
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNA FABIANE BAPTISTELLA

PROFESSORA EM FORMAÇÃO:

UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL



Rio Claro-SP

2012

BRUNA FABIANE BAPTISTELLA

**PROFESSORA EM FORMAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL**

Orientador: Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro-SP
2012

370.71 B222p Baptistella, Bruna Fabiane
Professora em formação: uma experiência no contexto de um projeto social / Bruna Fabiane Baptistella. - Rio Claro : [s.n.], 2012
58 f. : il., fots.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Relato de experiências. 3. Formação inicial. 4. Educação não formal. 5. Trabalho docente. I. Título.

*Dedico este trabalho às crianças do projeto social, que
foram mais do que meus alunos, foram também meus
educadores.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o dom da vida, por iluminar meu caminho e me encher de força e coragem para enfrentar os desafios de cada dia.

A meus pais, Marlene Aparecida Neves Baptistella e Derci Aparecido Baptistella, que estiveram ao meu lado em todos os momentos de minha vida, me apoiando em cada decisão.

À Laura Noemi Chaluh, pela orientação deste trabalho, pela acolhida e confiança, e pelas conversas tranquilizadoras sobre o início da docência.

À Luana Priscila de Oliveira, muito mais que uma colega de graduação, uma amiga quase irmã, que dividiu comigo as frustrações e alegrias da vida acadêmica, profissional e pessoal.

A José Raphael Viola, meu namorado e um anjo em minha vida, pela compreensão, paciência e partilha de ideias e experiências.

A Camila Valério, Michelle Cristina Bueno e Christiane Fernanda da Costa pela amizade, cumplicidade e parceria nos trabalhos de graduação.

À Silmara Daiana dos Santos, Amanda Miranda, Fabiano da Rocha e Joseano Moncaio, pelo companheirismo, pelas risadas e troca de experiências que tivemos ao longo dos quatro anos de Pedagogia.

A Luciana Vassallo Costa e Laís de Ponte, amigas queridas, por estarem comigo nos momentos mais especiais.

A todos que fizeram e fazem parte do projeto social em pauta neste trabalho, que depositaram muita confiança em meu trabalho.

Aos professores da universidade que foram comprometidos com minha formação, que compartilharam seriamente seus saberes comigo.

Agradeço imensa e sinceramente a todos!

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade socializar minha experiência como professora no contexto de um projeto social localizado em uma cidade do interior de São Paulo. No início do ano de 2010, fui contratada para realizar estágio não obrigatório junto a um grupo de alunos de idades entre nove e dez anos, no período vespertino, todos os dias da semana. Através de uma abordagem qualitativa, seguindo a metodologia de pesquisa autobiográfica, pretendo narrar meu processo de formação como professora no contexto de uma instituição de educação não formal. Nesse sentido, a pesquisa objetiva discutir os conceitos de educação não formal e educação formal, na busca por compreender tanto as especificidades dos mesmos como as suas implicações para pensar na formação de futuros professores. Por esse motivo, para a realização da pesquisa, considero como dados: os meus registros elaborados durante o ano de 2010, os documentos do projeto social, assim como seu Projeto Político-Pedagógico, meu semanário contendo os encontros realizados com os alunos e o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro. Este último oferecerá subsídios para discutir qual a contribuição do curso em questão para a atuação do pedagogo em espaços de educação não formal (grade curricular, práticas pedagógicas, inserção em projetos sociais, etc). Acredito que a pesquisa pode contribuir para pensar na formação de um profissional que tenha possibilidades de se inserir tanto na educação formal como na educação não formal.

Palavras-chave: Formação inicial. Projeto social. Educação não formal.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo socializar mi experiencia como profesora en el contexto de un proyecto social situado en una ciudad del interior de São Paulo. A principios de 2010, fui contratado para realizar una residencia no obligatoria junto a un grupo de alumnos de edades comprendidas entre los nueve y diez años, por la tarde, todos los días de la semana. A través de un enfoque cualitativo, siguiendo la metodología de la investigación autobiográfica, pretendo narrar mi proceso de formación como maestra en el contexto de una institución de educación no formal. En este sentido, la investigación tiene como objetivo discutir los conceptos de educación no formal y formal, en la búsqueda por comprender las especificidades de las mismas como de sus implicaciones para pensar en la formación de los futuros profesores. Por lo tanto, para la investigación, consideré como datos: mis registros elaborados durante el año 2010, los documentos del proyecto social y su Proyecto Político-Pedagógico, mis planificaciones semanales acerca de las reuniones mantenidas con los estudiantes y el Proyecto Político-Pedagógico del curso de Pedagogía de la UNESP, Río Claro. Este último ofrecerá subsidios para discutir cuál es la contribución del curso en cuestión para el trabajo del pedagogo en los espacios educativos no formal (currículo, las prácticas pedagógicas, la inclusión en los proyectos sociales, etc.) Creo que la investigación puede ayudar a pensar en la formación de un profesional que tenga posibilidades de inserirse tanto en la educación formal como no formal.

Palabras clave: Formación inicial. Proyecto social. Educación no formal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carteira ecológica confeccionada por uma criança.	30
Figura 2 – Guirlanda confeccionada pela turma.	30
Figura 3 – Cartazes utilizados para a realização do jornal de parede.	33
Figura 4 – Cartas trocadas entre os alunos do projeto social e da ONG.	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO 1 – O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA PELA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	16
1 Minha chegada ao projeto social.....	17
1.1 Apresentando o projeto social.	19
2 Educação Não formal, Educação Informal e Educação Formal: áreas de práticas educativas.	20
3 A questão da indisciplina: de que se trata?	22
4 As marcas do rótulo de “fracasso escolar”.....	24
 CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS PARA ADEQUAR MINHA PRÁTICA E A EXPERIÊNCIA REFLEXIVA.....	27
1 O aprendizado da escuta.....	27
2 Se meus alunos são arteiros, então vamos fazer arte!	28
3 Os instrumentos da pedagogia Freinet.	31
4 A presença do lúdico nas aulas.....	33
4.1 A atividade inspirada no filme “Escritores da liberdade”.....	36
5 O projeto realizado entre o projeto social e uma ONG.	37
6 Livre das “amarras” do currículo.....	40
7 Uma experiência com a prática reflexiva.	41
 CAPÍTULO 3 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.	44
1 O curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro e as brechas para a educação não formal.....	44
1.1 As disciplinas voltadas à prática de ensino.	46
2 A constituição docente: minha escola, minha universidade e minha docência.....	47
3 Pedagogos na educação não formal: é preciso formação específica?	49
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52

REFERÊNCIAS.....	55
-------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende discutir a constituição da docência no contexto de projetos sociais, isto é, instituições de ensino não formal. Abordarei o modo como o curso de Pedagogia oferecido pela UNESP de Rio Claro contribuiu para minha constituição docente no contexto da educação não formal. Buscarei no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso em questão as aberturas que podem favorecer a reflexão acerca da prática docente na educação não formal.

Para isso, vou socializar minha experiência como professora no contexto de um projeto social, desenvolvido em uma cidade do interior de São Paulo, que por questões éticas receberá um nome fictício neste trabalho. Tal projeto é caracterizado como ensino não formal, que de acordo com Gohn (2006) não possui séries ou currículos e almeja o desenvolvimento do cidadão e da cidadania coletiva. A referida instituição atende crianças de 6 a 14 anos, em situação de vulnerabilidade social, no período contrário ao escolar. Existe o controle de presença pelo fato de a procura por vagas ser muito maior que a capacidade de oferta das mesmas. Durante o tempo em que estão neste Projeto, as crianças realizam atividades de recreação, práticas esportivas, tarefas escolares e participam de projetos relativos a meio ambiente, ética, cidadania, entre outros temas transversais.

Nesse contexto, em março de 2010; época em que cursava o início do segundo ano do curso de Pedagogia na UNESP; fui contratada para ser a professora dos alunos com idades entre 9 e 10 anos no período vespertino. A rotina de trabalho era basicamente:

- 13h 30min. Chegada dos ônibus que transportavam os alunos de suas residências até o local de realização do Projeto;
- 13h 45min. Organização das turmas para chamada (controle de presença);
- 14h. Encaminhamento das turmas para as atividades em sala ou em área livre;
- 15h. Troca das turmas que estavam em sala para a área livre e vice-versa;
- 15h 45min. Encaminhamento das turmas para o banho;
- 16h. Organização dos alunos para o jantar;

- 16h 30min. Saída dos ônibus com as crianças para retorno às residências.

Teve início, então, uma jornada de aprendizados, descobertas e dilemas, que permeou meu trabalho no projeto social até sua conclusão, em dezembro do mesmo ano, mas penso que esta experiência trará contribuições ao longo de toda a minha carreira docente, uma vez que os sentidos construídos na prática, desde sua elaboração até sua reflexão *a posteriori* servirão como subsídio para que eu atue, mais tarde, em escolas e outras instituições educativas.

Como professora em formação, os estudos teóricos sobre Educação estavam muito presentes, enquanto a experiência prática estava apenas começando – atribuo a esta disparidade boa parte das dificuldades que encontrei na prática pedagógica com os alunos. Além disso, todas as disciplinas que já havia cursado até então davam subsídios para que eu atuasse em escolas, ou seja, a formação estava voltada à educação formal, que segundo Gohn (2006)

requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento (p. 30).

Além de a instituição onde iniciei meu percurso como professora possuir um caráter distinto da escola, havia obstáculos no que se refere ao espaço, pois não havia um local adequado para atender aos alunos, o que dificultava o desenvolvimento de determinadas atividades; não havia recursos tecnológicos e até mesmo materiais como lápis, apontadores e papéis eram escassos. Unido a isto, existiam algumas atitudes por partes dos alunos que demonstravam agressões, xingamentos, desrespeito para com professores e colegas, mau comportamento (desordem e falta de cuidado com materiais), os alunos vinham de uma realidade difícil, muitas vezes chegavam ao projeto sem terem se alimentado.

Frente a todas essas dificuldades, busquei orientação com uma professora da área de Didática da universidade¹, que esteve aberta ao diálogo e indicou leituras que me proporcionaram ideias de trabalho, o que também acabou incentivando meu desejo de pesquisar a formação do pedagogo para o contexto de projetos sociais.

