sujeito, a fim de conhecer sua conduta em aspectos Psicossocial, Sócio/dinâmicos, Instrucional e Comunitário. A pesquisadora Jaci Raj afirma que Pichon considera três elementos da subjetividade que se dão no ECRO:

Sentir, pensar e agir, que se relacionam respectivamente com os três momentos do conhecimento – sensível, lógico e prático. A aprendizagem é um processo de apropriação da realidade no qual a conduta do sujeito se modifica a partir de suas próprias experiências. Pensando-a como processo, rompe com a atitude tradicional que a torna como produto. A aprendizagem é uma conduta e como tal implica a relação do sujeito com um objeto. Toda aprendizagem implica, portanto um vínculo, lembrando que o vínculo inclui um sujeito, um objeto e a interação que se estabelece entre ambos (RAJ, 1983, p.64).

Pensando em vínculo é necessário que alguém emita uma mensagem, que alguém a receba, que ela deva estar em um código comum a ambos e que se decodifique para que se atinja comunicação efetiva. Assim, a proposta de Pichon é que se criem sistemas de interação que propiciem as relações entre mundo interno e mundo externo nos sujeitos através do grupo. A Figura 20 demonstra o necessário conflito para a iniciativa grupal:



Figura 20: Inter-relações para os membros do grupo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.64)

3.3 O que é o grupo operativo, resistências e apropriações.

Pelo estudo em história da Educação legitima-se a afirmação sobre uma escola tradicional que não favoreceu a cultura da formação de grupos, em razão de políticas autoritaristas ou linhas ideológicas de que o educador era o detentor do saber e o educando mero receptáculo. Assim, de forma subjetiva o indivíduo aprende a abster-se da formação grupal, e não aprende o convívio em grupo. Quando necessário expor-se em ambiente social, gera-se desconforto:

A participação em um grupo implica em um risco – que nos seja devolvida pelo grupo uma imagem diferente daquela que cremos ter. E isso será tão mais difícil na medida em que não somos o que cremos ser no grupo. Além disso, todo grupo exige a expectativa de que cada um tenha um determinado papel. Aqui surge o temor à despersonalização, o medo de ser absorvido pelo grupo, de perder a identidade. Lembre-se aqui que o que se perde em um grupo não é a identidade e sim a individualidade, isto em função da cooperação, quando o sujeito faz parte de um grupo (RAJ, 1983, p.65).

Desse modo, para estabelecer e legitimar nesta pesquisa o que é um grupo, usa-se a definição de Pichon-Rivière:

O grupo operativo é um grupo centrado na tarefa que tem por finalidade aprender a pensar em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal, e não no campo de cada um de seus integrantes, o que seria uma psicanálise individual em grupo. (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.143).

Assim, o grupo operativo diferencia-se da Dinâmica de grupo, comumente usada para resolução de problemas individuais por meio da explanação num coletivo que absorva tais anseios. A Figura 21 clarifica o passo-a-passo, de forma linear a construção grupal operativa:

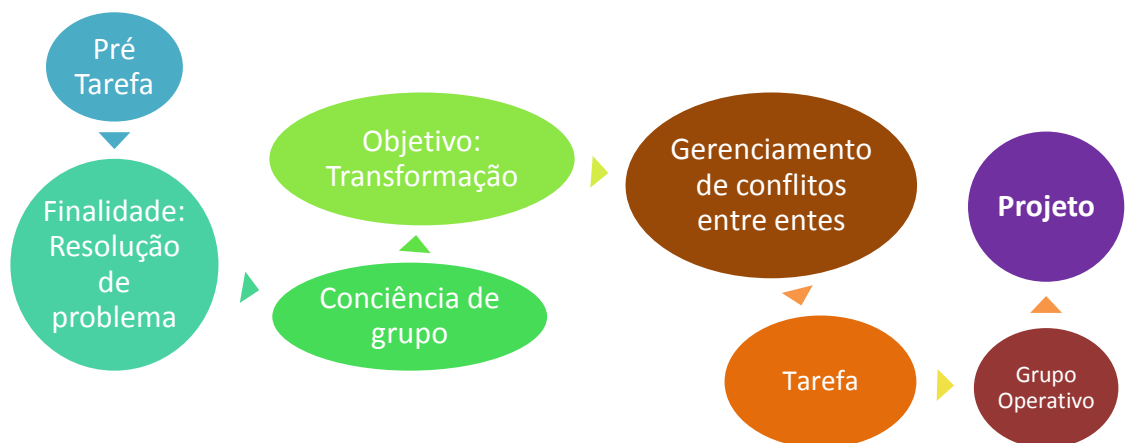


Figura 21: Esquema simplificado do que é um grupo operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 207-212)

A técnica de grupo operativo está centrada de forma explícita em uma tarefa. Sobre ela busca-se esclarecimento com atividade centrada na mobilização de estruturas estereotipadas, dificuldades de aprendizagem e comunicação advindas de ansiedades que se despertam nas situações de mudança perante o indivíduo. Assim, desestabilização e acomodação de novos padrões de pensamento são características deste processo:

O desenvolvimento do grupo se vê obstaculizado pela presença do estereótipo no pensamento e ação grupal. Esta rigidez, este estereótipo, constitui o ponto de ataque principal, aqui se concentra a tarefa que será realizada mediante a abordagem e a resolução dos medos básicos, em um trabalho compartilhado de esclarecimento grupal (RAJ, 1983, p.68).

Portanto, os processos adaptativos que emergem dos conflitos em diálogo grupal favorecem a aprendizagem e assimilação da conquista grupal.

3.4 Momentos da tarefa grupal

Como nas mais diversas atividades humanas organizadas, o grupo também requer uma estrutura para dar aplicabilidade aos seus procedimentos. Visto que se tem um início, um desenvolvimento e um fim nessas atividades. Estas, por sua vez, são denominadas, na proposta de Pichon, por três momentos: pré-tarefa, tarefa e projeto. Segundo Jaci Raj, os dois primeiros momentos, automaticamente, se efetivos, culminarão no terceiro:

Na pré-tarefa encontramos as técnicas defensivas que estruturam a resistência à mudança. Aqui, o pensar, sentir e agir estão dissociados e o sujeito se entrega ao “como se”, o que lhe permite passar o tempo, não elaborando os medos básicos, o que lhe possibilitaria ocupar-se da tarefa. Para passar da pré-tarefa à tarefa é necessário um salto qualitativo; O momento da tarefa é quando são elaboradas as ansiedades básicas e se rompem as estereotípias. Isto permite ao sujeito um contato ativo com a realidade e a elaboração de estratégias e táticas que possibilitarão o aparecimento de um projeto (RAJ, 1983, p.69).

Em relação ao Projeto, Pichon fala muito sobre o aparecimento de esquema em espiral de “cone invertido”. Este teria a base onde se encontram os conteúdos emergentes, manifestos e explícitos; o vértice são as situações básicas implícitas e a espiral caminha dialeticamente do explícito para o implícito com o objetivo de

explicitá-lo. Para esta constatação sistemática e reiterada de certos fenômenos que constantemente se apresentam nas sessões grupais, Pichon, citado e reescrito pela pesquisadora Jaci (RAJ, 1983, p.69-71), criou referenciais, chamados Vetores, para interpretações dentro do processo grupal, e cujas ideias foram adaptadas neste trabalho, num vocabulário mais coerente ao escolar, descritas na Figura 22:

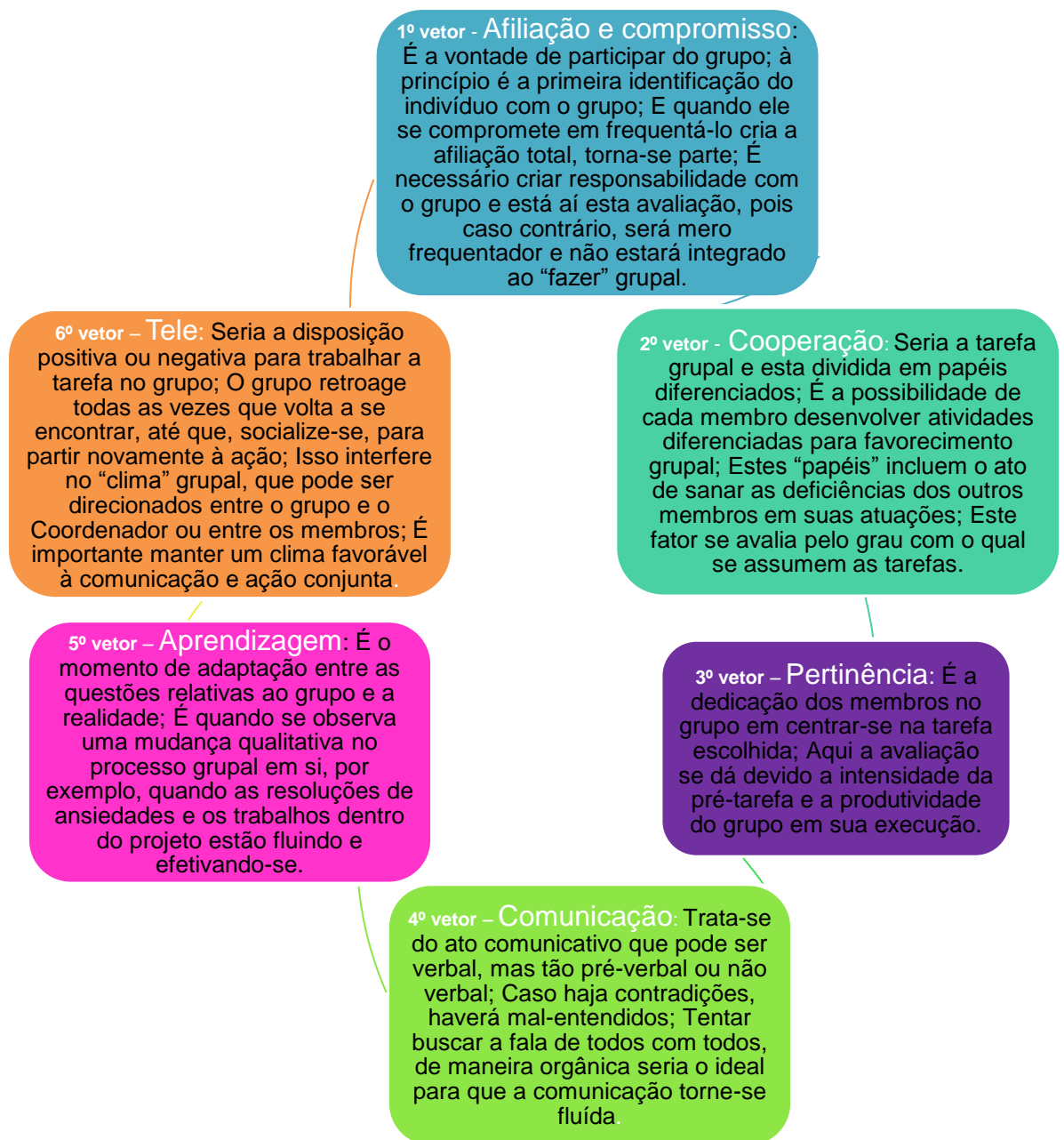


Figura 22: Os vetores se complementam para que a ação se concretize. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p. 68-71)

3.5 Sobre os papéis no grupo

Existem no grupo modelos de papéis que são relativos às condutas de alguns indivíduos dentro da ação grupal. Estes papéis são assumidos. Segundo Raj (1983, p.71), “O papel assumido é o que produz menos ansiedade, assim como o papel desprezado seria o que produz mais ansiedade”, ou seja, os integrantes assumem papéis de acordo com suas características pessoais, sendo estas mais cômodas e indicam outros a um papel que julgam mais compatível.

Estes papéis podem ser classificados por Funcionais, que estão mais centrados na tarefa e buscam a coesão grupal e os Disfuncionais, que respondem mais às necessidades pessoais do que às necessidades grupais. Assim, cabe ao Coordenador do grupo explicitar tais posturas para que haja regulação.

Na construção do grupo operativo podemos encontrar uma constante de papéis que Pichon-Rivière denominou segundo sua ação. São eles o porta-voz, o bode expiatório, o líder e o sabotador (RAJ, 1983, p.72).

O Porta-voz é aquele membro que em certos momentos diz algo que tem significação grupal, sabe entender e detecta o que ocorre no consciente e até em nível inconsciente do grupo. Assim, o porta-voz denuncia atitudes e posturas dentro da tarefa grupal, havendo uma transformação ou resistência à mudança perante o grupo.

Se o grupo não absorve tal postura, o porta-voz é segregado e transforma-se no bode-expiatório. Caso o grupo assimile a tal postura, o porta-voz passa a líder da situação.

Em relação à liderança do grupo, podemos ter a positiva e a negativa. A positiva propõe mudanças em termos de aprendizagem e comunicação. Já a *liderança negativa assume a resistência à mudança e transforma-se em sabotador.* (RAJ, 1983, p.72)

A Figura 23 demonstra como os papéis que vão se construindo dentro do grupo podem tornar-se efetivos ou prejudiciais à tarefa:

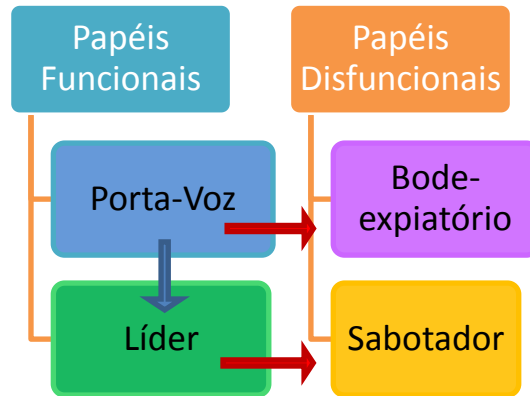


Figura 23: Papéis no Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.71-72)

O Porta-voz, aquele que expressa os anseios do grupo, se aceito torna-se Líder, se não se torna Bode-Expiatório na ação grupal. Já o Líder se não se estabelecer como representante grupal torna-se Sabotador das ações.

3.6 O coordenador do grupo é o educador popular.

O educador pela natureza de sua profissão, que o estabelece como regente de uma sala de aula e que tem por público alunos em uma escola, tem em sua função o direcionamentos dos trabalhos. Ele será o profissional adequado, na escola, para implementar os processos de constituição do grupo, mas sempre atento a uma proposta dialética.