Como já explicitado, ao longo do ano de 2010, durante minha primeira experiência docente, enfrentei muitos problemas que me levaram a refletir sobre cada aula que preparava

¹ Essa professora foi minha orientadora do estágio não obrigatório realizado no projeto social e também orienta este Trabalho de Conclusão de Curso.

e ministrava. Os alunos eram “indisciplinados”, tinham muitos problemas familiares, vinham da escola com o estigma de incapacitados, o espaço era pequeno e não havia muitos recursos materiais. Fui orientada de que tinha liberdade para elaborar as atividades à minha maneira, e que no Projeto eu iria mais aprender do que ensinar.

No entanto, no primeiro semestre do ano minhas aulas resultavam mais em fracasso do que em sucesso: os alunos não gostavam, não se interessavam e nada que eu propusesse adiantava para melhorar meu trabalho com eles. Essas aulas rejeitadas pelos alunos continham reforço escolar e outras atividades que reproduziam um pouco os conteúdos trabalhados na escola, pois a educação escolar era o foco dos estudos na universidade, fazendo com que os alunos, no projeto social, não tivessem interesse em minhas aulas.

Dessa forma, decidi que nas férias do mês de julho pensaria novas estratégias de trabalho. Foi quando tomei ciência, conversando com outros funcionários que trabalhavam há mais tempo no projeto, de que o projeto social tinha outra proposta, uma função diferente da escola. Parti, então, para um trabalho mais flexível, despreocupado com os conteúdos curriculares, que já acessavam as crianças enquanto elas estavam presentes na instituição escolar, buscando alterar também a denominação de “aulas” para “encontros”. Desenvolvi projetos que abarcassem vivências referentes aos temas transversais, que contribuíssem mais efetivamente para a formação de cidadãos conscientes e críticos acerca do meio ambiente, da ética e da sociedade.

Optei por desenvolver as atividades em um local diferenciado, como uma tenda que havia perto do jardim do parquinho infantil. Foi nítido como o comportamento, o interesse e andamento das atividades melhoraram. E atribuo essa melhora à minha tomada de consciência e disposição para transformar minha prática e adequá-la à proposta do projeto social.

A partir das experiências vividas como professora no contexto de um projeto social e das dificuldades enfrentadas é que surgiu o meu interesse em querer compreender qual o subsídio que o curso de Pedagogia estaria oferecendo para os futuros professores no que se refere à formação para desenvolver o trabalho pedagógico em contextos não escolares, uma vez que eu, como futura pedagoga, deparei-me com o desafio de trabalhar neste tipo de instituição, que por sinal é muito mais recorrente do que podemos imaginar:

Já nos anos 90, a educação não-formal ganha um grande destaque, graças às mudanças na economia, sociedade e mundo do trabalho; os processos de aprendizagem em grupos são valorizados e os valores culturais que articulam

as ações dos indivíduos ganham grande importância (PRÍNCEPE e ANDRÉ, 2011, p. 1).

Príncipe e André (2011) explicitam que, em nosso país, por exemplo,

[...] são inúmeras as ONGs – Organizações não-governamentais- que realizam atividades no domínio da educação não-formal e desenvolvem, sistematicamente, projetos de intervenção com o objetivo de integração e desenvolvimento social do público-alvo do seu trabalho (p. 2).

Em função das considerações elencadas até aqui, pretendo dar resposta a várias perguntas: quais são os objetivos da educação não formal? O que se deve fazer neste tipo de instituição? Qual é a atuação do pedagogo nessa área? Nesse sentido, justifico a importância de desenvolver esta pesquisa já que por um lado vai trazer contribuições para minha formação como pedagoga, assim como refletirá, também, sobre a contribuição do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro para a formação do pedagogo para as diversas áreas da Educação.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo geral discutir a constituição docente em um contexto de educação não formal através da socialização de minhas experiências enquanto professora em formação no ano de 2010. Já os objetivos específicos deste trabalho consistem em explicitar os conceitos de “educação formal” e “educação não formal” e trazer reflexões acerca das contribuições da universidade para meu trabalho docente no projeto social.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, o que significa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que se interessa pelo processo da ação educativa, que seus dados advêm do ambiente natural onde ocorrem os fatos e a produção de significado é de suma importância.

Dentro do escopo das metodologias de pesquisa qualitativas, para efetivação dos itens acima, este trabalho será desenvolvido através de pesquisa narrativa autobiográfica, pois “essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” (SOUZA, 2006a, p. 31). Além disso, ainda concordando com o que Souza (2006a) nos explicita, “através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (p. 36). Estas colocações de Souza (2006a) fizeram com que me remetesse ao que Catani (2006) escreveu sobre a cultura da atenção “para com a realidade e para com o outro” (p.85), que é “geradora da capacidade de situar-se nas realidades sociais, referir-se às realidades científicas e

intelectuais, ancorar-se nas realidades artísticas com a finalidade central de aperfeiçoar-se do ponto de vista humano.” (CATANI, 2006, p. 81).

Com base nesses argumentos, recorro novamente à Catani para defender que é “[...] vital na educação de professores, a instauração de oportunidades de reconstrução das trajetórias de vida e educação de modo a encontrar nas mesmas ancoradouros de escolhas que guiam nossas ações” (2006, p. 86).

Dessa maneira, os dados produzidos nesta pesquisa são documentos pessoais, que de acordo com a definição de Bogdan e Biklen (1994) são narrativas escritas em primeira pessoa que descrevem as experiências pelas quais o sujeito passou. Portanto, utilizarei meus registros elaborados durante o ano de 2010, meu semanário contendo os encontros realizados com os alunos, os documentos do projeto social “Crianças de futuro”², assim como seu Projeto Político-Pedagógico e o PPP do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro. Este último oferecerá subsídios para problematizar qual o lugar da educação não formal no contexto do curso de formação de professores em questão.

Na tentativa, então, de produzir um conhecimento significativo sobre a educação fora dos muros da escola e a formação do pedagogo para a educação não formal na UNESP de Rio Claro, tratarei de narrar minha própria história a partir do momento em que tomei conhecimento do projeto social até o presente momento, pois

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2006b, p. 144).

Portanto, a narrativa que compõe este trabalho está dividida em três capítulos:

No Capítulo 1 narro o momento em que me deparei com uma situação de ensino cujas características e objetivos distinguiam-se da descrição de uma escola. Isto aconteceu quando comecei a perceber que as necessidades da instituição na qual estagiava não se saciavam como as necessidades escolares, por exemplo. Parti, então para uma busca na literatura acadêmica para descobrir as particularidades de cada aspecto da educação, trazendo-as à tona

² Nome fictício.

para que o (a) leitor (a) compreenda, mais tarde, o sentido da formação do pedagogo para que atue nas mais diversas áreas da Educação.

Utilizarei como subsídio teórico neste capítulo os escritos de Gohn (2004; 2006; 2009) para discorrer sobre as especificidades de cada tipo de educação, dialogando com a produção teórica de Libâneo (1994) e de Príncipe e André (2011). Ainda neste Capítulo abordarei as temáticas da indisciplina, do fracasso escolar e da ausência do currículo na educação não formal, apoiando-me em teóricos como Garcia (1999; 2006), Libâneo (1994) e Garcia e Alves (2002), respectivamente.

O Capítulo 2 aborda os caminhos que percorri durante o desenvolvimento do meu trabalho no projeto social como professora estagiária. Através da releitura de meus registros, busco mostrar as dificuldades encontradas e as ferramentas às quais recorri para superar os desafios da prática, explicitando como busquei no curso de Pedagogia subsídios teóricos e práticos, através das aulas ministradas, para meu estágio.

Neste capítulo, trarei os relatos de minhas experiências produzidos após a realização dos encontros com os alunos no projeto, a fim de dialogar com autores como Schön (1995), Zeichner (2002), Garcia e Alves (2002) e Larrosa (2002) sobre a experiência com a prática reflexiva e a postura de professora-pesquisadora nesse período de trabalho no projeto social.

O Capítulo 3 trata de explorar e discutir em que medida o curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro contribui para a formação do pedagogo para as demais situações de ensino que vão além do ambiente escolar, como as ONGs e projetos sociais, por exemplo.

Para isso, remeterei ao Projeto Político-Pedagógico do curso, a fim de relacioná-lo com as produções de Tardif (2010) e Tardif e Raymond (2000) acerca da constituição docente. Dando fechamento a este Capítulo, Gohn (2009) e Príncipe e André (2011) darão subsídio teórico para a discussão acerca das necessidades da formação de educadores para a educação não formal.

CAPÍTULO 1 – O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA PELA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.

Vou fazer uma revelação a você, leitor (a) deste trabalho, sobre minha postura como professora em formação, que acabara de iniciar o segundo ano na universidade e que teve a oportunidade de dar início ao trabalho docente em um contexto muito diferente da escola: tentei de várias maneiras tornar a prática no projeto social uma sequência da escola.

Digo isto porque o início de meu trabalho foi pautado em cadernos, livros didáticos, atividades de cópia e resolução de situações-problema que são característicos da escola que meus alunos frequentavam durante o período da manhã, todos os dias. O trecho abaixo retirado de um de meus registros comprova essas atitudes:

Caderno de registros, junho de 2010.

Foi muito difícil no início encontrar atividades [...], as fontes são poucas, pois tenho apenas alguns livros didáticos antigos, que usei quando ainda estava na escola. Agora que ganhei livros didáticos novos de uma professora que dá aulas há bastante tempo na rede estadual e que atualmente trabalha com crianças da mesma idade que as da minha turma, está mais fácil preparar as aulas.

Foi aos poucos que, compartilhando minhas frustrações e angústias com colegas de trabalho, porque não conseguia a atenção das crianças, que esses colegas foram “iluminando” minha ideia sobre a necessidade de uma proposta de aula diferente do que eu estava fazendo. Isso tinha sentido porque, como as crianças saíam da escola e iam para o projeto à tarde, estavam muito cansadas e com uma vontade transbordante de brincar, pular, se distrair, mexer o corpo... Tudo que fosse avesso ao sentar e copiar.

Neste capítulo, portanto, pretendo explicitar meu processo de busca pela compreensão das diferentes “áreas de práticas educativas” (GOHN, 2009, p. 30) que são a educação não formal, a educação informal e a educação formal, uma vez que descobrindo o real sentido do projeto social, não convinha mais adotar uma prática pedagógica marcada pela necessidade de tempos pré-determinados e conteúdos curriculares, típicos da instituição escolar.