Segundo Pichon-Rivière (1998, p.132) “o coordenador, com sua técnica, favorece o vínculo entre o grupo e o campo de sua tarefa, em uma situação triangular”. Segue, na Figura 24, um esquema que ilustra o trabalho do educador:

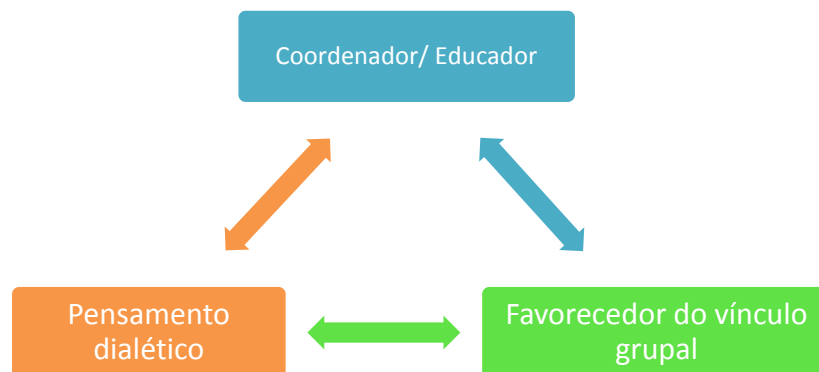


Figura 24: Características do Coordenador de Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.76-77)

Portanto, esse educador será o favorecedor da integração e da prática de seus alunos, visto que ele não direciona a ação na sala de aula, mas encaminha o convívio, estimulando a ação.

Para a pesquisadora Telles (1983, p.76), no Grupo Operativo existe um coordenador cuja tarefa está centrada nos “sujeitos” que integram uma dada unidade.

Este está encarregado de facilitar a articulação dos elementos do grupo com a tarefa, e de colaborar com o processo grupal, desocultando os fatos implícitos que possam vir a entrar seu desenvolvimento. Ao coordenador cabe uma intervenção operativa no processo de aprendizagem do grupo. Esta intervenção implica a compreensão do Interjogo entre Mundo Interno e Mundo Externo e ao conhecimento das leis que estruturam os processos interacionais. A compreensão da coordenação não se faz linearmente, mas sim através das “possibilidades de um pensamento dialético”, uma vez que num grupo a tarefa se desenvolve através da contradição permanente entre projeto e resistência a mudança (TELLES, 1983, p.76).

Assim, o educador deve encontrar caminhos para que sua prática não influencie as decisões do grupo, mas que estabeleça situações harmoniosas nas tomadas de decisões e nos coerentes conflitos que se estabeleceram durante a pré-tarefa, tarefa e projeto. Na figura 25, a simplificação do objetivo grupal:



Figura 25: Objetivo do Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.81-82)

Para Barreto, quando retoma a fala sobre quem é o Educador no círculo de cultura diz:

Na realidade que vivemos hoje, os trabalhos são feitos junto aos grupos populares, na grande maioria, por educadores que participam do próprio grupo popular. É alguém que vive nas mesmas condições do grupo de educandos. Esse educador apresenta dois aspectos que são fundamentais em sua educação. Como em toda a sociedade, é alguém que vive a própria vida do grupo, de sua cidade, que, de modo geral, passou pela escola não importa quanto tempo, tem certa visão da educação que é a visão comum que temos. Quando pensa na educação ou num trabalho educativo, naturalmente já entrevê que tem um conhecimento e vai transmiti-lo a um grupo de pessoas que não o tem. Normalmente sempre imagina o educador e o grupo de alunos, participantes e educandos. Essa sua visão é tão forte

que geralmente nem pensa em que pé está seu próprio processo educativo. Ele também teve outra escola que é a própria escola do movimento popular (1989 p.61-62).

Observa-se que o profissional docente está inserido na realidade de seus educandos e que também legitima os anseios do grupo por transformação, até por fazer parte de sua realidade social. Este educador da escola pública brasileira está intrinsecamente ligado aos seus alunos:

De modo geral, pensamos que só é possível fazer um trabalho de transformação em termos de educação, se o educador estiver ligado a um movimento mais amplo, um movimento que intente uma mudança da estrutura da sociedade. Quase sempre o educador é participante de um movimento popular, através do clube de mães, do grupo de mulheres, do sindicato, da organização de vizinhos. Num primeiro momento, se fossemos discutir a educação com esse educador, em sua cabeça o modelo mais formalmente introjetado é o modelo do educador que vai transmitir conhecimento. Não se da conta, que ele mesmo passou por outra experiência que foi educativa e que sem dúvida o transformou, ou modificou muito mais talvez que a própria experiência escolar. Por isso, ao educador ou à pessoa disposta a iniciar um trabalho de educação, um dos primeiros pontos a levantar seria este: que é educação? Que se pretende com esse trabalho? Como vê essa proposta? (BARRETO, 1989, p.62).

3.7 Pontos de encontro entre o grupo operativo e a Educação Popular

Esta pesquisa tratará, mais à frente, uma metodologia para ação docente fundamentada pela pesquisa-ação. Sendo assim, a participação do educador tanto como coordenador do grupo quanto educador de sala de aula está atrelada e é indispensável para legitimar o processo. Mas, seria inviável tal prática se a pesquisadora deste trabalho não compactuasse com as bases para uma educação popular, visto que ideologicamente são correspondentes. Segundo a pesquisadora Barreto, em sua fala no Seminário promovido e coordenado pelo Instituto Pichon-Rivière de São Paulo:

Nesse momento é importante tentar com um grupo ampliar o próprio horizonte, a própria visão do que a escola, do que é um trabalho de educação. Ve logo surgem alguns problemas: de modo geral, o que temos escrito e o que já foi pensado a nível de um trabalho de educação popular, pertence a um momento em que basicamente os que assumiam a tarefa eram pessoas muito diferentes das pessoal que hoje assumem esse trabalho. Em geral universitários, pessoal da própria classe média, pessoas que tem um amplo domínio da leitura. Por isso toda a bibliografia que existe sobre o trabalho de educação popular não é destinado ao público que hoje

assume esse trabalho. É um problema muito sério que temos pela frente: permitir que esse grupo popular reelabore, através de sua própria experiência, toda a teoria e que possa inclusive elaborar (ainda não foi feito nada nesse sentido) algo que possa servir de ponto de partida para os grupos que querem fazer esse tipo de trabalho. (BARRETO, 1989, p.61)

Portanto, busca-se reelaborar tais propostas e legitimá-las no ambiente desta pesquisa. Estas possibilidades de aplicação, com as características acima elencadas, além dos itens de identificação sugeridos, nortearam a prática da educadora-pesquisadora que mora no mesmo bairro da escola pública em que atua e relembra a fala de Paulo Freire:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendi que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE; NOGUEIRA 1993, p.19)

A Educação Popular, proposta por Paulo: como uma postura assumida por educadores, educandos, pais, comunidade, gestão escolar e que é questionadora da política pública, da fala institucionalizada e não refletida. Atuar com tais preceitos torna coerente a ação docente.

Parece-nos que talvez seja essa uma forma de não fugirmos e cairmos novamente num modelo autoritário. Ter mais teoria que prática, parece-nos uma perda de tempo. Num grupo popular não adianta expor toda a teoria para depois colocá-la em prática. O importante é ir teorizando até onde o grupo pode digerir. E pode até onde chegou com sua prática. (BARRETO, 1989, p.63)

A atuação e a vivência atrelam esta proposta. Ambos, educadores e educandos, se constroem dentro do grupo operativo. Não há direcionamento que não se justifique na construção coletiva do saber. Segundo Paulo:

Há, portanto, uma indissociabilidade entre Educação Popular e processos sociais e históricos e o Movimento da Educação Popular, no interior dos processos sociais, orientados por utopias transformadoras. Desta forma, as novas questões colocadas a partir dos novos contextos da realidade estão sendo ressignificadas/refundamentadas etc., para além da Educação Popular e dizem respeito a um processo vivido pelo conjunto das pessoas e estruturas de mediação que ainda se mantêm firmes na perspectiva de construção de um projeto emancipatório. (2006, p.46).

Portanto, o coordenador do grupo/educador que se professa dentro de uma perspectiva de construção de um projeto emancipatório é a mesma figura que, conseguirá promover práticas de estímulo para formação do grupo operativo, ou seja, que transformem a realidade heteronormativa do ambiente escolar, sendo este o tema desta pesquisa.

CAPÍTULO 4: O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO E O GRUPO OPERATIVO

4.1 Breve histórico

É difícil precisar a origem da proposta de trabalho em pesquisa-ação, pois sua essência investigativa torna-a subjetiva, ou seja, pessoas em ação de alguma prática pré-elaborada sempre investigam a própria didática com a finalidade de aprimorá-la.

A pesquisa-ação pode remeter ao método empirista dos filósofos gregos, que usavam ciclos de autoanálise. Pode também ser atribuída a autores mais contemporâneos como Lewin (1946), que parece ter legitimado o termo em uma publicação, ou anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, de Altrichter, (Teachers investigate their work. Londres: Routledge, 1993) ou seja, não há um autor específico para a introdução do método na proposta acadêmica, mas sim, estudos e aprimoramento desta proposta de reformulação e análise para melhoria da prática.

Conceitualmente é difícil definir a pesquisa-ação por razões óbvias: trata-se de um processo natural de prática e reflexão da mesma, e pelo fato de se ter desenvolvido de maneiras diferentes dependendo de sua aplicabilidade. Para o pesquisador Michel Thiollent:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2009, p.16).

Segue uma simplificação do esquema na Figura 26:

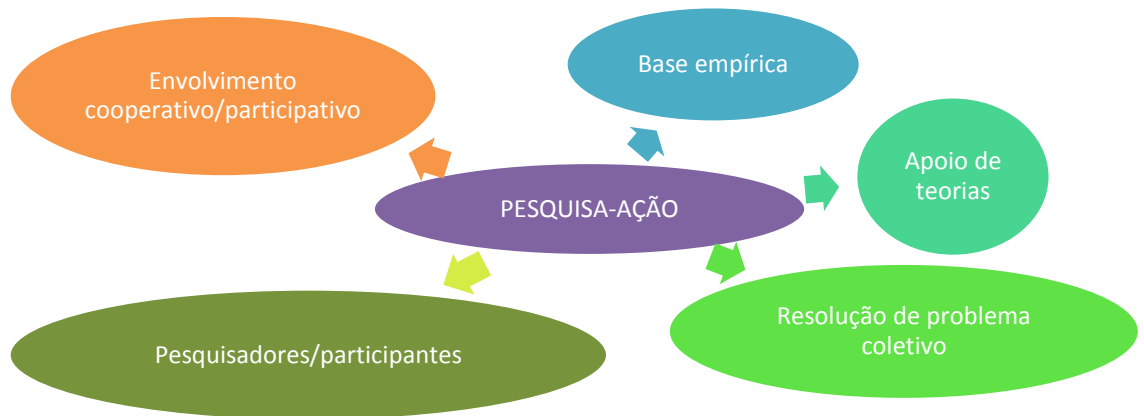


Figura 26: Conceito de Pesquisa-Ação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (THIOLLENT, 2009, p.27-29)

Assim, muitas analogias em torno deste método, de cunho reflexivo e emancipatório, propõem uma visão na perspectiva do engajamento sócio-político e a serviço das causas das classes populares. O pesquisador Thiollent (2009, p.16) afirma ainda que foram principalmente empregadas nos países da América Latina. O grande diferencial para esta proposta é confessar-se “transformadora” de uma realidade através da participação coletiva.

4.1.1 Funcionamento da pesquisa-ação

A pesquisa-ação na área educacional tem alguma tradição na formação de adultos (EJA), na educação popular e nas várias perspectivas da formação sindical. Possivelmente esta afirmação se legitima com as propostas de alfabetização de Paulo Freire e de outros autores que disseminaram a Educação Popular como uma possibilidade de mudança da realidade de uma comunidade, sempre atrelando a prática docente ao ato educativo num ciclo de reelaboração e ação, com objetivos claros de transformação social. No entanto, na escola de educação básica, ora por resistência institucional, ora por hábito docente, administra poucas pesquisas neste formato, visto que acaba por apropriar-se de pesquisas acadêmicas convencionais. Abre-se aqui uma já antiga observação:

No estudo da metodologia da pesquisa educacional existe um amplo debate a respeito da dita oposição entre a tendência quantitativa, baseada na

estatística, e as tendenciais qualitativas baseadas em diversas filosofias. Temos indicado que a oposição entre “quantitativismo” e “qualitativismo” é frequentemente um falso debate. Quando seus excessos forem adequadamente criticados nos será possível articular os aspectos qualitativos e quantitativos do conhecimento dando conta do real. (THIOLLENT, 2009, p.80)

Desse modo, a pesquisa-ação torna-se um método de investigação que faz do pesquisador/educador participante da ação, a fim de aprimorar sua prática pela “oscilação sistemática entre o agir em campo e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p.446). Segue um diagrama elaborado por TRIPP para ilustrar o método:

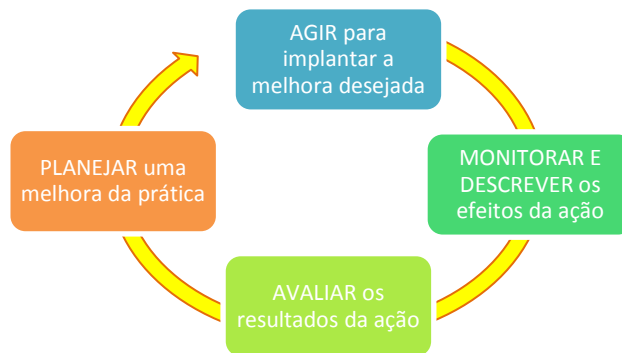


Figura 27: Diagrama Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TRIPP, 2005, p.446)

Basicamente, os processos para proposta de melhora de uma situação tem este mesmo ciclo: Identificar o problema, planejar as possíveis soluções, implementá-las, monitorá-las e avaliar sua eficácia. A pesquisa-ação, no âmbito educacional, vale-se da atuação docente, que vive a realidade escolar junto com seu educando, de forma integrada. Segundo Thiollent:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformação mais abrangentes (2009, p.81)

Desse modo, pensando em seu caráter didático-prático, esta abordagem de trabalho, em pesquisa-ação, se identifica integralmente com a proposta desta pesquisa que visa a formação de grupos operativos dentro da sala de aula, no intuito de transformação para a situação problema que foi determinada no capítulo anterior.

4.1.2 Entrelaces entre a pesquisa-ação e o grupo operativo

Primeiramente retoma-se a nomenclatura dos termos empregados: pesquisa-ação, como já explicitada, não advém de um pesquisador específico, mas pode ser definida por características na abordagem:

A dificuldade está no fato de que não se trata de uma estrutura lógica simples, enquadrável em poucas fórmulas conhecidas. Tal estrutura contém momentos de raciocínio de tipo inferencial (não limitados às interferências lógicas e estatísticas) e é moldada por processos de argumentação ou de “diálogo” entre vários interlocutores. O objetivo da análise (ou descrição) desta estrutura cognitiva não é mero jogo formalista. Não se trata de chegar a uma formalização lógica nem a um cálculo de proposições ou à manipulação de variáveis simbolicamente representadas. O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa. Este “material” é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. A significação do que ocorre na situação de comunicação pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação. Um mínimo de conhecimento neste setor é necessário para que o pesquisador não caia em ingenuidades. (THIOLLENT, 2009, p.31)

Ou seja, são necessárias posturas específicas do educador/pesquisador para que sua prática em pesquisa-ação esteja comprometida com a promoção do ciclo de transformação.

Em relação ao termo e à proposta de trabalho pela organização do Grupo Operativo:

O esquema ou marco conceitual (referencial e operativo) inclui, além da concepção geral dos grupos restritos, ideias sobre a teoria do campo, a tarefa, o esclarecimento, a aprendizagem, a investigação operativa, a ambiguidade, a decisão, a vocação, as técnicas interdisciplinares e acumulativas, a comunicação e os desenvolvimentos dialéticos em espiral. Outros conceitos referem-se à estratégia, tática e técnica, assim como à horizontalidade e à verticalidade, descobertas de universais, somatória de ideias etc. A técnica destes grupos está focada na tarefa, na qual teoria e prática se resolvem em uma práxis permanente e concreta no “aqui e agora” de cada campo assinalado. As finalidades e propósitos dos grupos operativos podem ser resumidos dizendo-se que sua atividade está centrada na mobilização de estruturas estereotipadas por causa do montante de ansiedade despertada por toda mudança (ansiedade depressiva pelo vínculo anterior e ansiedade paranoide criada pelo vínculo novo e pela conseqüente insegurança). No grupo operativo, o esclarecimento, a comunicação, a aprendizagem e a resolução de tarefas coincidem com a cura, criando-se assim um novo esquema referencial. (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.133-134)

Portanto, nesta abordagem o ciclo de transformação também se legitima com o intuito de cumprir a tarefa do grupo. Tal tarefa, neste trabalho, está focada pela construção de grupos na sala de aula, que reflitam o tema heteronormativo, e que, por meio dele, interajam de forma construtiva para a superação de posturas deterministas e preconceituosas dentro do ambiente escolar.

4.2 Aplicabilidade do método

Para realização deste trabalho, a fundamentação teórica tem por base a busca em bancos de dados, artigos, teses e dissertações publicadas nas últimas décadas, visando apresentar o estado da arte desta área de conhecimento, conforme já especificado nos capítulos anteriores.

Declara-se, nesta pesquisa, a atuação da pesquisadora/educadora nas aulas de arte, respeitando as expectativas de aprendizagem programadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o uso da metodologia em pesquisa-ação, buscando atrelar conhecimento e aplicabilidade, a formação de grupo operativo parametrizado pelo viés da psicologia social, que fomentará as análises de sucesso ou retomada de posturas para o grupo de educandos, utilizando-se como produto uma sequência didática no tema “Igualdade entre meninas e meninos”, para a tentativa de transformação dos padrões heteronormativos na escola.

4.3 Local da pesquisa

A comunidade escolar desta pesquisa foi escolhida por tratar-se do ambiente de trabalho da pesquisadora, que pode observar ao longo dos anos de exercício na referida unidade e, em suas aulas, aspectos que culminaram no problema deste trabalho e no desejo de sua transformação.

A pesquisa desenvolveu-se no município de Bauru, localizado no interior paulista, via Secretaria Estadual de Educação, que contempla a Educação Básica pública. Foi desenvolvida em uma Unidade Escolar que possui salas de aula para Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9ºano). No ano de 2016, período letivo de aplicação da pesquisa, a unidade escolar em questão possuía aproximadamente 350 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 420 matriculados nos Anos Finais, sendo estas turmas divididas entre os períodos manhã e tarde.

O prédio da escola possui mais de cinquenta anos denotando incoerências arquitetônicas para acolhimento efetivo de seu público. Recebeu algumas reformas no ano de 2015 para adequação de rampas e banheiros para educandos com necessidades especiais. A biblioteca, que é um espaço de 2m x 2,5m, por determinação da Secretaria da Educação, teve de acolher os computadores tornando-se também sala de informática. No segundo semestre de 2016 havia 11 computadores em funcionamento e muitos livros não catalogados empilhados ao fundo da sala.

Em relação à disciplina Arte é componente curricular obrigatório na Educação Básica e esta presente em todos os anos, dividida em 2 horas/aula (50min) por semana em cada sala de aula. Nesta pesquisa foram usados os ambientes de sala de aula dos 3º anos, a sala de informática e alguns momentos o pátio.

4.4 Público alvo

O público alvo escolhido para este trabalho são os educandos dos 3º anos A que possui 29 alunos matriculados sendo 14 meninas e 15 meninos e o 3º ano B que possui 28 alunos matriculados, sendo 11 meninas e 17 meninos de uma escola estadual, totalizando um universo de 57 alunos participantes de uma unidade escolar do interior de São Paulo.

Traçar o perfil socioeconômico foi um desafio, por isso usa-se a tabela mais atualizada da ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa:

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Até 3ª série Fundamental/ Até 3ª série 1º. Grau	0
Primário completo/ Ginasial incompleto	Até 4ª série Fundamental / Até 4ª série 1º. Grau	1
Ginasial completo/ Colegial incompleto	Fundamental completo/ 1º. Grau completo	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio completo/ 2º. Grau completo	4
Superior completo	Superior completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2011 – www.abep.org – abep@abep.org
 Dados com base no Levantamento Sócio Econômico 2009 - IBOPE

Figura 28: vide REFERÊNCIAS

Sendo que a idade dos educandos está entre nove e dez anos, a maioria das famílias tem televisão, rádio e banheiro em casa (a televisão não está presente na casa dos educandos de algumas denominações evangélicas), poucos têm carro em casa, nenhum declarou ter empregada doméstica, a grande maioria tem máquina de lavar, DVD e geladeira em casa e raros os casos de freezer separado do refrigerador.

Mais da metade deles declarou não ter a família com núcleo pai e mãe (padrasto, mãe solteira ou avós) e o grau de escolaridade dos responsáveis é quase sempre o Ensino Médio incompleto e sem curso técnico.

Somando a pontuação média, entre bens de consumo e escolaridade dos familiares, a classe social está na tabela denominada por Classe C2.

Em relação à religião, a maioria das crianças se declara evangélica, mas de várias denominações, não havendo uma mais marcante entre os comentários.

Justifica-se a escolha deste público, pois se entendeu pela prática de sala de aula, que é nesta fase que as crianças começam a expressar suas concepções sobre gênero nas aulas de arte e, que essa postura e definições vão se multiplicando ao longo dos demais anos letivos caso não ocorra uma intervenção.

4.5 Procedimentos

O procedimento adotado nesta pesquisa para a sequência didática, que teve sua aplicabilidade legitimada no ambiente escolar descrito acima, fez uso da abordagem metodológica em pesquisa ação. Esta foi diagramada em módulos que facilitam a leitura e sua concretização. Ela tem duração de 10 aulas, sendo que estão distribuídas dentro das aulas de Arte (separadas oficialmente em 2 aulas por semana com cada turma) e o trabalho foi concluído em pouco mais de um mês, mas seus desdobramentos ainda ressoam na prática desta educadora nestas salas de aula.

A proposta está separada por itens: Objetivo, Proposta, Atividades, Questões, Duração/ Materiais e Avaliação que serão descritos no item abaixo.

A pesquisadora usou recursos próprios para aquisição da massinha de modelar, para a captação de imagens com uma câmera fotográfica e para edição de vídeo num computador doméstico comum.

4.6 Delineamento da pesquisa

A sequência didática, que é o produto desta pesquisa foi diagramada em módulos que facilitam a leitura por parte de educadores que queiram replicar esta atividade. Sua aplicação tem duração de 10 aulas. Assim, sendo as aulas de Arte separadas oficialmente em 2 aulas por semana, o trabalho se conclui em pouco mais de um mês. A proposta deste trabalho está articulada com o plano de ensino da docente.

A proposta está separada por itens:

Objetivo: Para nortear a ação; *Proposta:* Antecipação e previsão do que se almeja para a aula; *Atividade:* Ação da educadora ou ação grupal; *Questões:* Perguntas que nutrem o diálogo e as atividades; *Duração e Materiais:* Que foram pensados dentro das possibilidades da grade de horários da escola pública do estado de São Paulo e nos recursos disponíveis para este projeto que não recebeu nenhum tipo de financiamento.

Foi elaborada uma ficha, de apenas uma pergunta e três imagens (história da Arte) relacionadas ao tema desta pesquisa, para que os educandos participantes pudessem dissertar sobre suas percepções após a aplicação da Sequencia Didática. O objetivo desta ficha é auxiliar na construção das percepções da pesquisadora-educadora em relação a superação, mesmo que parcial, da estética heteronormativa anteriormente detectada.

No próximo capítulo, o produto proposto nesta pesquisa vem detalhado para que sua réplica se legitime na prática do profissional docente que quiser implementá-lo. No próximo capítulo, na análise dos dados, descreve-se toda a experiência de sua aplicação na escola da pesquisadora/educadora.

CAPÍTULO 5: O DESENHO DO PRODUTO

5.1 Introdução

O ambiente escolar pode ter inúmeras formas de configuração. São várias vertentes ideológicas agindo sobre as sociedades e sobre a opção de cada grupo social. No Brasil, por mais que se tenham propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o nome mesmo já diz, orientam-se por ele, integralmente ou parcialmente, os educadores e suas práticas e se assim o quiserem. Também há um grave problema de falta de manutenção nos prédios públicos que abrigam as escolas. No caso desta pesquisa fica evidente o despreparo do ambiente em proporcionar o devido acolhimento e conforto para favorecimento da aprendizagem.

Em relação à comunidade, este trabalho respeita as características anteriormente descritas sobre o público desta Unidade Escolar, pois não será efetiva nenhuma proposta de ação pedagógica que desconheça a verdadeira necessidade de seu contingente humano.

No estado de São Paulo não seria diferente que nos demais estados, muito além das características da comunidade a que as escolas estão inseridas, o seu Projeto Político Pedagógico – PPP – toma como base, ou ao menos deveria tomar, as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental.

Sua elaboração deve ser construída coletivamente a cada quatro anos em parceria com a comunidade (familiares dos alunos e demais pessoas que se declaram parte da comunidade) e a escola (Gestão, docentes, funcionários e alunos). Porém, como todo documento oficial, só toma para si legitimidade se ambos os lados efetivarem os compromissos nele expressos.

Sendo assim, esta sequência didática só deve ser implementada pelo profissional docente se ele achar pertinente e coerente com seus princípios norteadores a construção das bases para uma educação crítico-reflexiva, pautada pela formação de grupo, favorecendo e estimulando o diálogo e a ação transformadora. A mudança não será apenas para a sala de aula ou para o ambiente escolar, mas para a comunidade envolvida.

5.2 Local

A comunidade escolar desta pesquisa foi escolhida por tratar-se do ambiente de trabalho da pesquisadora, que pode observar ao longo dos anos de exercício na referida unidade e, em suas aulas, aspectos que culminaram no problema deste trabalho e no desejo de sua transformação.

A pesquisa desenvolveu-se no município de Bauru, localizado no interior paulista, via Secretaria Estadual de Educação, que contempla a Educação Básica pública. Foi desenvolvida em uma Unidade Escolar que possui salas de aula para Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9ºano). No ano de 2016, período letivo de aplicação da pesquisa, a unidade escolar em questão possuía aproximadamente 350 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 420 matriculados nos Anos Finais, sendo estas turmas divididas entre os períodos manhã e tarde.

O prédio da escola possui mais de cinquenta anos denotando incoerências arquitetônicas para acolhimento efetivo de seu público. Recebeu algumas reformas no ano de 2015 para adequação de rampas e banheiros para educandos com necessidades especiais. A biblioteca, que é um espaço de 2m x 2,5m, por determinação da Secretaria da Educação, teve de acolher os computadores tornando-se também sala de informática. No segundo semestre de 2016 havia 11 computadores em funcionamento e muitos livros não catalogados empilhados ao fundo da sala.

Em relação à disciplina Arte é componente curricular obrigatório na Educação Básica e esta presente em todos os anos, dividida em 2 hora/aula (50min) por semana em cada sala de aula. Nesta pesquisa foram usados os ambientes de sala de aula dos 3º anos, a sala de informática e alguns momentos o pátio.

5.3 Participantes

O público alvo escolhido para este trabalho são alunos com idade entre oito e dez anos, (3º ano dos Anos Iniciais da Educação Básica) visto que se detectou, pela prática de sala de aula, que é nesta fase que os educandos começam a

expressar suas concepções sobre gênero, ou seja, definições heteronormativa, de forma incisiva. Essa postura e definições vão se multiplicando ao longo dos demais anos letivos caso não ocorra uma intervenção.

Assim, descrevendo quantitativamente o público alvo escolhido para este trabalho são os educandos dos 3º anos A que possui 29 educandos participantes sendo 14 meninas e 15 meninos e o 3º ano B que possui 28 educandos participantes, sendo 11 meninas e 17 meninos de uma escola estadual, totalizando um universo de 57 alunos participantes.

5.4 Objetivos do Produto

Assim, como objetivo geral deste produto educacional, busca-se desenvolver consciência crítica e reflexiva para superar a estética heteronormativa dos educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivo específico propõe-se construir uma Sequência Didática que faz uso da formação grupal operativa, como propõe a Psicologia Social, a fim de problematizar e superar o modelo heteronormativo no ambiente escolar, especificamente com alunos do primeiro ciclo dos Anos Iniciais, visto que é a faixa etária que inicia a expressar-se com tais proposições.

Para tanto, um vídeo em Stop Motion foi construído pelos educandos e educadora-pesquisadora durante as aulas que formaram o grupo operativo. As divulgações dos trabalhos juntamente com material de apoio e fotos estão disponíveis e hospedadas no endereço que segue nas Referências deste trabalho.

5.5 Método

As ações para a proposta da sequência didática pautam-se em orientações da metodologia em Pesquisa-ação, pois tendem a harmonizarem-se ideologicamente com a construção de grupos operativos.

O educador usará de sua posição de propositor e mediador das atividades, coletando dados e participando com eles, mas não intervindo diretamente nas

construções do grupo, apenas norteando a boa convivência e propondo reações assertivas em relação às dificuldades encontradas, visto que é um trabalho de ensino para o diálogo, para a comunicação entre iguais. O educador tem aqui uma das maiores responsabilidades de sua carreira: fomentar a construção do cidadão crítico-reflexivo de sua comunidade. O autor usado como referência para esta pesquisa, conclui:

Para conclusão, são retomadas sinteticamente, importantes questões relacionadas com as condições intelectuais e práticas do desenvolvimento da pesquisa-ação enquanto estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas do mundo real. (THIOLLENT, 2009, p.13)

Em relação à Pesquisa-ação e suas especificidades na esfera interpretativa e por possuir natureza argumentativa na ação dos procedimentos [...] “está explicitamente reconhecida, contrariamente à concepção tradicional da pesquisa, na qual são valorizados critérios lógico-formais e estatísticos” (THIOLLENT, 2009, p.15).

Assim, compreender suas características se faz necessário para que o trabalho não se torne tendencioso por seu propositor, mas que exemplifique os contextos da execução para interpretações da realidade observada e as pretensas ações transformadoras que são o verdadeiro objetivo deste trabalho.