Tratarei de descrever o projeto social já citado e sua proposta pedagógica, tendo como base o documento no qual estão contidos os objetivos, concepções e justificativas acerca da existência do projeto social. Relacionarei suas características à produção teórica de Gohn (2006; 2009) acerca da educação não formal, contrastando-a com a educação escolar, formal, dialogando com a produção de Libâneo (1994) sobre esta temática.

1 Minha chegada ao projeto social.

Minha história com o projeto social teve início quando ainda cursava a segunda série do Ensino Médio em uma escola técnica de minha cidade, cuja grade curricular continha uma disciplina de prestação de serviços comunitários. Minha classe era dividida em grupos, que escolhiam uma instituição para realizar as atividades: asilos, casas de repouso, projeto social e biblioteca móvel.

Dessa forma, senti-me motivada a procurar o projeto social, que naquele ano era o projeto aqui em discussão, para desenvolver os trabalhos. Ao final do ano letivo, estava muito contente com os resultados dos encontros semanais com as crianças do projeto e, devido aos comentários de meus colegas de que eu levava jeito para trabalhar como professora de crianças, decidi que faria faculdade de Pedagogia quando terminasse a escola.

E assim aconteceu: formei-me no ano de 2008 e ingressei no curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro no ano de 2009. Ao passar para o segundo ano da universidade, resolvi mandar um currículo no projeto social, uma vez que conhecia o funcionamento do lugar e sabia da contratação de estagiários para trabalharem com as crianças.

Pouco tempo depois de ter passado por uma entrevista com a coordenadora pedagógica do projeto, recebi sua ligação para que eu fizesse uma experiência como estagiária e, caso gostasse, poderia ser contratada.

A primeira experiência, apesar de ter sido difícil, fez com que eu tivesse certeza de que a Pedagogia era o curso certo para mim. Fui contratada como estagiária e, aos poucos, fui conhecendo os propósitos da instituição e buscando respaldo teórico na universidade para minha prática docente.

Este processo, no entanto, não foi rápido nem simples, mas à medida que meus encontros diários com as crianças terminavam sempre com frustração, mais eu sentia a necessidade de repensar minha prática e minhas concepções sobre o próprio projeto social. Minha ânsia inicial era de emprestar livros didáticos e elaborar as atividades que melhor fossem recuperar o “atraso” que as crianças tinham na escola, pois todas elas chegavam ao projeto com a marca que a escola punha de “fracassadas”.

O que eu não conseguia notar e que só agora percebo, depois de muito refletir sobre o que é a educação não formal, era o fato de o projeto social não estar atrelado a apostilas e conteúdos curriculares para cumprir sua função educativa. Além disso, como cada aluno

frequentava uma série ou ano do Ensino Fundamental em escolas distintas, isso dificultava o trabalho de reforço escolar que me era solicitado realizar ao menos duas vezes por semana, já que cada criança apresentava necessidades diferentes e precisaria de um atendimento único e as turmas eram numerosas, com cerca de cinquenta crianças ao todo.

Meus próprios registros escritos evidenciam que o projeto carecia de um trabalho diferenciado para com os alunos, que respeitasse a heterogeneidade do grupo e seus interesses. Vários dias foram descritos nesses registros e ficou explícito que havia desinteresse, reclamação e mau comportamento por parte das crianças, que reivindicavam mais momentos ao ar livre e lúdicos do que a reprodução da escola – sentar, copiar, escrever, estudar e ficar em salas fechadas – no período em que estavam no Projeto. Os momentos na área externa do local contribuía para melhorar os relacionamentos, por exemplo:

Caderno de registros, 8 de junho de 2010.

Já percebi que quando a aula é na tenda, as crianças sentem mais prazer em participar, ficam mais livres e retribuem com carinhos e sorrisos. Como não posso deixá-los todos os dias na tenda, estou tentando levá-los duas ou três vezes durante a semana. Acredito que assim, as crianças vão gostar e aproveitar mais os momentos que passam comigo.

Passado um semestre, resolvi mudar minha prática e planejar encontros que levassem as crianças a experimentarem movimentos, habilidades e conhecimentos novos, que muitas vezes revelavam talentos (para música e pintura, por exemplo) e traziam aprendizagens mais significativas do que as folhas mimeografadas, estas que eram sugeridas pelas demais professoras e também faziam parte de um repertório que eu trazia de minha época escolar.

A partir do mês de agosto, busquei formas alternativas de trabalho e passei a deixar a formalidade de lado, isto é, passei a me preocupar com atividades que fossem além dos livros didáticos e dos conteúdos curriculares e que tivessem um caráter mais lúdico, como as inúmeras operações matemáticas copiadas em cadernos que foram substituídas por jogos matemáticos, por exemplo. Esta mudança de atitude mudou até a maneira como a coordenadora olhava meu trabalho. Posso afirmar que foi um momento decisivo em meu estágio no Projeto. Tratarei de explicitar melhor minhas novas práticas pedagógicas no Capítulo 2.

Acredito que seja importante agora detalhar, teoricamente, de quê se trata o projeto social, quais são suas concepções e objetivos, e posteriormente, contrapor suas características às especificidades dos demais tipos de educação.

1.1 Apresentando o projeto social.

O projeto social pode ser caracterizado como educação não formal porque, de acordo com Gohn (2006), este tipo de educação

Ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (p. 29).

Este projeto existe há mais de dez anos em um município do interior de São Paulo, foi idealizado e é mantido por uma ONG (Organização Não Governamental) que é composta por várias empresas instaladas na cidade interessadas em investir no social. Assim, podemos dizer que este projeto é fruto do “terceiro-setor”, que segundo Gohn (2004)

Trata-se de um campo multifacetado, constitutivo de uma esfera pública em que se articulam diferentes atores que desenvolvem programas sociais, criando redes societárias e um novo tipo de associativismo civil comunitário composto de uma multiplicidade de agentes e atores sociais (p. 43).

Dessa forma, a instituição firmou parceria com a prefeitura municipal, sendo que esta se compromete com a alimentação e o transporte dos alunos e, até o ano de 2010, quando realizei o estágio, havia parceria com um clube esportivo, que cedia parte de seu espaço físico para a realização das atividades do projeto. A justificativa para o fato do projeto social escolher este local para desenvolver seu trabalho reside na perspectiva de que

A própria mudança de ambiente, em local amplo e prazeroso, e novas experiências extraclasse farão com que a criança valorize a aprendizagem, a imagem de si mesmo e da vida, envolva-se mais no processo educacional, resgate sua autoestima e exerça a cidadania (CRIANÇAS DE FUTURO, 2003, p. 3).

No entanto, como já explicitiei anteriormente neste trabalho, um dos problemas enfrentados durante meu estágio como professora era o pequeno espaço autorizado para o projeto, que se resumia a uma sala pouco iluminada com repartição para que duas turmas pudessem usá-la simultaneamente e uma tenda ao ar livre que, nos dias de chuva ou calor intenso fazia com que a permanência debaixo dela fosse insustentável.

O projeto “tem como principal finalidade o incentivo à educação de crianças, adolescentes e jovens (...), promovendo ações (...) nas áreas de educação, saúde, esporte e orientação social, buscando uma educação integral” (CRIANÇAS DE FUTURO, 2003, p. 2), por isso havia o incentivo para que trabalhássemos alguns dias da semana com as dificuldades

de aprendizagem dos alunos sobre as disciplinas advindas da escola e, junto a isso, as noções de cidadania, respeito ao próximo e cuidado de si, buscando valorizar o que cada criança tem de melhor para fazer a diferença no ambiente em que vive.

Portanto, o que foi até agora explicitado acerca do projeto pedagógico do projeto social relaciona-se àquilo que Gohn (2006) afirma sobre a educação não formal:

a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificadamente, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.) (p. 30-31).

Ainda discorrendo sobre o documento que guarda a proposta pedagógica do projeto social, explico que a concepção de ensino é apresentada como “sócio-interacionista”, primando pela construção do conhecimento aliada à relação social estabelecida entre os sujeitos matriculados. Validando isto, Mizukami (2003, p. 3) afirma que “do ponto de vista interacionista (interação sujeito-objeto), o conhecimento é considerado como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão”.

Por assim ser norteadada a prática educativa da instituição,

pedagogicamente falando, dá-se grande importância às atividades, espontâneas ou não, das crianças, em sua interação com o mundo (físico, social etc.). Enfatiza-se uma relação dinâmica entre a bagagem genética hereditária e sua adaptação ao meio em que se desenvolve (MIZUKAMI, 2003, p. 3).

Na tentativa de compreender melhor a concepção sócio-interacionista, uma vez que o projeto pedagógico do projeto social não deixa claro de onde vem esta abordagem de ensino, recorro ao que Becker (1992), de acordo com as ideias de Piaget, diz: “o **sujeito** humano é um projeto a ser construído; o **objeto** é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se **constroem**” (p. 88, grifo do autor). Com base nessas afirmações do autor, entendo que à medida que o sujeito interage com o objeto, este se transforma de alguma maneira, e isto é o que se pode chamar de conhecer, e o conhecimento não pode ser compreendido como algo que se finaliza, pois nada está pronto (BECKER, 1992).

2 Educação Não formal, Educação Informal e Educação Formal: áreas de práticas educativas.

Com meu envolvimento no projeto social, senti-me motivada a pesquisar o que diferenciava as nomenclaturas “Educação Formal”, “Educação Informal” e “Educação Não formal”. Durante o curso de Pedagogia, apesar de serem apresentadas escolas cujas propostas pedagógicas eram alternativas, tratava-se de um tipo de educação formalizado, que certificaria seus alunos ao final de um curso e não coincidia com as características do propósito do projeto social. Percebi que tinha uma dúvida: educação é só o que ocorre dentro da escola?

Sobre isto, Príncipe e André (2011) afirmam:

O termo educação abrange um universo que extrapola a instituição escolar, esta entendida como a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Porém, para além das experiências educativas escolares, temos também outras que ocorrem fora dos muros da escola, e que podem ser denominadas como educação informal e educação não-formal (p. 1).

Com a leitura de algumas produções teóricas de Gohn (2006; 2009), aprendi que as nomenclaturas “Educação Formal”, “Educação Informal” e “Educação Não formal” na verdade designam áreas de práticas educativas (GOHN, 2009).

Todas as colocações que fiz acerca do projeto social tornam claras as especificidades da educação não formal, que acontece

usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura (GOHN, 2009, p. 31).

Nestas instituições, o professor passa a ter caráter de “educador social”, que

atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora (GOHN, 2009, p. 34).

Dessa forma, concordando com Gohn (2006), a Educação Não formal não pode ser confundida com a educação informal, uma vez que esta última acontece ao longo da vida de todas as pessoas, em todos os lugares e situações, durante as relações sociais, despreocupada com os resultados, pois eles vão acontecendo com o passar do tempo, além disso, os educadores são a família, os vizinhos, o líder religioso, não possuindo conteúdos organizados sistematicamente, tampouco local específico para se realizar.

A Educação Formal por sua vez acontece nas escolas, “[...] instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais” (GOHN, 2006, p. 29), ou seja, contrária ao que ocorre com a educação informal e não formal, a educação formal preza pela organização sistemática dos conteúdos e certifica os sujeitos que participam dela.

Há, no entanto, uma característica comum à educação formal e não formal: a intencionalidade educativa, afinal, ambas acontecem porque tem como intenção educar as pessoas que participam delas, pois como nos diz Libâneo (1994) “A *educação intencional* refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar” (p. 17, grifo do autor).

A educação não formal está estruturada fora do sistema escolar, e a educação escolar, formal, dá suporte e é requisito para a educação não formal e informal (LIBÂNEO, 1994). Ainda sobre as áreas de práticas educativas, Libâneo acrescenta que “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (1994, p. 18).

De fato, mesmo fazendo parte de uma ONG, o projeto social no qual estava inserida no ano de 2010 sofria com os reflexos da política local e da lógica do mercado.

3 A questão da indisciplina: de que se trata?

Durante o desenvolvimento de meu estágio no projeto social, um aspecto do meu trabalho foi muito marcante em minha constituição docente: a convivência com a “indisciplina” das crianças. Coloco este termo entre aspas neste momento porque, percebendo o quanto este fator desestabilizou minhas estruturas pessoais e profissionais, surgiram alguns questionamentos: o que é a indisciplina afinal de contas? Será que se trata apenas de bagunça? O que seriam alunos disciplinados?

Para começo de conversa, “disciplina entende-se como adequação, isto é, como o comportamento do aluno que está de acordo com as regras que permitem a consecução dos objetivos pedagógicos que está direcionando uma atividade escolar ou acadêmica” (YASUMARU, 2006, p. 7). Sendo assim, meus alunos não correspondiam a alunos disciplinados, pois se negavam a escrever as atividades, atrapalhavam a aula com barulhos e chamavam a atenção da turma para outros eventos, que nada se relacionavam à aula, além de

não respeitarem as normas da boa convivência, como mostra este excerto de meu caderno de registros:

Caderno de registros, 23 de março de 2010.

Algumas crianças afirmaram não querer realizar a atividade, a maioria não prestou atenção porque ficou conversando, brincando, pedindo para sair da sala, etc. [...] Nesses últimos dias, percebi que eles vêm ignorando minhas ordens, desrespeitando o máximo que podem, parecendo querer irritar a professora a ponto desta não querer mais ficar na classe com eles.

No entanto, quando comecei a levar atividades menos monótonas e mais lúdicas, a turma reagiu positivamente e passou a participar de fato das aulas, e, por mais que houvesse movimentação intensa das crianças, eram atitudes pertinentes no desenvolver das atividades. Porém o que não abandonou minha sala de aula foram as ofensas, grosserias e as palavras de baixo calão.

Passei, então, a buscar outras literaturas sobre esta temática, até que encontrei em Garcia (2006) subsídio para afirmar que a “indisciplina” a que me referia trata-se na verdade de “incivilidade”, que abrange “as grosserias, as desordens, as ofensas verbais, e o que se denomina sem muita precisão conceitual de ‘falta de respeito’” (p. 125).

Lembro que era comum no dia a dia dos meninos e meninas que frequentavam o projeto social o uso de palavras obscenas, xingamentos e atos grosseiros para com os colegas de turma e até mesmo para com os adultos que trabalhavam no local. Dessa forma, vejo coerência em denominar essas atitudes como incivilidades, concordando com o autor referido anteriormente:

As incivilidades englobam, portanto, comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, sejam tácitos ou explicitados contratos sociais. Mas as chamadas incivilidades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar sendo tacitamente esperado como boa conduta social (GARCIA, 2006, p. 125).

Sempre que comentava com a coordenadora do projeto o meu espanto ao ver crianças de nove e dez anos se apropriando de um linguajar tão vulgar e ofensivo, a justificativa que ouvia era de que em casa, essas crianças de classe social desfavorecida, moradora do subúrbio da cidade, ouviam dos próprios pais ou responsáveis as expressões que reproduziam no projeto, e que presenciavam agressões físicas entre os parentes, que chegavam em casa embriagados ou até mesmo drogados, agindo de modo violento com as crianças também.

Esses relatos da coordenadora do projeto me remeteram novamente ao que Garcia (1999) escreveu sobre as causas externas e internas à escola (no caso deste trabalho, do projeto social) da indisciplina, que vão da influência da mídia ao ambiente familiar e do ambiente escolar aos relacionamentos humanos, respectivamente.

Dessa forma, era natural para as crianças dizer palavras ofensivas às pessoas e convencer os alunos de que era preciso tratar os demais com respeito e palavras amigáveis não era um trabalho simples. Adotei os bons exemplos como tática para sensibilizá-los, direcionando-me a eles com o máximo de respeito e elogiando quando alguém se utilizava de palavras educadas para dizer as coisas.

Embora as incivildades não tenham desaparecido do cotidiano de minha turma, as crianças começaram a se policiar para não falarem palavrões ou ofenderem os colegas, o que tornou a convivência entre nós muito mais pacífica e saudável.

4 As marcas do rótulo de “fracasso escolar”.

As crianças que frequentavam o projeto social, como já foi dito, eram moradoras da periferia do município, ou seja, faziam parte da classe econômica mais desfavorecida e podiam ser consideradas carentes tanto material como afetivamente, pois além de viverem humildemente em casas que mais pareciam barracos, muitas crianças não podiam contar com a presença e apoio de seus pais. Era muito comum ouvir histórias de alunos do projeto social que moravam com avós, tios ou parentes próximos, porque seus pais haviam falecido ou encontravam-se presos por envolvimento com tráfico de drogas ou outros crimes, na maioria dos casos os responsáveis pelas crianças trabalhavam o dia inteiro e também não tinham tempo para conversar ou ajudar na tarefa da escola, por exemplo.

Neste contexto, eram muito recorrentes alunos que tinham sido reprovados na escola, que eram presença garantida nas aulas de reforço e que apresentavam um rendimento muito inferior às demais. Como as escolas mandavam para o projeto a ficha do aluno, eu ficava sabendo quais eram as notas e comportamentos das crianças, as observações de suas professoras, enfim, eram dadas muitas referências sobre a vida escolar dos alunos, e a grande maioria vinha com o rótulo de “fracasso escolar”.

Isto me incomodava muito, porque as crianças sabiam da existência deste rótulo terrível e acabavam se apropriando dele: chegavam a afirmar que nunca iriam aprender nada, porque eram burras. Quando eu as questionava sobre como eram na escola, elas respondiam

que as professoras diziam que não teriam futuro, que às vezes não faziam as atividades porque ninguém lhes ensinava ou não terminavam a tempo e sentiam-se realmente fracassadas. De acordo com Libâneo (1994), “o fracasso escolar se evidencia pelo grande número de reprovações nas séries iniciais do ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos (...)” (p. 40).

Como era possível marcar aqueles meninos e meninas de dez anos de idade como fracassados? Como era possível uma criança não ter habilidade para nada, ser incapaz de qualquer coisa? Isto chegava a doer em mim, imagine como se sentiam as crianças!

De fato, a maioria das crianças apresentava dificuldades para escrever, ler e calcular, mas dificuldades estas que se fossem trabalhadas a cada dia diminuiriam, afinal, “se o meio social em que vive a criança não pode prover boas condições para o seu desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente” (LIBÂNEO, 1994, p. 41). Em contrapartida, as mesmas crianças tinham um talento incrível para a dança e os esportes, mas como convencê-las de que eram realmente boas nessas coisas? Isto era quase uma missão impossível: não acreditavam em suas potencialidades, porque repetiram o ano, faziam reforço, nunca seriam alguém na vida.

Isto é um resumo das condições que meus alunos apresentavam aos nove e dez anos de idade, e o fato de serem pobres e não se enquadrarem no modelo de alunos estudiosos aumentava ainda mais o estigma de “fracasso escolar” que caía sobre eles.

Assim sendo, eu enquanto professora no projeto social me sentia de mãos atadas: o que eu poderia fazer para incentivar meus alunos a não desistirem de si mesmos, dos estudos e de seu futuro? Indo ao encontro desses questionamentos, Libâneo (1994) afirma que “o desenvolvimento das capacidades mentais pode ser estimulado justamente pelos conhecimentos e experiências sociais, pelas condições ambientais e pelo processo educativo organizado” (p. 41-42). Neste sentido, então, para que eu conseguisse lidar com a questão do “fracasso escolar” que permeava a vida das crianças, tentei organizar meus encontros de modo que valorizassem os alunos, mostrassem suas qualidades e capacidades. Além disso, busquei propor novas experiências às crianças, na tentativa de ampliar seu universo cultural, de modo que, segundo Garcia e Alves (2002)

ampliar ao máximo é abrir ao máximo, não é fechar, não é ficar reduzido a programas ou conteúdos mínimos ou a parâmetros curriculares nacionais. O

que nós defendemos é que se abra ao máximo para todos, não para homogeneizar, mas para que as possibilidades de escolha se ampliem, para que as diferenças apareçam em sua plenitude (p. 113).

Ao adotar esta postura, assumi também uma postura investigativa, pesquisando sobre minha prática (GARCIA; ALVES, 2002), característica esta que será novamente abordada mais adiante neste trabalho.

É evidente que esta prática não foi simples, pois significava lutar contra um discurso muito forte presente nas escolas e, também, na sociedade. Apesar de meu trabalho no projeto social pautar-se na valorização das especificidades de cada sujeito, a escola enquanto instituição formal de educação sempre pareceu convencer melhor os sujeitos de que faziam parte de um grupo “fracassado” por não atingir os mesmos níveis de aprendizado que os demais, conforme apontavam as avaliações externas.

CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS PARA ADEQUAR MINHA PRÁTICA E A EXPERIÊNCIA REFLEXIVA.