Em relação às alterações qualitativas que se busca nesta sequência didática, elencam-se: consciência e sensação de pertença a um grupo, estímulo à vontade de participação coletiva, sensibilização e proposição de mudança em relação a falas preconceituosas sobre o tema heteronormatividade e empoderamento popular pela manifestação grupal.

5.6 Delineamentos do Produto

Esta sequência didática foi aplicada nas aulas de Arte, sendo assim, foi diagramada em seis módulos que facilitam a leitura e sua aplicabilidade, podendo ser abraçada por qualquer profissional docente, independentemente, de sua disciplina de atuação.

A duração dos procedimentos é de 10 aulas. Assim, sendo as aulas de Arte separadas oficialmente em 2 aulas por semana, o trabalho se conclui em pouco mais de um mês. A proposta deste trabalho está articulada com o plano de ensino da docente que, busca sensibilização artística através de atividades práticas e o ensino para uma educação emancipadora, livre de preconceito e valorativa das diferenças estéticas, éticas, raciais e sociais, em consonância com os Parâmetros Curriculares.

A proposta está separada por itens:

- Objetivo (para nortear a ação)
- Proposta (antecipação e previsão do que se almeja para a aula)
- Atividades (ação docente ou grupal)
- Questões (perguntas que nutrem o diálogo e as atividades)
- Duração/Materiais (que foram pensados dentro das possibilidades da escola pública do estado de São Paulo)
- Avaliação (para analisar as percepções sobre o tema)

Os únicos materiais necessários serão o uso da sala de informática da escola para a pesquisa de vídeos, a massinha de modelar na quantidade de 500gr para dividir entre 30 alunos, câmera fotográfica ou de celular para captação de imagens e um computador comum para edição das fotografias e para transformá-las em vídeo.

Pensando na avaliação dos objetivos alcançados dentro da sequencia didática foi elaborada uma ficha, de apenas uma pergunta e três imagens (história da Arte) relacionadas ao tema desta pesquisa, para que os educandos participantes pudessem dissertar sobre suas percepções após a aplicação da Sequencia Didática. O objetivo desta ficha é auxiliar na construção das percepções da pesquisadora-educadora em relação a superação, mesmo que parcial, da estética heteronormativa anteriormente detectada.

Sobre a modalidade artística Stop Motion, eleita como projeto para esta pesquisa, segundo Marcos Magalhães, idealizador de uma Cartilha chamada “Anima Escola – técnicas de animação para professores e alunos”:

Esta expressão em inglês tem um significado paradoxal: “movimento-parado” A rigor este é o fundamento de todo e qualquer suporte audiovisual: a ilusão de movimento que é conseguida através de uma sucessão de imagens fixas. Mas, no meio profissional, stop-motion designa genericamente toda animação que realiza o movimento com fotografias de

objetos reais que na vida real são imóveis, parados (como bonecos de madeira ou de massinha, móveis, latas, lápis, caixas, cadeiras, enfim, qualquer objeto, de qualquer material). A animação em stop-motion nasceu praticamente junto com o cinema. O cinematógrafo dos irmãos Lumière foi a primeira câmera capaz de registrar, em um mesmo rolo de filme, várias fotografias por segundo por meio de uma manivela que o operador girava continuamente. Mas logo alguém teve a ideia de girar a manivela apenas um pouquinho, tirando somente uma foto por vez. Desta forma, seria possível mudar a posição do objeto filmado a cada foto, e no final ter registrado no filme um movimento que não existiu na realidade. Assim, os primeiros filmes de animação foram feitos com objetos em stop-motion; só mais tarde é que os desenhistas tiveram a ideia de filmar desenhos, em vez de objetos. (2015 p.78-79)

Sendo assim, este material ilustrado está disponível no site indicado nas Referências desse trabalho e pode auxiliar nas dúvidas sobre a construção dessa linguagem. Para esta pesquisa, a aplicabilidade do software indicado na Cartilha não favoreceu a construção do filme, assim, a pesquisadora/educadora optou por usar o aplicativo gratuito do pacote Office da Microsoft: o Movie Maker. Este foi eleito por ser de fácil acesso e manuseio. As orientações detalhadas de seu uso, entre as demais informações sobre esta pesquisa estão disponíveis no site: <http://danielleartes3.wixsite.com/educacao>

5.7 Expectativas de aprendizagem

Em relação aos resultados esperados para este trabalho, pretende-se que esta proposta de sequência didática favoreça o aprendizado da formação de grupos, estimule o agrupamento coerente com um objetivo comum, além de abrir diálogo na busca de mudanças às posturas heteronormativas nas falas dos educandos, melhorando qualitativamente a participação e manifestação popular nas reivindicações de aspectos que fundamentam o exercício de sua cidadania.

Portanto, propõe-se aqui que a escola ensine por meio do estímulo ao agrupamento social e com a proposição de ideias no coletivo para uma efetiva movimentação popular, na verdade, o exercício da verdadeira educação popular que desde os Anos Iniciais será construída, estabelecida e propagada pelos educandos ao longo de sua vida escolar e para fora de sua comunidade.

5.8 A Sequência Didática

Seque o material elaborado para as atividades de grupalização.

MÓDULO 1: APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

- Neste módulo procura-se favorecer a compreensão sobre o projeto e produzir arte na modalidade artística: filme em Stop Motion.
- O tema: Igualdade entre meninos e meninas;
- Apresentação da forma de expressão e atuação em grupo, dentro da sala de aula.

PROPOSTA

- Apresentação do projeto: Da produção, todas as suas etapas e destacar os módulos que o compõem.
- Convidar os alunos a sentarem em roda, para adaptação ao formato, estimulando a participação coletiva.

ATIVIDADE

- Neste módulo, a ideia é explicar sobre o que vamos fazer e como serão as atividades a serem desenvolvidas no decorrer das próximas 10 aulas de 50 min;
- Desse modo, devemos apresentar-lhes os filminhos e como desenvolveremos as atividades.

DURAÇÃO E MATERIAIS

- 2 aulas;
- Sala de informática (exibir filmes do Youtube).

MÓDULO 2: PREPARAÇÃO DA PRODUÇÃO

OBJETIVO

- Familiarização com o gênero artístico Stop Motion; estudo e prática;
- Agrupamento mais coeso e atuante;
- Primeira produção em HQ.

PROPOSTA

- Apresentação (comentar vídeos exibidos), leitura e compreensão da modalidade artística: Stop Motion;
- Sondagem sobre o conhecimento dos elementos que constituem um Stop Motion.
- Convidar os alunos a sentarem em roda, para adaptação ao formato, estimulando a participação coletiva.

ATIVIDADE

- Neste módulo, é preciso fazer uma série de questionamentos de modo que levante os conhecimentos prévios dos alunos acerca do Stop Motion: Conhecem o gênero artístico Stop Motion? Quem já viu filmes neste gênero artístico? Onde? Relato de como são as imagens?
- Com isso, instigá-los e motivá-los a participar e a interagir na construção das atividades do módulo.
- Em seguida, convide-os a conhecer autores de Stop Motion através de vídeos e reportagens de Making off (Sala de Informática).
- É o momento de pedir-lhe uma produção inicial que será uma História em Quadrinhos, pois esteticamente se assemelha com o Stop Motion.
- O tema será: "Igualdade entre meninos e meninas".
- Com essa atividade, você poderá fazer um diagnóstico básico sobre as capacidades e direitos de aprendizagem que os mesmos dominam e elencar quais precisam ser desenvolvidos no decorrer do projeto de construção desta Sequência Didática.

QUESTÕES

- Vamos conhecer dois autores de Stop Motion?
- O que acham de assistir dois filmes de Stop Motion?
- Vamos comparar um Stop Motion com a vida real, é possível?

DURAÇÃO E MATERIAIS

- 1 aula;
- Grade (anexo) para produção de História em quadrinhos;
- Sala de Informática.

MÓDULO 3: UM POUCO MAIS SOBRE STOP MOTION

OBJETIVO

- Exibir e valorizar a produção em HQ da aula anterior;
- Descobrir diferentes parâmetros e contextos de produção em gênero Stop Motion através do diálogo;
- Grupo deve propor o roteiro central do Stop Motion.

PROPOSTA

- Identificação dos contextos de produção;
- Identificação das características do Stop Motion.
- Convidar os alunos a sentarem em roda, para adaptação ao formato, estimulando a participação coletiva.

ATIVIDADE

- Colar, na sala, os desenhos em HQ da aula passada ;
- Analisar os vídeos exibidos na primeira aula (relembrar) para explorar o contexto de produção e características dessa modalidade artística em estudo;
- Usar as perguntas (abaixo) para socialização e discussão em sala;
- Desenho do roteiro da história.

QUESTÕES

- O filme pode ser classificado como um Stop Motion? Porque?
- Qual o título geral do filme?
- Na organização do Stop Motion há apresentação de personagens? Quem são (descrições e narrações).
- As informações presentes são verdadeiras ou fictícias nessa história e porque?
- Que imagens faz você pensar que este filme é um Stop Motion?
- Você se lembra do nome do autor?
- O vocabulário é variado (tem fala, silêncio, ruído, música etc.)?
- O que este filme significa para você?

DURAÇÃO E MATERIAIS

- 1 aula.
- Caderno de desenho.

MÓDULO 4: O PROCESSO GRUPAL

OBJETIVO

- Desenvolver o grupo operativo: forma explícita em executar uma tarefa no coletivo.
- Esclarecer a atividade centrada na mobilização de estruturas estereotipadas, dificuldades de aprendizagem e comunicação advindas de ansiedades que se despertam das situações de mudança, dentro do grupo.

PROPOSTA

- Reconhecer a sala de aula como ambiente coletivo para proposição de ideias;
- Construir e estabelecer regras (coletivamente elaboradas) para o diálogo do grupo buscando comprometimento, cooperação, sensação de pertença e pertinência nas falas;
- Perceber, durante as discussões sobre o projeto, os papéis relativos as condutas dos alunos: porta-voz, o bode expiatório, o líder e o sabotador para poder intervir construtivamente.

ATIVIDADE

- Decidir, no coletivo, qual dos roteiros elaborados pelos educandos iremos produzir;
- Assim, cabe ao Coordenador do grupo (educador) explicitar posturas negativas, de forma coerente e amena, para que haja regulação.

QUESTÕES

- Escolha de personagens: Desenhe e lhe dê nome;
- Escolha o cenário e desenhe com as cores desejadas e materiais necessários;
- Escolha o nome da história;
- Quantas cenas e quantas imagens para cada cena;
- Escreva as falas, silêncios e ruídos da história;

DURAÇÃO E MATERIAIS

- 2 aulas;
- Grades (em anexo) para rascunhos do roteiro.

MÓDULO 5: MONTAGEM DO STOP MOTION

OBJETIVO

- Compreender de modo efetivo a organização e desenvolvimento da modalidade estudada;
- Perceber a importância do trabalho em grupo coerente;
- Oferecer contato com o material para modelagem e sua assimilação;
- Propor testes de personagens e posições;
- Construção de cenário e objetos cênicos.

PROPOSTA

- Análise das partes do texto (roteiro);
- Análise das etapas de ordenação do gênero (sequências de imagens);
- Análise das fotos capturadas.

ATIVIDADE

- Estipular, coletivamente, quem movimentará a produção dos personagens, quem faz o cenário e quem cuida da câmera;
- Tem narrador? Quem grava?
- Fotos das imagens sequenciais (em massinha, papel, objetos etc.)

DURAÇÃO E MATERIAIS

- 3 aulas;
- Materiais determinados pelo grupo: Massinhas, papéis, objetos etc.
- Câmera de celular;
- Luz de abajur com extensão.

MÓDULO 6: PRIMEIRAS IMPRESSÕES E FINALIZAÇÃO

OBJETIVO

- Refletir sobre o vínculo adquirido pelo grupo e analisar como o coletivo estabeleceu-se ao longo dos trabalhos;
- Verificar as novas percepções sobre o tema "Igualdade entre meninas e meninos";
- Formalizar a ideia da construção grupal como estratégia na vida escolar e na comunidade.

PROPOSTA

- Comunicar-se, no grupo, de forma construtiva em relação a mudanças e adequações no material;
- Posicionar-se no grupo de forma a integrar todas as opiniões.

ATIVIDADE

- Nesse momento consolidaremos as etapas realizadas no decorrer da sequência didática. Após a produção e edição da primeira versão do filme, os alunos demonstraram quais aprendizagens conseguiram desenvolver individualmente e coletivamente;
- Após leitura e reflexão das propostas, reedição do trabalho, se necessário;
- Segue (abaixo) um guia de questões que auxiliará a realizar com mais clareza as falas no coletivo


QUESTÕES

E.E. [REDACTED] /SP


Nome: _____ 3º ano _____ - 10/2016 - Prof.ª Danielle

Objetivo: Leitura de imagem na aula de Arte


Sobre o tema: "Igualdade entre meninas e meninos", o que você observa nas imagens?



Hyacinthe Rigaud, Luís XIV, 1701.



Frida Kahlo, Autorretrato com cabelo cortado, 1940.



Keith Haring, Sem título, 1987.

Obrigada!

DURAÇÃO E MATERIAIS

- 2 aula;
- sala de informática para exibir vídeo editado;
- Ficha avaliativa das percepções após projeto.

5.9 Avaliação da Sequência Didática

Sobre a avaliação da sequência didática proposta, pretendeu-se que os educandos pudessem dissertar, tomando por base uma questão aberta, que indaga sobre suas percepções acerca do tema *Igualdade entre meninas e meninos*, com o apoio de imagens (obras de arte). Este momento ocorreu dentro da aplicação do módulo final da Sequência Didática. Para refletir a pertinência para tal proposta fez-se uso do caderno *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*:

Ao realizar as atividades planejadas em cada módulo da sequência, a criança mobiliza as capacidades já construídas integrando-as em um todo maior. As produções resultantes dessa atividade possibilitam avaliar o processo de aprendizagem e orientar as intervenções dos professores, permitindo um trabalho diferenciado entre os alunos já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. Ressalte-se que as atividades de avaliação estarão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da sequência didática. Ao propor atividades exploratórias é possível avaliar o que a criança já sabe a respeito do assunto tratado. Ao realizar as atividades de organização das informações e demais atividades de sistematização do conhecimento observa-se como a criança lida com as informações disponíveis; de que maneira resolve os problemas propostos; como expressa sua visão a respeito de determinado saber; em suma, como vai se apropriando dos saberes e desenvolvendo os direitos de aprendizagem, como alguns que devem ser consolidados no 3º ano: *compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, entre outros*. (BRASIL, 2012, p.23-24)

Assim, concebe-se que a avaliação esta presente na aplicação da Sequência Didática, mas nesta pesquisa em específico, observou-se a percepção do conhecimento (tema) e como o educando compreende a pergunta proposta atrelando-a as imagens (obras de arte). Nesse processo, estabeleceu-se a coleta de dados sugerida para a pesquisa-ação:

Os princípios gerais da elaboração de questionários e formulários convencionais são úteis para que os pesquisadores possam dominar os aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação. No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns [clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas etc.] Todavia na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado que será analisado e discutido em reuniões e seminários com participação. O processamento estatístico das respostas, com computadores ou não nunca é suficiente. O

processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo ao conteúdo social às interpretações. (THIOLENT, 2009, p.71)

Sendo assim, a ficha para coleta de dados foi elaborada com finalidade investigativa da percepção sobre o tema, tomando cuidado para não direcionar respostas ou conduzir análises. As imagens utilizadas foram escolhidas por seu conteúdo estético questionador. A Figura 29 reproduz a ficha utilizada. Foram preservados o nome da Unidade Escolar e dos educandos após preenchimento.