Este capítulo aborda os caminhos que percorri durante o desenvolvimento do meu trabalho no projeto social como professora estagiária. Através da releitura de meus registros, pretendo socializar as dificuldades encontradas e as ferramentas às quais recorri para superar os desafios da docência, ilustrando como foi meu processo de busca pelas particularidades da educação fora dos muros escolares no curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro.

Trato de explicitar minha tentativa de apropriação dos instrumentos da pedagogia Freinet, fundamentando-me teoricamente na produção de Zago e Laudani (2003). Continuo minha narrativa contando sobre a aposta que fiz nas atividades artísticas e na adaptação das ideias surgidas a partir de filmes assistidos nas aulas do curso de Pedagogia e das leituras acadêmicas para tornar minha prática pedagógica mais atrativa e significativa para os alunos.

Recorro também aos escritos de Schön (1995) e Zeichner (2002), que abordam a temática do professor reflexivo, dialogando ainda com a perspectiva de Garcia e Alves (2002) acerca do professor-pesquisador para aprofundar a questão da prática reflexiva na qual fui constituindo minha docência. Larrosa (2002) contribui para subsidiar minha narrativa sobre a experiência vivenciada enquanto professora no projeto social.

1 O aprendizado da escuta.

No decorrer de meu trabalho, procurei muitas vezes os colegas que estavam há mais tempo no projeto social para desabafar sobre meus conflitos com as crianças, pois demorou vários meses até que eu conseguisse uma convivência harmoniosa e tivesse o respeito delas. Eu e os mais antigos da casa conversávamos muito sobre a necessidade que os alunos tinham de serem ouvidos, de perceberem que havia interesse por suas histórias de vida e que dependeria de minha abertura para o diálogo o fato das crianças se harmonizarem comigo.

O ano de 2010 foi um ano marcante para mim também no sentido de exercitar minha sensibilidade para as necessidades do outro e também para poder ganhar espaço com este outro para expor meus sentimentos. No entanto, até eu chegar a ter essa consciência, apoiava-me na relação de poder que havia entre as crianças e eu: elas estavam lá para fazer o que eu mandasse, caso contrário, eu tomaria medidas para puni-las. Com isso, reporto-me ao que Fontana (2000) disse: “os lugares que ocupamos nas relações sociais, marcam nossa percepção, marcam os significados que a mediatizam, delimitando o que dizemos, o como

dizemos” (p.116). Ou seja, em meio a este tipo de relação, como queria que as crianças se aproximassem de mim para exporem seus sentimentos e suas vivências? Como eu poderia querer que eles escutassem meus desabafos de descontentamento frente ao comportamento deles?

Comecei um movimento para mudar de postura, colocando-me em uma condição mais próxima aos alunos, demonstrando interesse por seus sentimentos, opiniões e histórias de vida. Perguntava às crianças coisas de seu cotidiano na família, na escola e com os coleguinhas do bairro, procurava saber de suas experiências no projeto social, de maneira que pudesse saber o que cada um pensava, gostava ou deixava de gostar. A partir desse exercício, também fui ganhando espaço para dizer o que me deixava descontente e o que me fazia vibrar naquela turma.

Os momentos mais propícios para essa dinâmica de ouvir o outro eram as aulas em que propunha confecções de objetos e artesanatos, pois ficávamos debaixo de uma tenda com vista para a paisagem do clube onde o projeto se localizava, e sob essa tenda arrumávamos as mesas em grupos e sentávamos todos juntos, conversando e aprendendo a fazer a arte, afinal, “o ato pedagógico é o momento do emergir das falas, do movimento, da rebeldia, da oposição, da ânsia de descobrir e construir juntos, professores e alunos” (PASSOS, 1996, p. 118).

A arte, por sinal, foi uma grande aliada: em minhas aulas havia muito estímulo à arte e à confecção de artesanatos. Tratarei de explicitar melhor este aspecto de meu trabalho no próximo tópico deste Capítulo.

2 Se meus alunos são arteiros, então vamos fazer arte!

A definição que os funcionários do projeto social davam para meus alunos era “arteiros”, pois no período da tarde eles eram os mais criativos na hora de bolar um plano para tirar os professores do sério. Foram inúmeras as vezes que busquei crianças escondidas em cima de árvore e embaixo de pia do banheiro, porque não queriam ficar na aula. Penduravam-se em estruturas de ferro para balançarem. Algumas vezes levavam objetos para ficarem brincando ou mesmo celulares que colocavam para tocar música no meio de uma explicação. Às vezes criavam armadilhas para os próprios colegas caírem e tornarem-se motivos de piadas durante a tarde inteira.

Criatividade existia de sobra naquelas crianças, só que isto chegava a atrapalhar meu trabalho às vezes, porque a bendita criatividade não era “canalizada” para atitudes benéficas.

A partir desse contexto, comecei a levar propostas que fizessem com que as crianças usassem sua criatividade para criar pinturas, artefatos e outros materiais que pudessem ser admirados, acreditando na ideia de que “a arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecer a identidade que torna as pessoas únicas e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma sociedade” (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p. 75).

Certa vez, perguntei às crianças se elas poderiam levar uma caixinha de leite vazia para o projeto determinado dia, pois eu as ensinaria a confeccionar uma carteira ecológica que havia aprendido a fazer na universidade, em uma aula de sociologia na qual alguns alunos do curso de Ecologia mostraram como reutilizar este tipo de material. O pessoal ficou muito intrigado: como seria possível uma caixa de leite virar uma carteira?

Chegado o dia da feitura do artesanato, metade da turma não estava com sua caixinha em mãos, o que foi resolvido quando uma das merendeiras do projeto disse que havia caixas de leite vazias prontas para serem jogadas no lixo. Começamos, então, a atividade de lavar e secar a matéria-prima de nossa arte, uma verdadeira cooperativa!

Corta, dobra, cola, prende... Ficaram prontas as carteiras ecológicas e os meninos da turma comemoraram: “já temos onde guardar nossos *cards*!”. *Cards* eram cartas colecionáveis de personagens de determinado desenho animado, uma mania entre as crianças naquela época e motivo da ira de todos os professores do projeto que tinham de disputar a atenção dos alunos com essas cartas.

Outro momento marcante envolvendo a confecção de artesanatos foi quando solicitei que guardassem rolinhos de papel higiênico para que fizéssemos porta-lápis. O artefato era revestido de rolinhos de jornal envernizados. Como era um trabalho que demandava paciência e delicadeza, as crianças levaram alguns dias para finalizar seus porta-lápis e, apesar do resultado final ter ficado muito bonito, o processo de fabricação do objeto foi uma delícia: um cortava jornal, outro enrolava, um media a altura dos rolinhos, outro passava cola... Em meio a tudo isso, um clima de amizade e cooperação foi estabelecido, afinal, a arte tem “caráter interacional”, ou seja, por ser entendida também como uma linguagem, só existe quando há interação social (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005).

Já era fim do mês de novembro quando confeccionamos uma guirlanda natalina para decorar a sala do projeto social. As crianças recortaram os moldes em formato de flor e

abusaram dos brilhos e purpurinas. O resultado do trabalho ficou pendurado na sala, lembrando as pessoas que as festas de final de ano se aproximavam.

Além dos trabalhos manuais, busquei levar outras manifestações artísticas para meus alunos, tais como músicas e pinturas, na tentativa de fazer com que as crianças sentissem a arte e de alguma maneira manifestassem o que haviam compreendido a respeito dela. Como considerado por Strazzacappa, Schroeder e Schroeder (2005), “as outras linguagens artísticas como a música, a dança, o teatro e a poesia são também responsáveis pela educação do sensível, ao lado das artes visuais, que incluem a fotografia, o vídeo e o cinema” (p. 76).

Meu incentivo às atividades artísticas se deu pelo fato de a arte ser parte da cultura do ser humano, porque é produzida por ele. Dessa maneira, tentei mostrar às crianças do projeto social que elas também eram produtoras de cultura, capazes de criar e recriar seu mundo, pois arte não é exclusividade de artistas famosos e de museus, mas pertence a todo sujeito que aceita expressar seus sentimentos de alguma maneira.

Figura 1 – Carteira ecológica confeccionada por uma criança.



Figura 2 – Guirlanda confeccionada pela turma.



3 Os instrumentos da pedagogia Freinet.

Como já explicitiei anteriormente neste trabalho, quando iniciei meu estágio no projeto social estava cursando o segundo ano de Pedagogia na UNESP. Sendo assim, as disciplinas pelas quais havia passado eram, em sua maioria, introdutórias à temática da Educação: sua história, filosofias e sociologias, enquanto as disciplinas mais voltadas à escola e à sala de aula especificamente haviam sido poucas.

Foi no decorrer da disciplina “Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente”, ministrada no segundo semestre de 2009, que comecei a aprender sobre as abordagens de ensino. Na época em que minha turma e eu estudávamos a pedagogia Freinet, tivemos a oportunidade de vivenciar uma assembleia de classe. Como existiam muitos conflitos entre nós, a professora que conduzia a disciplina propôs que realizássemos a atividade freinetiana, a fim de que pudéssemos discutir os aspectos positivos e negativos da turma e dar sugestões para melhorar.

Tratava-se na verdade do instrumento da pedagogia Freinet chamado “Jornal de Parede”, no qual há espaço para o que o aluno critica, propõe, felicita e deseja saber.

O jornal de parede constrói uma relação mais verdadeira, estimula a conversa, abre caminhos para solução dos problemas, divulga os elogios, reestrutura as regras, desvenda as ações e as modifica, enfim, abre um caminho para que as crianças se fortaleçam sem medo, mostrando e expondo sua cara, sendo elas mesmas e confrontando suas ideias com as ideias dos outros membros do grupo (ZAGO; LAUDANI, 2003, p. 99).

Percebendo o significado que essa atividade teve para minha classe na época, resolvi levar a experiência para meu trabalho no projeto social, pois lá as crianças se desentendiam muito, criticavam as aulas e poucos eram os momentos em que podiam se expressar frente a tudo isso.

Caderno de registros, 16 de abril de 2010.

...afixei na parede da classe dois cartazes, um com o título “Eu felicito” e outro “Eu critico”. Expliquei para quem serviam os dois cartazes e deixei as crianças à vontade para que, quando necessitassem, fossem até o cartaz registrar o que consideravam importante. Vários alunos vinham até mim para perguntar se realmente poderiam escrever aquilo que tivessem vontade, se eu não ia xingar, ficar brava ou qualquer outra coisa. Deixei bem claro que eram livres para expressarem o que gostaram ou não, mas que deveriam ser educados ao escrever no cartaz. Todos compreenderam e quiseram registrar suas críticas e felicitações ao mesmo tempo, no mesmo lugar, causando um tumulto ímpar em volta dos cartazes. Vendo aquela situação, pedi que apenas dois alunos ficassem nos cartazes e os demais sentassem, esperando sentados os momentos de suas escritas, enquanto faziam suas atividades. Tive a impressão de que eles esperavam uma oportunidade de poder expressar livremente o que

pensavam sobre as aulas, sobre os colegas, sobre a professora, sobre tudo que os envolvia ali dentro.

Como pode ser notado em minha escrita, não disponibilizei cartaz para as sugestões dos alunos, pois minha intenção era abrir espaço para essas propostas durante a assembleia de turma, que seria realizada após uma semana de registros nos dois cartazes.

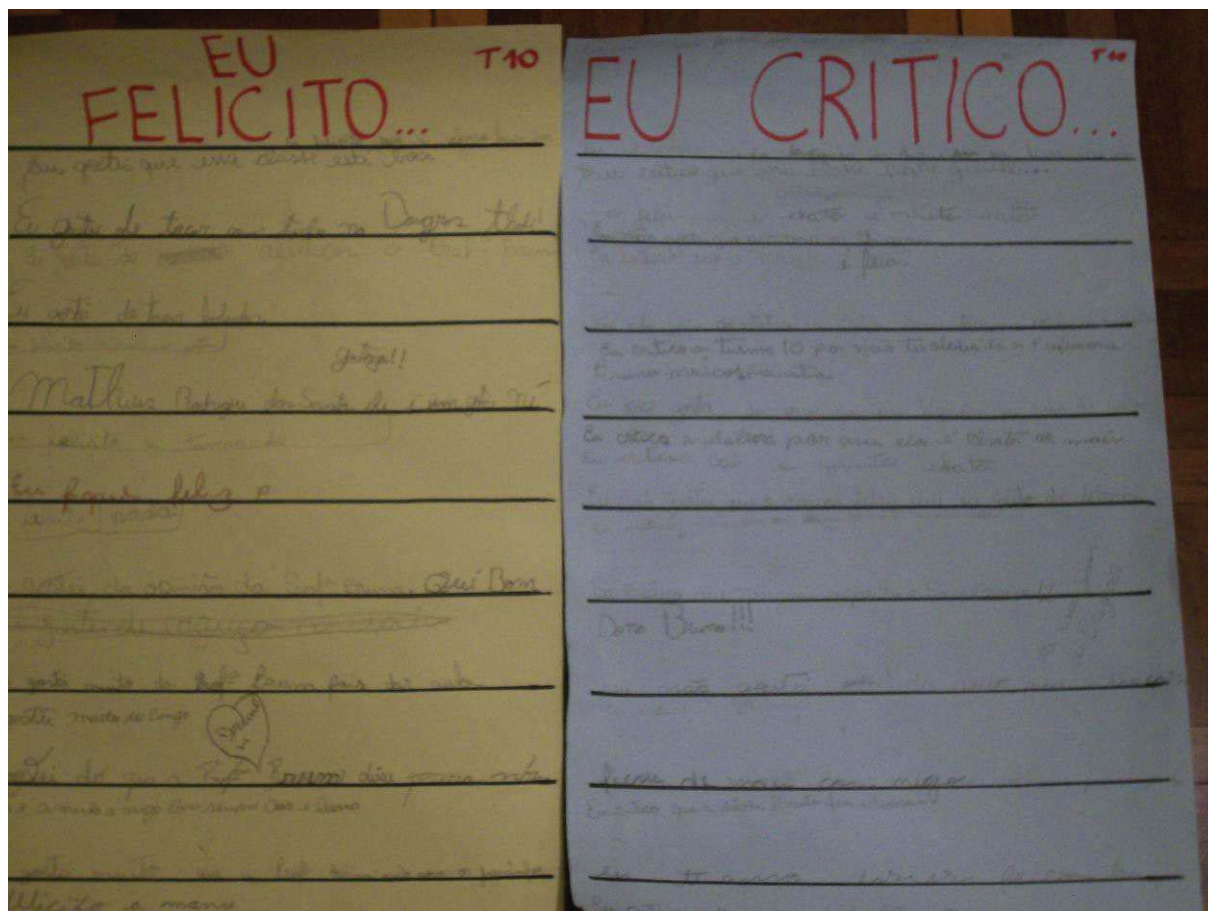
E assim foi feito. Após uma semana do início dos registros nos cartazes, combinamos uma assembleia da turma, que seria o momento no qual todos iam ler e discutir o que havia sido escrito sobre nós. Claro que a conversa não foi pacífica, afinal, muitas crianças não gostaram de saber que outro colega criticou sua atitude. Confesso que foram poucos os registros de felicitações, mas os que existiram foram valorizados, pois deles saíram minhas palavras para que ficassem mais atentos às coisas boas que as outras pessoas faziam ao nosso redor, ao invés de deterem-se em seus defeitos e desarmonias.

Tentei, juntamente com as crianças, pensar formas de mudar aquela situação: “como poderíamos fazer para essas brigas acabarem?” – foi a pergunta que lancei, e as crianças foram dizendo o que achavam que precisava mudar, como atitudes, reações, etc. Para terminar a assembleia, perguntei se eles tinham sugestões para nossa aula, ao que as crianças fervorosamente responderam que havia muitas coisas interessantes que nós poderíamos fazer enquanto ficássemos juntos. As propostas eram: passeios no Parque Ecológico (um parque municipal localizado próximo às instalações do projeto social), artesanatos, jogos, gincanas, etc.

Ficou nítido para mim neste dia que a necessidade dos alunos exporem suas opiniões sobre nosso cotidiano era muito grande. Com esse espaço aberto para que todos pudessem desabafar, as crianças vibraram, sentiram-se importantes na construção das aulas futuras. Concordo com as autoras Zago e Laudani (2003, p. 96), ao afirmarem que “através da conversa e do confronto das opiniões, vai-se construindo um espaço de confiança. Através do diálogo, construímos relações mais cooperativas”.

Essa foi minha primeira experiência com o jornal de parede e a assembleia no projeto social, mas depois surgiram outras. As crianças me cobravam sobre quando começaríamos novos cartazes e isso me motivou a valorizar os momentos de conversa com a turma toda. Evidentemente, não consegui resolver muitos problemas, contudo, as relações interpessoais melhoraram, fazendo com que os alunos se aproximassem mais de mim com confiança e eu passasse a dar mais atenção às falas dos alunos.

Figura 3 – Cartazes utilizados para a realização do jornal de parede.



4 A presença do lúdico nas aulas.

Neste tópico escrevo sobre a temática do lúdico no trabalho que desenvolvi com meus alunos no projeto social. Minha preocupação com essa questão surgiu a partir do momento em que comecei a ouvir das crianças suas justificativas para a não aceitação de atividades muito semelhantes aos exercícios propostos nas escolas: afirmavam estarem cansadas e não terem tempo de brincar.

“A gente fica na escola fazendo isso a manhã inteira, agora a gente quer fazer Educação Física!” – Este era o comentário mais recorrente nos momentos em que ficava com as crianças. Realmente, aqueles meninos e meninas ficavam o período todo da manhã na escola, sendo que lá não havia momentos destinados à brincadeira, ao lúdico, pois as aulas de Educação Física, que promovem maiores possibilidades de movimentação, jogos e brincadeiras, não ocorriam diariamente e como sabemos, “só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo” (FORTUNA, 2000, p. 149).

A rotina dos meus alunos era basicamente esta: ir para a escola de manhã, almoçar nesta mesma instituição, pegar o ônibus para o projeto social por volta das 13 horas, retornar à casa perto das 17 horas (já tendo tomado banho e jantado) e, à noite, descansar e dormir para no outro dia começar tudo outra vez. Ao sair da escola, portanto, a maioria das crianças seguia direto para o projeto social, no qual ficavam o período da tarde e, segundo relatos dos próprios alunos, à noite brincavam um pouco na rua, mas logo entravam em casa para dormir cedo. O meu questionamento era em relação a que horário essas crianças de nove e dez anos de idade tinham para brincar e viver sua infância.

No início, minha atitude foi de permitir o lúdico nos momentos em que não tínhamos lugar para ficar dentro da classe e restava-nos a tenda e o parque, este que já estava sendo utilizado por no mínimo duas turmas. Como ilustração disto, apresento um recorte de um dos meus registros:

Caderno de registros, junho de 2010

...não conseguia adaptar a atividade à nova realidade e acabava por pedir que as crianças guardassem os materiais que estavam usando para que pudéssemos fazer outra coisa, que geralmente era uma brincadeira que eles conheciam (lenço-atrás, mímica, ida ao parquinho...), sempre pedindo a opinião deles antes de decidir o que faríamos. A alegria das crianças nesses momentos era total e a minha preocupação era com o que a coordenadora e as outras professoras iriam pensar sobre essas atitudes, pois eu mesma nunca achei que brincar fosse tempo perdido ou inútil.

Junto à vontade de proporcionar brincadeiras e atividades que fossem mais divertidas às crianças, vinha a preocupação com o julgamento de minha prática pelos demais estagiários – meu receio era de que algum colega de certa maneira se incomodasse com minhas atitudes e causasse problemas com a coordenadora; uma preocupação à primeira vista tola, mas no ambiente de trabalho alguns conflitos como os que eu temia geram uma convivência desagradável –, uma vez que eles pouco demonstravam o mesmo interesse que eu na questão da ludicidade. É nítido que alguns educadores não acreditam na relevância do brincar para o aprendizado dos alunos, isto é, desconsideram a necessidade da criança realizar jogos e brincadeiras por considerarem que isto não traz aprendizagens.

Cabe aqui fazer uma distinção entre os termos “brincar”, “jogos” e “lúdico”, que muitas vezes são confundidos e, por se tratar de uma questão semântica, pode acarretar contradições no contexto em que são utilizados. De acordo com Porto (2008), brincar tem significado de “criar laços”, entreter, distrair-se, enquanto os jogos podem ser considerados como os passatempos permeados por regras predeterminadas, já o termo “lúdico” por sua vez

é mais amplo, abrangendo as competições, jogos com regras, representações, dramatizações, etc. A este termo está ligada a noção de cultura lúdica, que se trata de “um conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar ou jogar que aquele que brinca ou joga adquire e domina no contexto de suas brincadeiras” (PORTO, 2008, p. 35).