[E.E.]/SP


Nome: _____ 3º ano _____ 10/2016 – Prof.ª Danielle

Objetivo: Leitura de imagem na aula de Arte


Sobre o tema: “Igualdade entre meninas e meninos”, o que você observa nas imagens?



Hyacinthe Rigaud, Luís XIV, 1701.



Frida Kahlo, Autorretrato com cabelo cortado, 1940.



Keith Haring, Sem título, 1987.

Obrigada!

Figura 29: Ficha para coleta de dados sobre o tema da pesquisa. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (THIOLENT, 2009, p.69).

Durante a aplicação deste material aos educando foi orientado que colocassem seus nomes e ano escolar para que a coleta de dados fosse possível. Assim, no Capítulo 6, apresentam-se como ocorreram as aplicações da sequência didática e sua avaliação em sala de aula.

As análises dos dados coletados que serão exemplificados por meio de gráficos foram comentados pela percepção da educadora-pesquisadora, por estar inserida no processo das atividades, assim como propõe a metodologia da pesquisa-ação, enriquecendo o diálogo e buscando os objetivos propostos.

CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS

6.1 Apresentações das abordagens utilizadas

Apresentam-se, neste capítulo as ações, análises e discussões sobre a aplicação do produto desta pesquisa. Desde sua idealização, tal produto foi pensado de forma prática, visando sua efetiva legitimação na escola pública de Educação Básica. Trata-se de uma construção ideológica da pesquisadora-educadora com seu orientador e que, nas aulas em que lecionou arte, ao longo de sua carreira docente, observou, detectou e determinou possíveis mudanças para a realidade denotada, referentes às relações heteronormativas dentro da escola.

As análises e discussões dos resultados obtidos foram realizadas à luz de literatura amplamente revisada nesta pesquisa, que culminaram no entrelaçamento de três linhas de estudo, que convergem em sua ideologia e em sua didática, a fim de elaborar um trabalho com aplicabilidade efetiva na escola por meio da construção de grupos transformadores de uma realidade (grupo operativo), com a metodologia da pesquisa-ação (educador fazendo parte/atuando na construção do projeto) atrelando, ainda, a mudança de paradigmas em relação às situações heteronormativas presentes subjetivamente no ambiente escolar. Vale ressaltar que esta pesquisa toma princípios da Educação Popular pelos textos de Paulo Freire, sendo assim, buscou-se coerência entre tais linhas, além da tentativa de simplificar tal material para os educadores que quiserem replicá-la.

É importante ressaltar que a pesquisadora tomou devida atenção às orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio de seus Guias e Parâmetros Curriculares, em observância às expectativas de aprendizagem para a faixa etária dos educandos envolvidos. E por tratar-se de uma Pesquisa-ação, toma as devidas precauções para manter a legitimidade dos contextos, visando proporcionar clareza na operação e avaliação das aplicações.

As fotos exibidas neste trabalho foram tiradas na escola pela pesquisadora que é a educadora desses educandos. Todos quiseram aparecer nas imagens, e tinham anuência de seus responsáveis para isso, pois na matrícula escolar é ofertado o termo de Assentimento para que a U.E. possa exibir imagens dos alunos

em redes sociais com a finalidade de divulgação do trabalho pedagógico. Este material está disponível na U.E. para consulta pública.

6.2 Problema e objetivos desta pesquisa

A pesquisadora pôde observar, ao longo dos anos de trabalho naquela comunidade, da unidade escolar em questão, e durante suas aulas de arte, definições e até mesmo pré-julgamentos por parte dos educandos em relação a aspectos da identidade de gênero. Observações incompatíveis com a idade desses educandos devido ao teor das nomenclaturas usadas, salientando a existência de um discurso meramente reprodutivista.

Enquanto eram exibidas imagens de obras artísticas a fim de repertoriar os educandos sobre a história da humanidade através da produção estética, a pesquisadora ouvia as observações pessoais dos educandos em relação às imagens e as anotava.

Ao longo dos anos percebeu-se a existência de falas repetidas de teor sexistas, marcadas pelo determinismo e deboche. Com o passar da vida escolar, esses educandos, mantinham tais posturas e muitas vezes criaram problemas disciplinares discriminatórios por conta de suas percepções.

Quando esses educandos eram questionados em relação a tais opiniões, muitos não sabiam explicar o porquê dessas posturas. Alguns diziam que os pais assim ensinaram e/ou a religião e outros que os professores/escola já haviam se expressado nesse sentido.

Assim, observações como: Esse home tem cara de mulher! Olha a posição dele, é viado! Isso é coisa de bicha! Homem não se comporta dessa forma! Credo, que mulher feia! Até parece homem! Mulher e homem são diferentes dentro de casa; Mulher é mais delicada e homem deve ser forte; entre outras colocações, que são etnocêntricas e precisariam de reflexão. Segundo Guacira L. Louro:

Este ambiente de transformações aceleradas e plurais que hoje vivemos, parece ter se intensificado desde a década de 1960 possibilitado por um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados. As vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o

centro. Uma outra política passava a acontecer, uma política que se fazia plural, já que era – e é- protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia. O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciências, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita. (2011, p.42)

Retomando as definições para a palavra heteronormatividade, anteriormente detalhada neste trabalho, trata-se de um termo que descreve situações em que a orientação sexual diferente da concebida, da estabelecida etnocentricamente como correta, neste caso, representadas pela figura do humano heterossexual (atitudes e postura concebidas por de fêmea e macho) e o seu contrário será perseguido, ou seja, nas aulas de arte essas posturas se salientavam, ano após ano.

Refletindo a situação real que motivou a proposição desta pesquisa, sendo ela a superação da heteronormatividade nas aulas de arte, ato que refletirá na vida psicossocial do educando, a pesquisadora estabeleceu que um trabalho coerente, ao menos, reelaboraria tais percepções. Foi preciso coragem e estudo em diversas linhas de pesquisa para propor um trabalho que não fizesse apologia a qualquer movimento LGBTs, visto que ainda é um tema, declaradamente, não aceito para diálogo dentro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ato que se justifica, por exemplo, pelo veto das Cartilhas sobre diversidade sexual.

Entretanto, o problema está ocorrendo, ano após ano, e nem escola e nem política pública tomam ciência e adquirem bom senso sobre como discutir tais formas de violência. Segundo Louro (2011, p.45)

Não há mais novidade em tais afirmações. Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos chamados minorias sexuais vêm denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher” ou “do índio”, a “semana da raça negra” etc. Como resultado, as escolas infantis e cursos fundamentais reservam alguns momentos para “contemplar” esses sujeitos e suas culturas, enquanto professores bem-intencionados se esforçam para listar as “contribuições” desses grupos para o país – sua parcela na formação da música, ou da dança, sua colaboração nas atividades econômicas ou nas artes etc.

A pesquisadora-educadora não fez menção às várias terminologias que abrangem o tema, nem teve a intenção de criar uma cultura de valorização aos aspectos das minorias sociais, mas focou seus estudos na busca da superação de um modelo determinista e preconceituoso, sem distinguir em que aspectos específicos.

Este trabalho foi desenhado em contato com as aulas que a pesquisadora-educadora assistia como aluna especial ministradas no curso de Mestrado em Docência para Educação Básica da UNESP- Bauru, tendo como regente o Prof. Dr. Antonio Francisco Marques. Psicólogo por primeira formação, e de carreira acadêmica em temas da Educação, durante suas aulas, despertou-se o anseio para estudar a Educação Popular e pela construção de grupos operativos, num viés da psicologia social, que visa à transformação de uma realidade social através do agrupamento consciente.

As práticas escolares não podem esquecer ou negligenciar os seus objetivos sociais, pelas implicações sérias e negativas que esse fato acaba tendo sobre a maneira de como o professor vê, implementa e avalia sua atividade profissional. De conseqüências concretas, têm como resultado as práticas das escolas acabarem sendo marcadas como opostas aos seus objetivos sociais. Se a intenção manifesta é o de preparar o indivíduo para se integrar de maneira ativa e crítica no contexto social, acaba sendo um instrumento de marginalização das classes populares, pois é o segmento social que mais sofre as conseqüências da prática da reprovação, da não aprendizagem na escola. (MARQUES, 2000, p.68)

Sendo assim, a pesquisadora-educadora tentou organizar um material que pudesse superar aquele modelo determinista na fala dos educandos com a aplicação de um modelo ativo e crítico do contexto social. Para tanto, usou a construção de grupos operativos de educandos que aprenderiam a lidar, no coletivo, com situações de igualdade entre meninas e meninos. Dentro dessas situações as pertinências entre feminino e masculino são postas à prova, culminando no denominador comum, em que todos os seres humanos devem ser respeitados em suas escolhas e que as diferenças etnocêntricas são estabelecidas por diversos fatores sociais, que se não refletidas, podem gerar preconceito.

Para trabalhar com propriedade as relações entre os entes do grupo, fomentaram-se pelos estudos de autores da psicologia social, maneiras de análise em como as reações, colocações e proposições dos educandos podem facilitar ou prejudicar a tarefa grupal. Assim, esta pesquisa revisou bibliograficamente tais

diretrizes, propostas por Pichon-Rivière, em capítulo anterior, para que o educador se parametrize antes da réplica a fim de obter melhores resultados em sua atuação.

Em relação à aplicabilidade desta pesquisa, almejou-se desde o início algo além da teoria. Um trabalho que se legitimasse dentro da sala de aula, independentemente se atingiria ou não a transformação idealizada. Por essa razão a pesquisa-ação foi o método adotado como plano de ação das atividades. Como produto desta pesquisa, formulou-se uma sequência didática, já com a remodelação em relação aos acertos e desafios encontrados durante o percurso de aplicação pela pesquisadora-educadora. A seguir, descreve-se como ocorreu este percurso.

6.3 Registros da aplicação da Sequência Didática nas salas de aula

A pesquisadora-educadora escolheu a segunda metade do 2º bimestre letivo para iniciar os trabalhos dentro dos 3º anos, A e B, visto que os educandos já estavam adaptados à escola, à sala e à docente. A primeira proposta, e talvez a de maior expectativa é a modificação da disposição de carteiras na sala de aula (vide Figura 28).

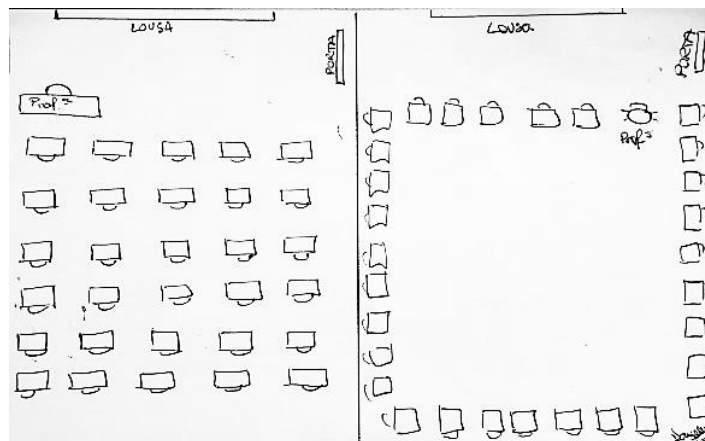
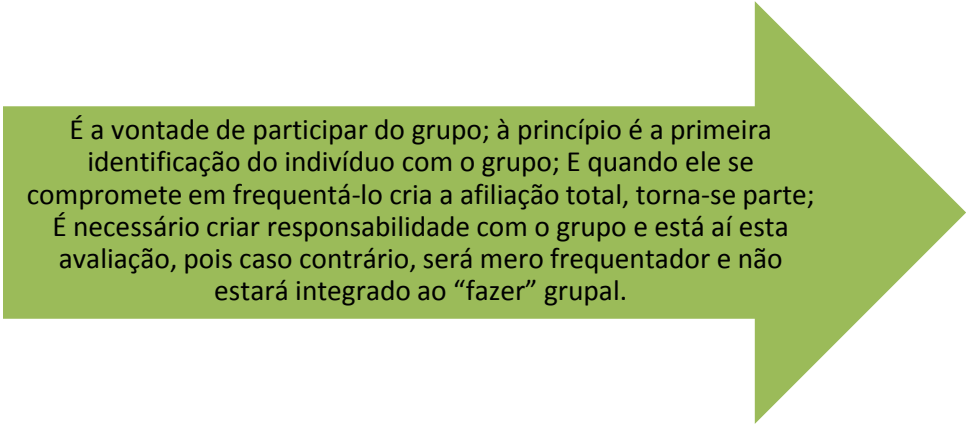


Figura 30: Disposição de carteira na escola da pesquisa. Fonte: Desenho da pesquisadora.

A sala, nessa unidade escolar, tem carteiras dispostas em fila, sendo assim, a pesquisadora solicitou que os educandos sentados nas laterais da sala virassem suas carteiras para o centro, e que, os educandos ao centro colocassem suas carteiras nas laterais da sala. Esta fase foi chamada: MÓDULO 1: APRESENTAÇÃO (Produto).

A princípio gera-se certa desorganização na sala, visto que não estão adaptados a tais movimentos, mas se o educador setorizar a movimentação, esse problema não permanecerá. É importante que seja um agrupamento prazeroso, não se deve demonstrar apreensão com essa desorganização momentânea para não gerar expectativas negativas nos educandos, ou para que formalizem uma percepção deturpada de que “agrupamento é bagunça”.

Após todos estarem sentados, a educadora inicia um trabalho de acolhimento, no qual será importante adaptá-los à situação de agrupamento. Conversar sobre a escola, sobre a proximidade dos colegas, sobre olhar nos olhos de todos os entes propicia mais tranquilidade e espontaneidade nas primeiras observações dos educandos. Gerar o sentimento de **Afiliação ou Compromisso** é algo que a educadora busca ao longo desse trabalho, por isso, atitudes assertivas devem superar a correção do silêncio, as brincadeiras indevidas ou a dispersão.



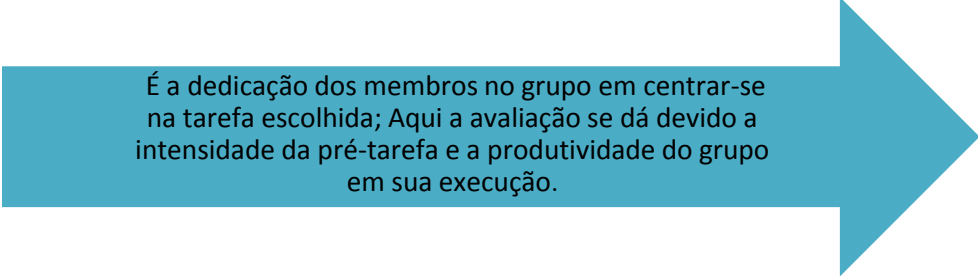
É a vontade de participar do grupo; à princípio é a primeira identificação do indivíduo com o grupo; E quando ele se compromete em frequentá-lo cria a afiliação total, torna-se parte; É necessário criar responsabilidade com o grupo e está aí esta avaliação, pois caso contrário, será mero frequentador e não estará integrado ao “fazer” grupal.

Figura 31: Afiliação ou compromisso. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.69)

A pesquisadora-educadora iniciou a sensibilização do tema, que é *Igualdade entre Meninas e Meninos* por meio de analogias sobre a própria condição de sala de aula, observando que todos são iguais, estão sentados da mesma forma e merecem ser ouvidos com a mesma atenção, mas que muitas vezes, algumas observações são feitas para diferenciá-los despropositadamente, por exemplo, o *por quê* das filas de meninos e meninas.

A partir daí, divulga-se o trabalho com o tema e a produção de um produto, em formato de vídeo em Stop Motion, para uma tarefa que será proposta. Essa tarefa está centrada no tema, ou seja, discutir e analisar as igualdades entre meninas e meninos. Gerar expectativa em relação a essa tarefa faz parte da construção da **Tele**, ou seja, de disposição para trabalhar no grupo.

Na segunda aula, chamada: MÓDULO 2: PREPARAÇÃO DA PRODUÇÃO Produto), também se desenvolve o agrupamento de carteiras, visto que já estão mais adaptados e têm movimentos de **Pertinência**.



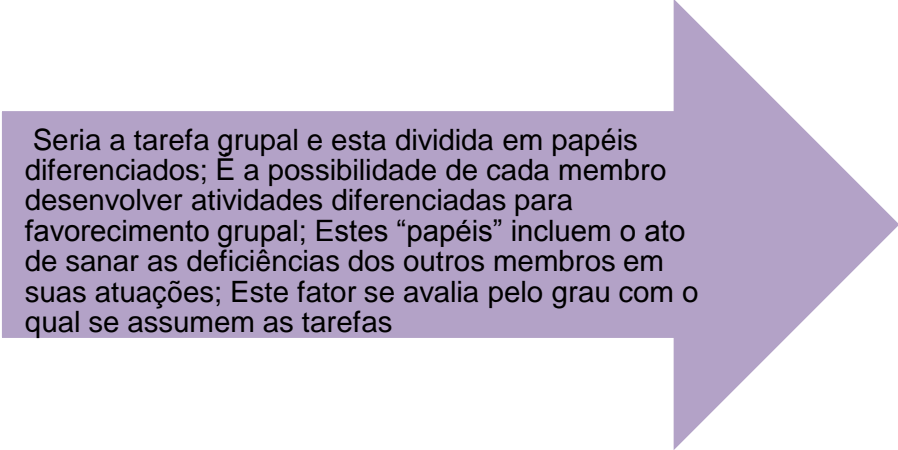
É a dedicação dos membros no grupo em centrar-se na tarefa escolhida; Aqui a avaliação se dá devido a intensidade da pré-tarefa e a produtividade do grupo em sua execução.

Figura 32: Pertinência. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.70)

Iniciou-se diálogo sobre quais expectativas foram geradas após o primeiro encontro e são ouvidas tais explicações. É importante legitimar como indispensável à fala de quem se propõe a fazê-lo e de não exigir a fala de quem, a princípio, não está seguro com a situação grupal.

A pesquisadora-educadora solicitou que o grupo se dirigisse à sala de informática da escola, para que visualizassem possibilidades dentro da proposta de vídeo em formato Stop Motion. Eram poucos computadores em funcionamento, assim os educandos sentaram-se, por livre escolha, de três em três às mesas.

A pesquisadora disponibilizou na lousa o endereço do site: Youtube e o nome: Vídeos em Stop Motion, e orientou que pesquisassem possibilidades para uma futura produção. Notou-se que alunos com mais facilidade com o equipamento auxiliam os que não têm acesso ao ambiente de informática, promovendo posturas de **Cooperação** entre eles.



Seria a tarefa grupal e esta dividida em papéis diferenciados; É a possibilidade de cada membro desenvolver atividades diferenciadas para favorecimento grupal; Estes “papéis” incluem o ato de sanar as deficiências dos outros membros em suas atuações; Este fator se avalia pelo grau com o qual se assumem as tarefas

Figura 33: Cooperação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.69)



Figura 34: Alunos na sala de informática. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.

Na terceira aula, os educandos dispostos novamente em roda, na carteira ou no chão da sala, começam a se manifestar sobre suas percepções no contato com obras em Stop Motion. É importante que o educador, no papel de **Coordenador** do grupo, estimule a criação de sinais para solicitar a fala organizada, a exemplo do que ocorreu nesta escola, com o educando levantando as mãos até poder falar para o grupo que o escuta antes da réplica.

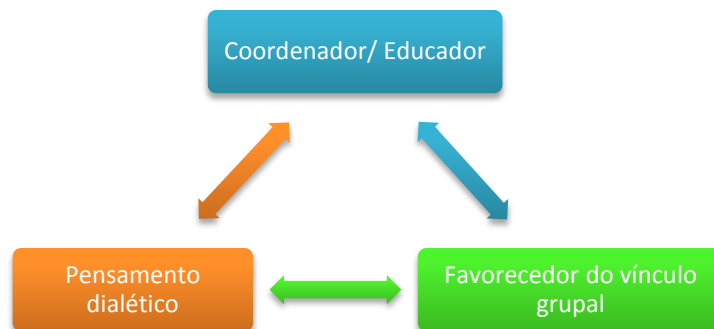


Figura 35: Características do Coordenador de Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.76-77)

Assim, a pesquisadora estimulou a criação de ideias para a produção de uma historinha, que usaria posteriormente, o formato stop motion, mas que a princípio fosse elaborada, coletivamente, em formato de história em quadrinhos.

Foi oferecida uma cópia (xerocopiada) para cada educando, nela continha uma grade de nove retângulos e lá puderam criar propostas sobre o tema “Igualdade entre meninas e meninos”.

A pesquisadora-educadora coletou os trabalhos e analisou, encontrando uma história quase comum entre os trabalhos: um adulto advertindo alguma situação heteronormativa. Em alguns desenhos o adulto proibia a brincadeira de meninos com panelinhas, outra um adulto levava uma das crianças menina embora porque estavam brincando de bola.



Figura 36: Cadernos dos educandos. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.

Na quarta aula, chamada: MÓDULO 3: UM POUCO MAIS SOBRE STOP MOTION (produto) , a pesquisadora-educadora novamente solicitou o agrupamento físico em roda e colou as imagens produzidas pelos educandos na lousa. Solicitou que observassem as possibilidades criadas e que encontrassem uma história em comum. Também foram levantadas as possibilidades estéticas de como produzir o Stop Motion, pensando no repertório pesquisado anteriormente. Uma lista de perguntas foi disponibilizada pela pesquisadora-educadora, e foi discutida em sala, com objetivo de nortear as discussões sobre a Tarefa que, conforme eram discutidas, geravam a **Comunicação**.

Trata-se do ato comunicativo que pode ser verbal, mas tão pré-verbal ou não verbal; Caso haja contradições, haverá mal-entendidos; Tentar buscar a fala de todos com todos, de maneira orgânica seria o ideal para que a comunicação torne-se fluída.

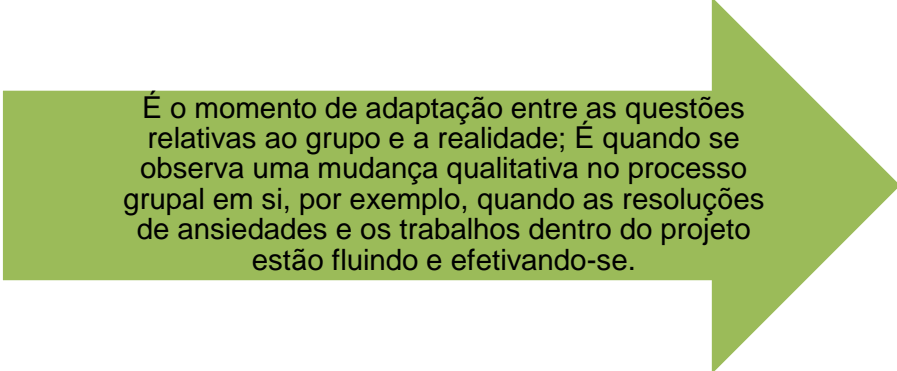
Figura 37: Comunicação. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.70)

As perguntas eram: O filme pode ser classificado como um Stop Motion? Por quê? Qual o título geral do filme? Na organização do Stop Motion há apresentação de personagens? Quem é (descrições e narrações)? As informações presentes são verdadeiras ou fictícias (imaginadas) nessa história? E por quê? Entre outras constantes no módulo 3 da sequência didática.

A quinta aula, chamada: MÓDULO 4: O PROCESSO GRUPAL, ficou explícito que a sala de aula tornou-se um ambiente grupal em que todos participam e interagem com a proposta.

Novamente foi oferecido o xerox de uma grade de retângulos para que pudessem registrar qual seria a história que o grupo decidiu contar e produzir no Stop Motion.

Algumas questões técnicas foram colocadas na lousa para que pudessem pautar a discussão, por exemplo: Escolha de personagens; Desenhe e lhe dê nome; Escolha o cenário e desenhe com as cores desejadas e materiais necessários; Escolha o nome da história; Quantas cenas e quantas imagens para cada cena; Escreva as falas, silêncios e ruídos da história. Todos os procedimentos focados na **Aprendizagem.**



É o momento de adaptação entre as questões relativas ao grupo e a realidade; É quando se observa uma mudança qualitativa no processo grupal em si, por exemplo, quando as resoluções de ansiedades e os trabalhos dentro do projeto estão fluindo e efetivando-se.

Figura 38: Aprendizagem. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.70)

Nessa etapa do trabalho, talvez a mais importante para a construção grupal, se o educador julgar que o coletivo não está efetivamente interagindo com **Afiliação**, deve-se fazer intervenções assertivas para que todos os membros sintam-se valorizados e pertencentes nas decisões do grupo.

Nesta pesquisa, não foi necessário mais que as duas aulas previstas para que ocorressem os resultados esperados em relação à produção estética coletiva, já que o grupo está adaptado a educadora e seu método de trabalho nas aulas de arte. Segue as imagens coletadas deste momento da pesquisa:



Figura 39: Sala de aula ante e depois da operacionalização do grupo. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.

Quando foi iniciado o MÓDULO 5: MONTAGEM DO STOP MOTION (produto) já na sétima aula do projeto, percebeu-se uma organização automática das carteiras quando os educando percebiam a pesquisadora-educadora chegar à porta da sala. Ainda havia falas, entre eles, como: Não arraste a carteira! Cuidado com o colega! Entre outras afirmações que a educadora não fez durante os agrupamentos, denotando que o grupo criou uma organização própria para o bem estar coletivo.

Sobre os papéis desenvolvidos no grupo:

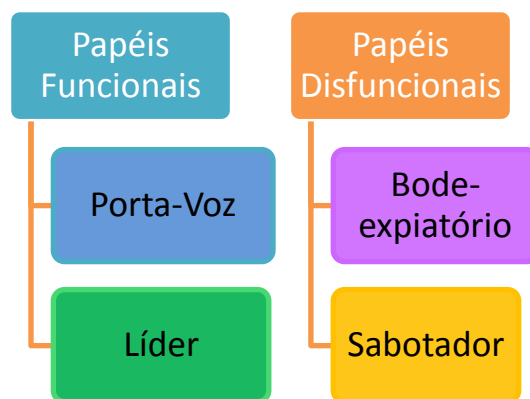


Figura 40: Papéis no Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (RAJ, 1983, p.71-72)

Os trabalhos são encaminhados pelos alunos que se tornaram **Porta-voz** do grupo e que, em certo momento, por sua capacidade de diálogo e interação, construíram confiança por parte dos colegas e desenvolveram posturas de **Liderança**. Neste momento, a pesquisadora-educadora teve de manter atenção

para que os papéis construídos coletivamente não viessem a tornar-se algo prejudicial ao grupo, como um **porta-voz** que se torna **bode expiatório** ou um **líder** que acaba por ser tornar um **sabotador**, quando desautorizado. Não foram detectadas tais posturas nas salas de aula desta pesquisa.



Figura 41: Início dos trabalhos com a massinha de modelar. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.



Figura 42: Início das fotografias para o Stop Motion. Fonte: Imagens captadas pela pesquisadora.

Os educandos foram, a cada aula, tornando-se mais emancipados em relação a suas construções estéticas que, quase sempre, eram desenvolvidas coletivamente, dentro de um ambiente de coesão e não de competição. O educador que tem interesse em replicar tais resultados precisa estar ciente que como coordenador do grupo, deve manter clareza em sua fala, não influenciando posturas e tornando as relações mais igualitárias.

Durante essas aulas, os educandos puderam manipular a massinha de modelar à vontade até sentirem-se aptos para a construção de personagens. Posteriormente começaram a escolher os bonecos mais engraçados. Decidiram por 3 personagens, sendo duas crianças e um adulto. Não foi estipulado gênero para

estes. A Pesquisadora-educadora solicitou que alguém se apresentasse para tirar as fotos de captação do trabalho. Duas crianças entraram em acordo perante o grupo.

O cenário foi desenvolvido sobre uma carteira escolar, visto que a massinha de modelar não permitia personagens em pé. Foram adaptados os objetos cênicos, desenvolvidos com a ajuda da educadora e coloridos por eles. As fotografias de captação do Stop Motion foram levadas pela educadora, que em sua casa, editou em formato Movie Maker (software gratuito para edição de vídeo). Quando finalizada a edição, levou à escola para exibir aos alunos.

Na última fase da atividade, chamada: MÓDULO 6: PRIMEIRAS IMPRESSÕES E FINALIZAÇÃO, o vídeo foi exibido e comentado coletivamente pelos educandos. Algumas questões foram colocadas na lousa para desenvolver a capacidade de análise da obra e do tema.

As posturas coletivas se legitimaram durante o processo, por meio de três divisões de momentos práticos: a pré-tarefa, a tarefa e o projeto. Conforme Figura 43 que exemplifica os momentos grupais:



Figura 43: Objetivo do Grupo Operativo. Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de (TELLES, 1983, p.81-82)

Assim, se estabelecidas tais orientações e se seu desenvolvimento legitimou-se pela coletividade, não há instrumentos que possam avaliar melhor os resultados do que a própria percepção individual e coletiva dos educandos em se perceberem parte de um todo, ser representado por ele e agir com ele.