Sobre a validade do lúdico no ambiente educativo, Fortuna (2000) escreve que “o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem (...) Jogar, portanto, responde à necessidade de garantir uma posição ativa, de ser sujeito de uma experiência, dominando-a” (p. 151).

A partir do segundo semestre do ano de 2010, então, comecei a pesquisar dinâmicas, cujas metodologias trazem “a participação, o bom humor, a alegria de ser e de viver, e a corresponsabilidade e, sobretudo, o protagonismo” (MAYER, 2005, p. 15), dando preferência àquelas que envolvessem dramatização, movimento, brincadeiras, enfim, que fossem instrutivas e mais prazerosas aos alunos no sentido de tirá-los do formato escolar, no qual já estavam inseridos em uma parte do dia.

É importante que eu explicito que as dinâmicas escolhidas para serem trabalhadas com as crianças do projeto social iam ao encontro do que eu considerava uma necessidade para elas. Um aspecto que me chamava muito a atenção na lida com aquela turma era a baixa autoestima, pois as crianças chegavam até mim afirmando não saberem nada, que eram as piores alunas da classe na escola, que achavam que nunca poderiam ser nada na vida porque não eram inteligentes. Essas falas soavam para mim como marcas do “fracasso escolar”, que pareciam estar carimbadas no espírito daqueles pequenos. Meu trabalho com as dinâmicas, então, teve como objetivo valorizar o jeito de ser de cada um, fazer com que eles próprios descobrissem suas qualidades, estas que eles muitas vezes ficavam em dúvida sobre o que era e se eles eram dignos de possuir. Além disso, busquei enfatizar o trabalho em grupo, o sentido de cooperação e valorização das amizades, uma vez que as discussões e brigas por motivos fúteis no grupo eram muito recorrentes.

Ao contrário do que se possa imaginar, o início deste trabalho foi complicado, pois apesar dos alunos desejarem aulas diferenciadas, eles estranharam o modo como essas dinâmicas aconteciam. Eu sempre explicava de que se tratava a atividade e, ao final, tentava fazer com que eles expressassem o que tinham aprendido e em que havia sido significativo aquele momento. Algumas vezes o processo era tranquilo, mas nem sempre conseguia cativar as crianças até o final da proposta.

Neste momento da narrativa sobre a dimensão lúdica em minhas aulas, retomo uma leitura que fiz de Fortuna (2000) acerca da presença do lúdico no ambiente educativo:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. (...) a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (p. 155).

Foi dessa forma que tentei preparar as aulas durante o segundo semestre, sendo que, às vezes não havia realização de dinâmica ou jogos, mas o momento da aula era descontraído, o clima de brincadeira estava no ar e acredito que minha postura frente às crianças foi ficando menos rígida, no sentido de que passei a compreender melhor o ser criança, preocupando-me menos com o produto final da atividade e mais com o processo, ou seja, para mim era mais valioso que as crianças trabalhassem em um ambiente em que o riso e as piadas fossem permitidos e mesmo que não terminassem a atividade proposta, o processo que desenvolviam seria mais marcante para elas.

4.1 A atividade inspirada no filme “Escritores da liberdade”.

Uma experiência que gostaria de compartilhar com você, leitor, diz respeito a uma adaptação da cena de um filme que assisti na universidade, através da disciplina de “Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização”, pois a atividade tinha características do brincar, do lúdico. O filme no qual me inspirei leva o título de “Escritores da liberdade”³ e trata de uma professora de língua inglesa que leciona em uma escola com alunos ditos violentos e desmotivados. A professora, então, começa a elaborar meios de envolver seus alunos com a temática de sua disciplina, partindo das experiências deles. Uma das atividades que propõe ao grupo e que me inspirou para o trabalho no projeto social: tratava-se de uma dinâmica na qual a sala foi dividida em dois lados por uma faixa. Os alunos então tinham de se aproximar da faixa à medida que a professora ia falando de suas características e afinidades.

O que eu propus para meus alunos no projeto social foi uma brincadeira para que pudéssemos ver se na nossa turma as pessoas tinham coisas em comum com as outras, tanto no que se refere a características pessoais quanto ao estilo de vida, por exemplo. Neste dia precisei usar o espaço da tenda, então havia área livre à vontade. Solicitei que se dividissem em dois grupos e fosse um grupo para cada lado, fiz uma risca de giz bem forte no chão,

³ Título original: Freedom Writers. Direção: Richard LaGravenese. País: Alemanha/EUA. Ano: 2007.

quase no meio do espaço que havia entre os grupos e comecei a explicar que funcionaria como um jogo de “sim ou não”, no qual eles se aproximariam da risca no chão se a resposta à minha pergunta fosse positiva, e permaneceriam afastados da risca caso a resposta para minha pergunta fosse negativa.

As perguntas que fiz durante a brincadeira para as crianças eram do tipo “Brinco na rua depois que chego do projeto?”, “torço por determinado time?”, “gosto de assistir determinado seriado ou novela?”, “ouço determinada música?” e assim por diante. As respostas das perguntas revelavam um pouco do gosto das crianças, que se divertiram correndo e pulando em direção à risca do chão. Elas ficaram entusiasmadas durante a atividade porque podiam fazer comentários sobre o que estava sendo questionado e alguns se admiravam ao descobrir que um colega com o qual não tinham muito contato também gostava das mesmas coisas que eles.

Ao final das perguntas, pedi que todos viessem perto de mim para conversarmos. Em um primeiro momento, não fui atendida, porque as crianças queriam fazer mais um pouco daquele movimento. Lembro que um menino começou a inventar as perguntas para dar continuidade à brincadeira e dizia “quem aqui gosta da merenda do projeto vem pro meio!”, e outros comentários do tipo.

Quando consegui que todos terminassem a brincadeira e chegassem perto de mim para conversarmos, os alunos estavam muito agitados, mas conseguir que falassem o que tinham achado do exercício não foi complicado, e falamos sobre o quanto temos em comum com nossos amigos, os quais viam todos os dias e às vezes não procuramos saber do que gosta, se ouve o mesmo som que eu, e que por não valorizarem o que cada um traz consigo, surgem as brigas.

Nesse dia, minha aula foi uma brincadeira e as crianças pouco se lembraram da hora da Educação Física, o que interpretei que estavam gostando de estar comigo. Acredito que o sentimento de amizade esteve presente em todos os momentos na atividade.

5 O projeto realizado entre o projeto social e uma ONG.

No segundo semestre do ano de 2010, cursava entre outras matérias, as disciplinas de “Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização” e “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa” que juntas fizeram uma proposta de trabalho que visava à

integração entre ambas, este tipo de proposta tem o nome de Projeto Integrador (PI)⁴ dentro do curso e tem como objetivo a interdisciplinaridade.

O trabalho sugerido, então, foi de que elaborássemos, em grupos, um projeto que contemplasse a experiência de ler, sendo que este projeto não tinha a necessidade de ser aplicado dentro de escolas. Essa liberdade de local para que desenvolvêssemos o trabalho veio a calhar para meu grupo, que era constituído por mim e outros quatro colegas de sala, sendo que cada um residia em um município da região. Por coincidência, eu estava trabalhando como professora no projeto social e um dos meus colegas trabalhava voluntariamente em uma ONG de sua cidade aos finais de semana, que recebe crianças e jovens carentes economicamente e oferece cursos de dança, tricô, artesanato, etc. Foi pensando nessas condições que decidimos elaborar um projeto para o PI que envolvesse trocas de cartas entre as crianças das duas cidades, pois dessa maneira haveria sentido na produção da escrita e da leitura.

Escolhi alguns dias da semana para que fossem dedicados à realização deste projeto e, em grupo, foram organizadas as primeiras atividades, que compreenderiam a exploração do conhecimento prévio dos alunos sobre cartas. Antecipo que o planejamento não se cumpriu à risca, sendo que foram necessárias várias alterações no formato e no conteúdo dos encontros com as crianças. Confesso também que estava muito apreensiva: meus colegas de graduação estariam comigo no projeto social, meu local de trabalho: o que será que eles pensariam de mim, de minha prática, de meus alunos? Foram alguns questionamentos que não me abandonaram durante a realização do trabalho.

No total foram quatro os encontros relativos ao projeto de leitura e escrita de cartas. Neles, eu e meus colegas apresentávamos poesias e músicas que tinham o formato ou o tema de carta, aproveitando sempre para incentivar a participação das crianças nas conversas.

É importante que eu explicito quais foram as condições físicas para tudo isso acontecer: o único local disponível para nossos encontros era uma tenda próxima ao ginásio do clube onde o projeto social estava instalado, no entanto, não nos afixamos ali: aproveitamos as sombras das árvores para sentarmos na grama – um lugar fresco em meio ao calor que fazia. Dessa forma, havia liberdade para falar alto, cantar, tocar violão...

⁴ “Os Projetos Integradores constituem-se em espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao aluno vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento escolar” (UNESP, 2006, p. 22).

O início foi complicado: muita agitação e falta de interesse. Depois, ao longo das reflexões de meu grupo acerca dessa experiência, constatamos que na verdade as atividades que tínhamos proposto não faziam sentido para aquelas crianças, por isso foi tão difícil cativá-las para as conversas. Em contrapartida, quando teve início o processo de troca de cartas, no momento em que foi proposto que elas sentassem e pensassem na escrita de cartas para pessoas que estavam em outra cidade, porém que participavam de um projeto social assim como elas, ficou nítida a preocupação das crianças com a atividade, ou seja, elas próprias entenderam que estavam escrevendo para alguém e, mais tarde, leram cartas de pessoas reais, que estavam se dirigindo exatamente a elas e então o sentido para a escrita e para a leitura que tanto meu grupo almejou, foi se internalizando.

Sobre este processo, Freire (1981) argumenta dizendo que

O domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição (...) este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem (p. 20).

Posso, portanto, inferir que as crianças perceberam o sentido da linguagem quando passaram a se preocupar com a mensagem que queriam escrever para seus destinatários, havendo preocupação com a ortografia correta da escrita, com a necessidade de descrever a realidade na qual estavam inseridas (no projeto social) para que os leitores compreendessem o porquê de estarem perguntando determinadas coisas.