Contudo, faz-se necessário uma avaliação da sequencia didática, visto que este procedimento é uma de suas características. Assim, analisa-se no ítem 6.4 a aplicação, leitura de dados e tabulação em gráficos para rápida interpretação, novamente permeados pela leitura da educadora-pesquisadora.

6.4 Análises da aplicação da avaliação

A ficha elaborada para avaliação das percepções dos educandos foi distribuída na aula de arte, depois de transcorridos dois meses do término das atividades que constavam na sequência didática. Os alunos tinham uma questão aberta (dissertativa) sobre o tema para responder e três imagens em preto e branco de obras de arte que faziam analogia a mesma questão. Foi orientado que poderiam pintar as imagens como quisessem. A Figura 44 são as cópias de fichas respondidas pelos educandos:



Figura 44: Exemplo de fichas respondidas pelos educandos em out./2016.

Observando as respostas da questão e a colorização das obras de arte, a pesquisadora-educadora, que foi também a aplicadora das fichas nas duas salas de aula do projeto, conseguiu tabular dados atrelando características e percepções dos educandos para fomentar as Considerações Finais desta pesquisa. No próximo subitem seguem as representações gráficas desta coleta.

6.4.1 Sobre quantidade de educandos e características encontradas

Elegu-se para observar os dados quantitativos em relação ao total de alunos participantes da pesquisa, pertencentes a cada Ano (sala) e para ausentes, os gráficos setoriais, ou também chamados gráfico de torta/pizza, que são círculos divididos por raios, que partindo do centro, formam setores de tamanhos variados, e facilitam a observação geral. Tem maior impacto visual do que uma tabela de dados e a área dos setores é proporcional à frequência que se deseja representar.

A Figura 45 representa o total de educandos matriculados e ausentes no dia da aplicação da avaliação, divididos por sala de aula.

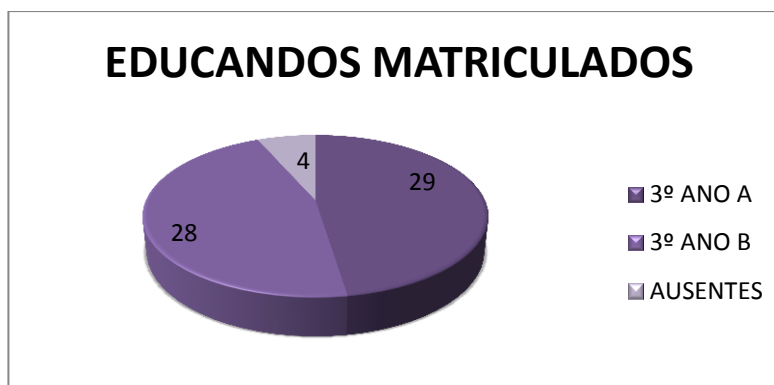


Figura 45: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

Nesta pesquisa, aplicada na Unidade Escolar em questão são sessenta e um educandos matriculados, cinquenta e sete participantes e quatro ausentes por falta injustificada, divididas entre 3º ano A e 3º ano B. Percebe-se que a quantidade de educandos nas duas salas quase se equivale, facilitando a visualização proporcional de resultados.

Em relação ao tema desta pesquisa, estipularam-se três setores para análise das respostas: Meninas, Meninos e Ausentes, visto que as percepções heteronormativas poderiam alterar-se com base nas concepções do sexo nato. Na sala de 3º ano A, a quantidade de educandos entre os setores esteve equilibrada e apenas um educando ausente, conforme Figura 46:



Figura 46: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

No próximo gráfico, nota-se a disparidade entre meninos e meninas na sala de 3º ano B, além de três alunos ausentes (Figura 47). Percebeu-se que este fato influenciou as definições de resposta, mais deterministas e homogêneas, visto que

os meninos em maior quantidade acabaram impondo-se sobre a percepção das meninas da sala.

Nessa situação percebida, encontra-se a necessidade das escolas organizarem atentamente suas salas de aulas de forma mista e em situação de equidade entre os sexos (nato) para que as preconceções, posturas ocultas no inconsciente coletivo de meninas e meninos não sejam fator culminante de algumas posturas que podem gerar segregações, conforme percebido nesta pesquisa.

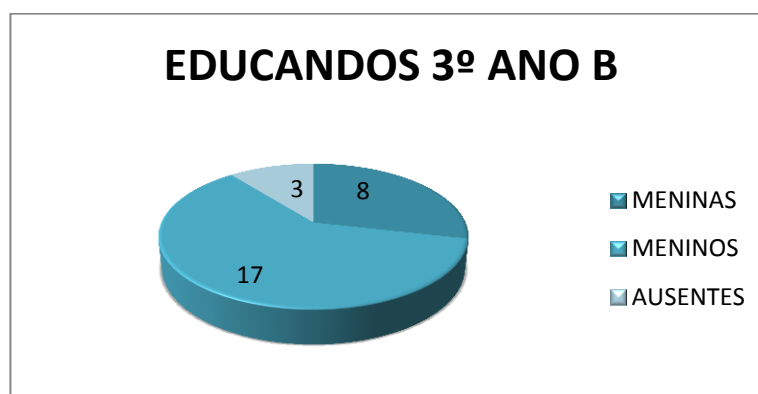


Figura 47: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

No gráfico (Figura 48) que exemplifica o total geral entre meninas e meninos entre as duas salas fica nítido que a maioria dos educandos participantes são meninos.

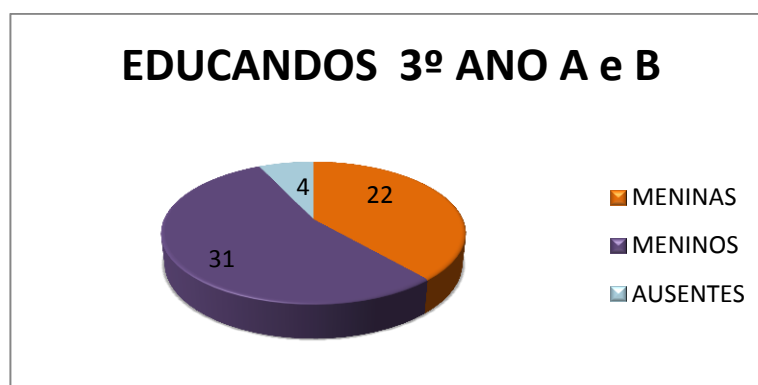


Figura 48: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

Os gráficos permitem refletir sobre quais características o grupo se pauta partindo de seu contingente. Nesta pesquisa, por haver uma quantidade maior de meninos, as falas de teor machista salientaram-se. Não há interesse nesta pesquisa

em determinar comportamentos para o sexo masculino e feminino, visto que a superação da heteronormatividade é o objetivo deste trabalho, mas fica evidente como o comportamento dos educandos ainda pauta-se por orientações etnocêntricas e determinismos de uma específica realidade, e que por estarem em grupo, tornam-se um discurso coletivo.

Novamente, reitera-se que a estratégia da formação do grupo operativo e a construção de pertença que dele culmina são fatores que podem minimizar tais subjetivismos heteronormativos, tornando os educandos entes de um grupo construtivo e não apenas meninas e meninos, com suas *características* e reproduzindo-as em uma sala de aula.

6.4.2- Sobre as respostas e percepções durante a aplicação

Para a organização dos dados mais específicos desta pesquisa, no qual se descreve a percepção de respostas, foram estipuladas três categorias: *Tolerância*, que abrange percepções de gentileza e compreensão as imagens; *Intolerância* que descreve posturas de preconceito ou determinismos heteronormativos. Foram consideradas também as *Abstenções*, quando o educando, em sua resposta, fugiu do tema da pergunta e/ou das imagens e quando não quis ou não soube opinar. Os educandos não alfabetizados que quiseram participar foram auxiliados por seus colegas na escrita.

Usou-se o gráfico em barra, para que a visualização dos tópicos dentro das duas grandezas, meninas e meninos, anteriormente estipulados, ficassem mais evidentes.

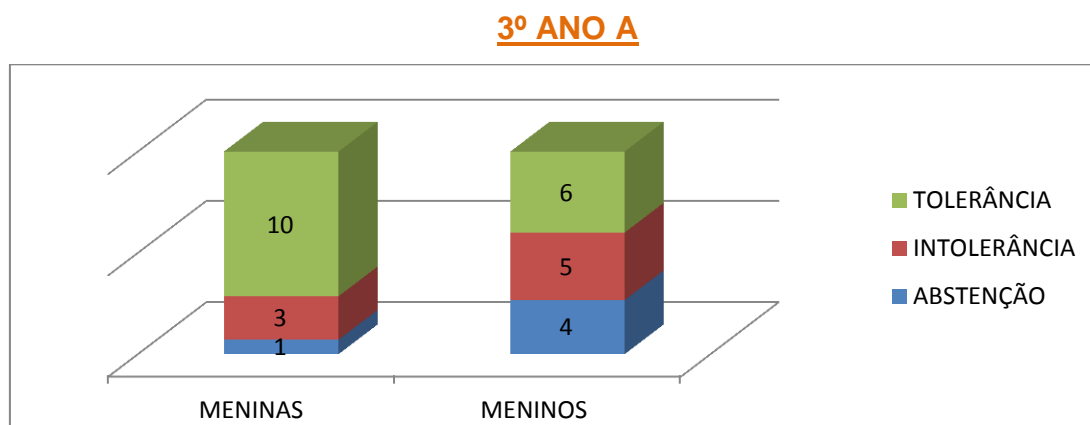


Figura 49: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

Na sala de aula do 3º ano A, que possui características de equidade em relação às quantidades entre meninas e meninos, o total de Tolerância foi mais vezes encontradas nas respostas (Figura 49).

Analisando os dados, e fazendo uso de porcentagem para exemplificar ainda mais a coleta de dados, percebeu-se que 57,1% dos educandos, entre meninas e meninos desta sala, têm posturas de tolerância em suas respostas.

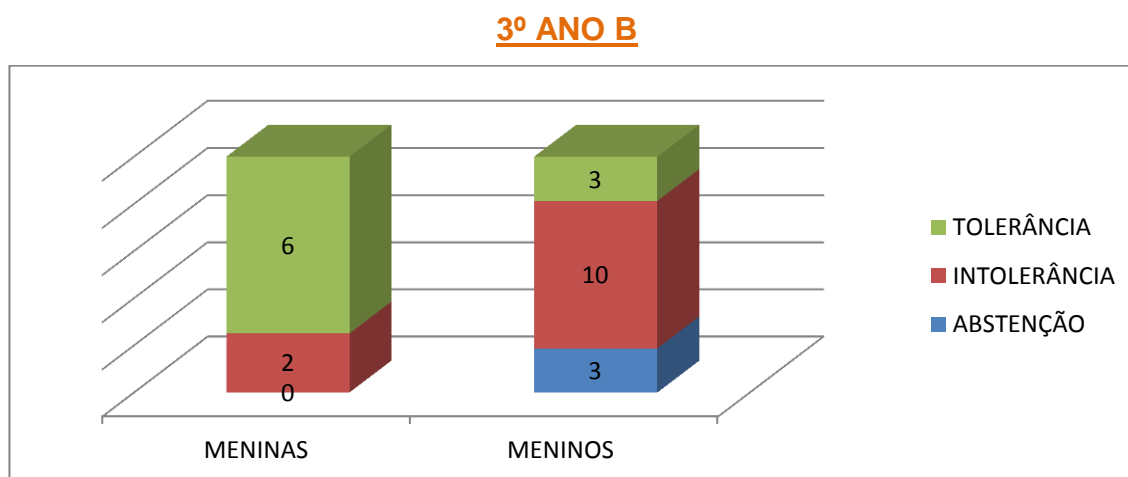


Figura 50: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

Na sala do 3º ano B (Figura 50), que tem maioria de meninos, o total de Tolerância foi inferior ao de respostas com características de Intolerância. A pesquisadora percebeu que durante o momento de responder a ficha, os educandos falavam alto entre si, coligando-se em suas respostas, quase sempre em tom satírico em relação às imagens contidas na avaliação.

Percebeu-se, em suas falas, que havia uma necessidade de demonstrar que aquelas imagens eram incoerentes, por exemplo: - Homem não usa meia calça e salto! Ou - Essa mulher esta de terno e cabelos curtos ficou feia e parece homem! E ainda, no momento da colorização da imagem que possui duas silhuetas se abraçando, pintavam-nas de cores diferentes para diferenciar homem de mulher.

Sendo assim, o percentual de Tolerância desta sala atingiu apenas 17% do total de participantes (meninas e meninos).

TOTAL ENTRE 3º ANO A e B – DIVISÃO ENTRE MENINAS E MENINOS

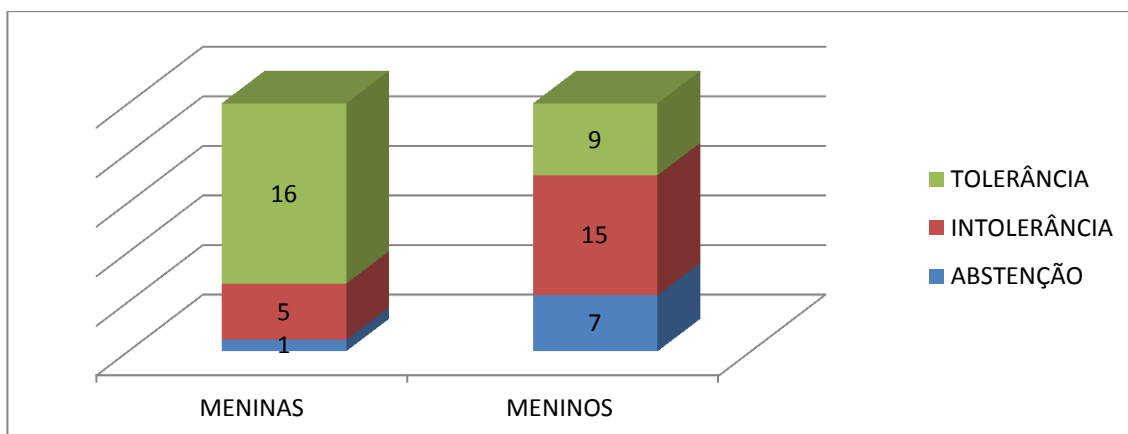


Figura 51: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

Nota-se, neste total geral entre as salas (Figura 51), que as respostas das meninas têm teor considerado mais tolerante do que a dos meninos. Esta característica denota que o temperamento esperado para meninas é de complacência. Um novo estudo deveria aprofundar se esse resultado é fruto de estruturas ocultas que tornam uma menina comportamentalmente mais amável por que se almeja delas posturas de submissão e de tolerância ou se efetivamente estão mais aptas a administrar uma sociedade mais igualitária.

Quando se observa que 76% do total de meninas de ambas as salas tem posturas de tolerância e apenas 37,5% de meninos tem posturas de tolerância, tornasse indispensável, para um próximo trabalho da pesquisadora-educadora nestas salas de aula, retomar tais percepções.

TOTAL GERAL ENTRE EDUCANDOS - 3º ANO A e B

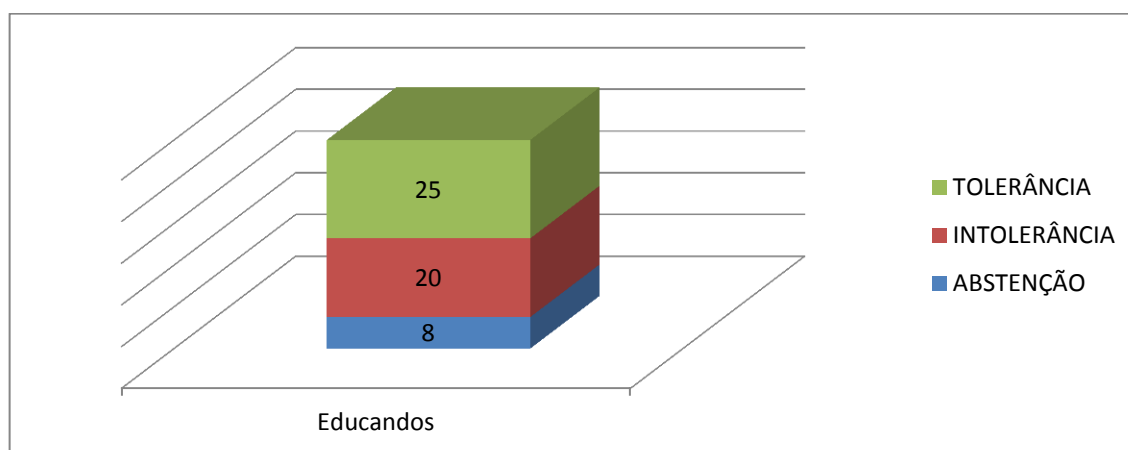


Figura 52: Dados coletado e organizados pela pesquisadora em out./2016.

Para este contingente estudado e após a aplicação da Sequência Didática desenvolvida com o objetivo de superar posturas heteronormativas no ambiente escolar, percebeu-se tímida diferença entre a percepção de alunos mais tolerantes em relação aos menos tolerantes, dentro de um total geral (Figura 52).

Em porcentagem são 55,5% do total de meninas, de ambas as salas, com percepções tolerantes sobre a questão e as imagens e 44,4% do total de meninos com respostas de percepção tolerante.

Assim, pode-se perceber que há traços de posturas machistas nessas respostas e que, ainda são propagadas por representantes do sexo masculino. Fica evidente que a Educação precisa repensar e refletir tais posturas heteronormativas no convívio escolar, pois culminam em formas de segregação e perpetuam resultados como os alcançados nesta análise.

CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu observar que a escola brasileira ainda precisa aprender a lidar com a diversidade de seu público e, para tanto, deve perder o medo em analisar os discursos subjetivos que ainda propaga. Foi observado que as posturas heteronormativas ocorrem e que fazem parte desses *assuntos velados*, no ambiente escolar.

Nas aulas de Arte, a educadora-pesquisadora tinha detectado afirmações preconceituosas em relação a imagens exibidas em suas aulas, e percebeu que elas se disseminavam dentro de todo o ambiente escolar, culminando em posturas preconceituosas. Assim, retomando o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver consciência crítico/reflexiva sobre o tema (Igualdade de gênero) para superar a estética heteronormativa em educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, propôs atrelar o currículo oficial a uma proposta metodológica em pesquisa-ação, propondo a superação desse modelo determinista pelo uso do grupo operativo, numa abordagem da psicologia social, ou seja, construir e aplicar sequência didática, utilizando conceitos da Psicologia Social para formação de Grupo Operativo, propiciando superação de modelos heteronormativos na escola, como um dos objetivos específicos. E como segundo objetivo específico, disponibilizar os procedimentos efetuados, ações e orientações, ou seja, o Produto desta pesquisa, para réplica em um site.

Dentro da metodologia proposta observou-se que os educandos foram aprendendo a organizar-se como um grupo coeso em sala de aula. Aprenderam a manifestar-se politizadamente em seus posicionamentos e a respeitar a opinião dos entes de seu grupo. Com a construção deste novo padrão comportamental, foram percebendo que as falas deterministas anteriormente apontadas, já não se legitimavam em relação ao tema do produto: Igualdade entre meninas e meninos.

Após analisar a coleta de dados, que estava inserida na avaliação da Sequência Didática trabalhada como produto desta pesquisa, foi possível observar que embora exista maior quantidade de educandos com posturas descritas por tolerante, é muito tímida a diferença quantitativa em relação ao de posturas tidas por intolerantes.

Assim, a pesquisa salienta a importância de atividades reflexivas sobre a heteronormatividade na escola. Percebeu-se que mesmo na contemporaneidade, em que se divulga tanto por meio da mídia, uma sociedade inclusiva e sem preconceitos, que aceita todas as formas de padrões comportamentais, na escola, esses assuntos ainda estão velados pela desinformação, crenças pessoais e descrédito de sua importância na construção da identidade do indivíduo. Como se tocar esses assuntos pudesse até vir a influenciar negativamente o desenvolvimento da criança, obviamente sob padrões etnocêntricos para certo e errado. Fica evidente a necessidade de sanar tais contradições. Para tanto, retomam-se questões levantadas na Introdução deste trabalho:

Os discursos que instituem as diferenças se constroem por meio de posturas e falas sexistas que pais, escola e mídia propagam no decorrer da vida escolar dos educandos. Os efeitos que esses discursos exercem sobre os indivíduos são falas não refletidas, despropositadas, que se reproduzem sem justificativa, ou como detectado na pesquisa: *é assim, porque foi assim que aprendi*.

Acaba marcado como *diferente* todo aquele que tem posturas híbridas para o comportamento estabelecido socialmente por feminino ou masculino, ou também, quem não segue o padrão vigente para análise das situações comportamentais entre meninas e meninos, sofrendo de certa forma, em maior ou menor escala, perseguição ou censura.

Assim, o processo grupal como foi estabelecido neste trabalho, utilizando estratégias para a formação de um grupo que reflita e construa com sua prática novas percepções sobre o outro, favorece o diálogo efetivo sobre as diferenças de gênero e promove a superação de posturas heteronormativas. Lembrando que esta formação grupal toma como base estruturas da Educação Popular, ou seja, valoriza os saberes prévios dos educandos e suas realidades culturais, respeitando-as na construção de novos saberes e posturas que culminam num ganho social à sua comunidade.

Frente a todas as situações investigadas neste trabalho, torna-se pertinente analisar algumas questões levantadas na Introdução, mas que não puderam ser respondidas por necessitarem de mais coleta de dados e análises específicas devido a sua complexidade nas interações humanas. São relevantes e podem aprofundar o tema em próximos estudos, como: De quê forma os Currículos oficiais e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos? Quais possibilidades,

destinos e restrições a sociedade lhes atribui e para quais interesses? Estamos criando os estereótipos dentro da escola e quem lucra com isso?

Portanto, o profissional de Educação comprometido com seu trabalho deve superar as estruturas instituídas de uma sociedade que se pauta pelo determinismo, pelo consumo, pelo preconceito e desinformação, que aponta como *diferente* aquele que é plural tornando-o um indivíduo excêntrico, marginalizado, e assim, subjugando-o socialmente.

Para tanto, é necessário posicionamento ético, ou seja, comprometimento com a construção de novas perspectivas dentro desse tema na Educação Básica. Faz-se necessário construir uma escola aberta ao diálogo efetivo do que anda ensinando e perpetuando por meio de seu currículo oculto. Vários autores revisados nesse trabalho relatam a dificuldade em assumir essa postura na educação de crianças e adolescentes: os jogos de interesse, reguladores sociais, diretores incisivos em certas práticas, que tornam pertinentes ou não certos assuntos no ambiente escolar. Assim, fazer diferente é uma opção ética que o educador deve tomar para si.

O educador argentino, estudioso das políticas educacionais da América Latina e membro da UNESCO, Juan Carlos Tedesco, em um texto de 1991, já apontava como lidar com as *novas diversidades* que vinham surgindo na escola e como deveriam ser discutidas em comunidade, mas também, observou os desafios que ainda persistem na escola contemporânea:

Tal debate, ademais, não pode dar-se somente, nem principalmente, a partir de uma perspectiva acadêmica. As variáveis mais importantes são as que se referem às especificidades das políticas nacionais. Neste sentido, é importante destacar que o problema central situa-se no Estado e em sua capacidade para exercer suas funções de regulamentação, de avaliação de resultados e de dotação prioritária de recursos para os setores mais estratégicos, do ponto de vista do desenvolvimento econômico e de equidade social. No entanto, há, ao menos, dois pontos sobre os quais é preciso chamar atenção e analisar os resultados de experiências concretas: 1) o igualitarismo com o qual se considera os docentes, sem relação com os resultados, o qual priva o sistema de um mecanismo fundamental de eficiência; 2) o novo rol dos diretores das escolas, que devem deixar de ser predominantemente um executor de instruções uniformes para passar a ser um gestor e um criador de alternativas apropriadas. Para ambos os temas, é fácil percebê-los, têm um forte componente político. No entanto, a necessidade política tem criado muitos novos objetos de conhecimento científico. Este pode, sem dúvida alguma, ser um destes novos objetos a construir e, portanto, a estudar. (TEDESCO, 1991, p.42-43)

Sendo assim, inegável é a consciência política que o ato educativo possui e, como educadores devem oferecer possibilidades efetivas para que seus educandos se constituam e estruturarem informações sobre seu próprio desenvolvimento individual e social de forma reflexiva, sobre quem e como eles se identificam, o mais livre possível dos *rótulos*, que na verdade, favorecem estruturas que lucram como esses estereótipos.

Reafirma-se o apelo ao respeito no lidar com os elencados *diferentes* numa nova proposição: abandono dos velhos hábitos de ter *paciência* e propõem-se mudança efetiva, *desesteriotipando a diferença* numa visão crítica, coletiva e política.

A criação e execução de um processo educativo, onde a referência básica seja o empoderamento das pessoas, passa pela postura de instituições e agentes educativos que vislumbrem respeito e o cultivo das diferenças em suas práticas, não como meio de discriminação e preconceitos, mas de construção de subjetividades marcadas pelo respeito e consideração incondicional pelo outro.

A Educação Básica, representada por seus educadores, deve estar atenta às estratégias públicas, que são impostas subjetivamente, como parte de um currículo oculto nas escolas. Sem postura reflexiva, educadores tornam-se peças de propagação da ideologia dominante e não promovem a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO G. L.; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p.108-123.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/01/2015. **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em: file:///C:/Users/dani/Downloads/01_cceb_2015.pdf Acesso em: 12 ago. 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados** On-line version ISSN 1806-9592 Estud. av. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989, p. 170-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> Acesso em: 23 abr. 2016.

BARRETO, Vera. O agente social nos grupos operativos e nos círculos de cultura. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989, p.61-63.

BARROS MENDES, A. N.; SOUZA, J.; GOMES, R. **Projeto de pesquisa ação: Os gêneros textuais e sua didática: uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua materna**. Propespg. UNIFAP. 2008-2011. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf Acesso em: 12 ago. 2016

BRASIL, Secretaria da educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 27 fev. 2016.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB (1996) LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 23 abr. de 2016.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares**. Ano 03 unidade 06/ Ministério da Educação. Brasília:MEC, SEB, 2012. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf Acesso em: 08/04/2016.

CAMARGO, Danielle T. Site: **Estética Heteronormativa nas aulas de Arte e superação pela construção de grupo operativo numa abordagem da psicologia social**. Disponível em: <http://danielleart3.wixsite.com/educacao> Acesso em: 09 set. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf Acesso em: 15 abr. 2016.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 25 mar. 2016.

_____, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em educação popular**. 4ªed. Petrópolis, Vozes, 1993. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1405> Acesso em 19 jun. 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____, **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em: <file:///C:/Users/dani/Downloads/Microfsica%20do%20Poder.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

GAYOTTO, Maria Leonor C; TELLES, Cecília A; CAPOBIANCO, Cláudia; RAJ, Jaci; CENTRONE, Nicola; GIFFONI, Vera. **A psicologia social de Pichon-Riviere**. São Paulo; PUC/SP, 1983.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LEWIN, Kurt. **Action research and minority problems**. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. Journal of Social Issues 34-36, 1946. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/abstract;jsessionid=F65A2C7B25EACEA8980530E1C35C4AD2.f03t04?userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage=> Acesso em 04 julh. 2016.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Título original: À quoi sert l'école? Tradução Catarina Gândara e Rui Pacheco. Lisboa, Portugal: TERRAMAR, 1992.

LOURO, Guacira L. Currículo, Gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p.41-52.

_____, Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Versão On-line ISSN 1805-9584. Rev. Estud. Fem. v.9 n.2 Florianópolis 2001. (p. 541-553) Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 19 jun. 2016.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola: técnicas de animação para professores e alunos**. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA – Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação, 2015.

MARQUES, Antonio F. A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. **Ciência & Educação**. Print version ISSN 1516-7313. vol.6 no.1. Bauru, 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132000000100007
 Acesso em: 12 jun. 2016.

MARTINS, Mirian C. **Teoria e Prática do ensino de arte: a língua do mundo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Sueli.T.F. **Processo grupal e a questão do poder em Martin-Baró**. Psicologia & Sociedade, 15 (1), jan-jun, 2003, p. 201-207. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n1/v15n1a11.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

MEYER, Dagmar, E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE J; GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p.9-27.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.); **Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, 2006, p. 41-61. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 19 jun. 2016.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

QUIROGA, Ana P. Contribuições à didática da psicologia social. In: PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.229-239.

RAJ, Jaci. Grupo e Grupo Operativo. In: GAYOTTO, Maria Leonor C. **A psicologia social de Pichon-Riviere**. São Paulo; PUC/SP, 1983, p.63-74.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Orientações Curriculares e Didáticas de Arte Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Secretário da Educação: Herman Voorwald. 2014. Disponível em: <http://www.dergsu.com.br/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%20Arte%20para%20os%20anos%20iniciais.pdf> Acesso em: 30 Abr. 2016.

SANTOS, Manoel A; SCATENA, Liliana; FERRIANI, Maria das Graças C; PERES, Rodrigo S. Grupo operativo com adolescentes em um núcleo da Assistência Social: A questão da identidade de gênero. **Vínculo – Revista do NESME**, São Paulo, v.12, n. 1, p. 51 – 58, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v12n1/v12n1a08.pdf> Acesso em: 27 ago. 2016.

TEDESCO, Juan C. Alguns aspectos da privatização educativa na América. **Estudos Avançados**. Vol.5 n.12 São Paulo May/Aug. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a03.pdf> Acesso em: 09 dez. 2016.

TELLES, Cecília A. Estrutura e dinâmica do grupo operativo de aprendizagem. In: GAYOTTO, Maria Leonor C. **A psicologia social de Enrique Pichon-Rivière**. São Paulo; PUC/SP, 1983, p.75-83.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3> Acesso em: 4 jul. 2016.

APÊNDICE

GRADE PARA ROTEIRO DO STOP MOTION