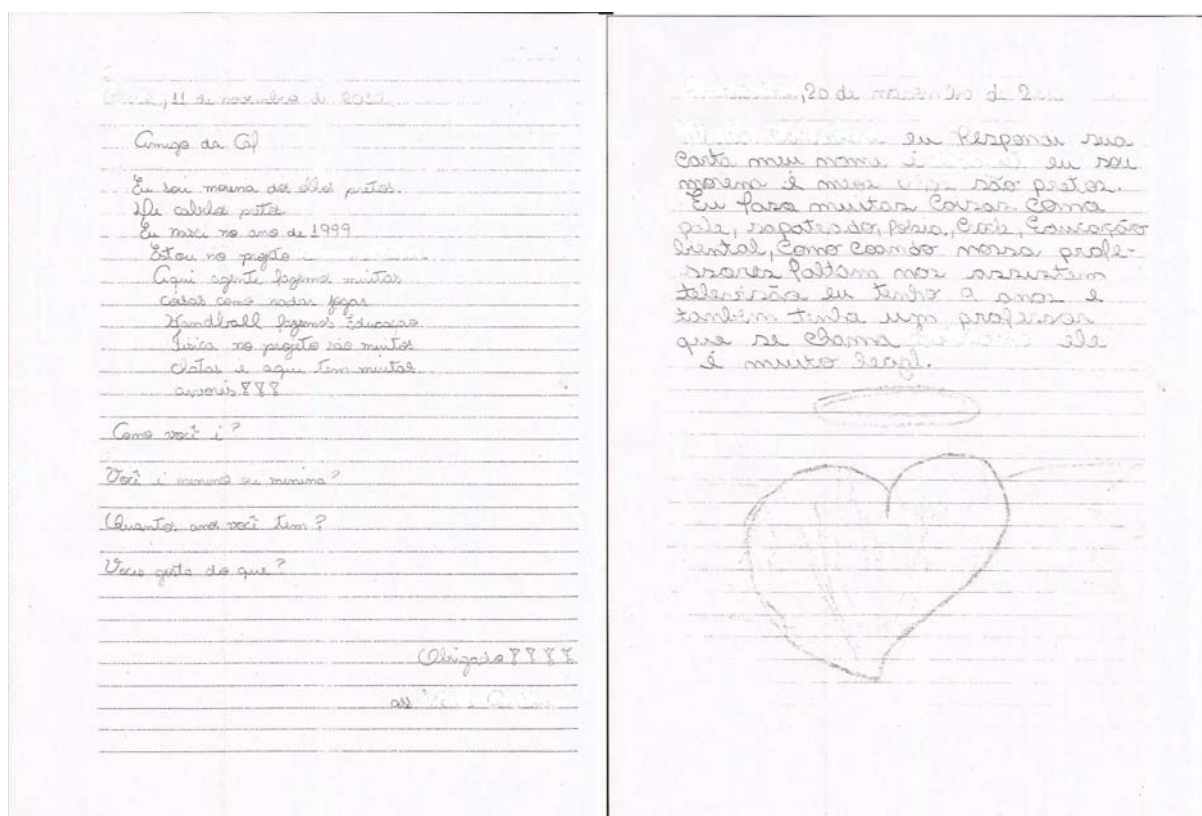
Posteriormente, quando tiveram as cartas-resposta em mãos, as crianças perceberam ainda mais o papel social da leitura e da escrita, pois agora estavam se comunicando com pessoas distantes graças a essas duas ações. A prática da escrita de correspondência possibilita, segundo Elias (1997),

Uma aprendizagem socializada da língua. Iniciada timidamente entre duas pessoas ou dois grupos, rapidamente se transforma em redes de trocas, (...) uma introdução ao pensar, possibilidade de estabelecimento de relações, de envios os mais variados e uma percepção cada vez mais complexa, rica e crítica dos fatos (p. 71).

Como conclusão desta experiência, ficou a compreensão de que a produção de sentido – objetivo central do trabalho – não é algo que pode ser controlado pelos educadores, mas que é preciso haver o cuidado de não se impossibilitar tal produção, criando condições para tornar esse processo ainda mais significativo.

Terminada nossa proposta, as crianças estavam encantadas com as cartas, uma delas disse que iria afixar a carta que recebera na geladeira, para que sua família ficasse sabendo que fez uma nova amiga em outra cidade. Apesar da vontade que surgiu entre meu grupo da faculdade, não conseguimos fazer dessa atividade um hábito, porém acreditamos termos plantado uma semente nas crianças que participaram dessa experiência. Afinal, como é possível afirmar que nossa influência com as cartas se acabou ali?

Figura 4 – Cartas trocadas entre os alunos do projeto social e da ONG.



6 Livre das “amarras” do currículo.

Os relatos de experiência até agora socializados são frutos de um contexto específico que é a educação não formal, na qual o currículo inexistente, pois está voltada à educação para a cidadania, trabalhando a partir da cultura e da história de seus participantes (GOHN, 2006). É sobre a questão do currículo, ou melhor, da ausência dele que vou discorrer neste tópico do trabalho.

Explicitar o efeito que causa a ausência de um currículo para ser seguido na prática pedagógica se faz importante porque faz parte da formação do professor o ato de saber lidar com os conteúdos que devem ser trabalhados durante um ano letivo na escola. Junto a isso vem um discurso dos docentes carregado de críticas ao currículo, que às vezes “amarras” o

professor. No entanto, quando me encontrei situada no contexto de um projeto social, não havia currículo! Felicidade e liberdade foram sentimentos que não passaram nem perto de mim nesse momento...

Vou explicar, é simples: o que eu iria fazer então, sem currículo para seguir? Que conteúdos trabalhar? Estava perdida, não sabia por onde começar!

No início de minha prática, não passava pela minha cabeça que eu poderia explorar outros conhecimentos, como o da arte, da cultura dos alunos, das vivências fora do projeto social que eles tinham. Isto porque, historicamente, fizeram com que as pessoas acreditassem que os conhecimentos produzidos fora da escola e dos laboratórios não tinham valor (ALVES; GARCIA, 2002).

Sendo assim, demorou um pouco até que eu passasse a levar atividades mais diversificadas para as crianças, como as experiências que compartilhei neste Capítulo. Quando abandonei os exercícios de Matemática e Língua Portuguesa para explorar outras potencialidades das crianças, senti-me livre das amarras que estava colocando em mim mesma por conta do currículo no qual eu insistia em me apoiar, pois de acordo com Alves e Garcia (2002), “ou se rompem as grades ou continuamos a ver os nossos alunos e alunas perdidos na divisão disciplinar, sem conseguir religar os conhecimentos de modo a lhes dar sentido” (p. 96).

Graças à liberdade que a educação não formal proporciona à prática pedagógica livre do cumprimento de conteúdos curriculares, foi possível desenvolver o projeto envolvendo a troca de cartas entre instituições, o resgate dos conhecimentos extramuros escolares que as crianças traziam e também foi muito significativo ter experiência docente em um contexto no qual era possível levar propostas que às vezes no contexto escolar não são bem aceitas por conta do tempo, do espaço e de questões burocráticas.

7 Uma experiência com a prática reflexiva.

O trabalho no projeto social foi um marco em minha vida pessoal e profissional: pessoal porque aprendi com as lições de vida que as crianças ensinavam sem dizer qualquer palavra, simplesmente abraçando ou manifestando seus sentimentos (de agrado ou não) e profissional porque foi um período em que pude explorar diversas abordagens de ensino, com total liberdade para criar minha prática pedagógica sem preocupações com conteúdos curriculares.

As experiências proporcionadas no projeto social me possibilitaram novas leituras de mundo (FREIRE, 2008) e me levaram a repensar todas as convicções sobre educação que guardava enquanto professora em formação. A necessidade de romper com os modelos de educação tradicional (que não cabiam na proposta do projeto social), que me acompanhavam desde quando eu ingressei na escola de Educação Infantil como aluna, levaram-me a pensar minha prática, o que segundo Larrosa (2002, p. 21), “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” e, de acordo com Garcia e Alves (2002), significa uma postura de professora-pesquisadora de sua própria prática.

Assim, na tentativa de dar sentido ao que fazia e ao que acontecia comigo durante os encontros com as crianças, registrava minhas impressões sobre momentos ou falas dos próprios meninos e meninas que constituíam minha turma. Refletia sobre os acontecimentos, sobre minha postura frente às crianças, sobre as propostas de atividade que levava e que nem sempre eram bem sucedidas. Havia mais frustração do que alegria, mas o que me mantinha no caminho era o desafio de constituir-me professora em uma realidade bastante dura e precária, cenário de muitas instituições escolares de nosso país.

Esta prática reflexiva pode ser entendida, de acordo com a perspectiva de Schön (1995), como uma reflexão-na-ação, na qual os professores se permitem ser surpreendidos pelo que o aluno faz ou diz, refletindo sobre este fato e procurando compreender a razão por que foi surpreendido e, depois disso, reformula o problema suscitado, efetuando uma experiência nova para testar sua hipótese. Schön (1995) ainda sugere outra possibilidade para o professor: refletir sobre a reflexão-na-ação, que pode ser entendida como uma reflexão após a aula, ou seja, depois do que aconteceu, o professor pensa a respeito do que foi dito ou feito pelo aluno. Por sinal, esta reflexão sobre a reflexão-na-ação foi muito recorrente em minha prática no projeto social, pois ao fim de cada dia eu levava para casa muitas inquietações e reflexões sobre os momentos passados junto com as crianças.

Ao encontro disso, Zeichner (2002) nos traz a questão do professor reflexivo no sentido de compreender o papel ativo do professor na elaboração de seus objetivos pedagógicos, assim como de entender que o professor também produz conhecimentos sobre a educação, pois a produção de saberes não é exclusividade das universidades. Daí vem também a noção do professor pesquisador, que investiga sua prática e produz novos saberes com ela, pois segundo Zeichner (2002), “o processo de compreender e aperfeiçoar seu próprio ensino deve começar a partir da reflexão sobre sua própria experiência” (p. 34). Este autor se

preocupa também com a questão do professor reflexivo que atua para a diminuição da injustiça social e para a construção de uma sociedade melhor para os alunos: “os esforços para formar professores que sejam reflexivos para se engajarem em um ensino centrado no aprendiz devem incentivar um real desenvolvimento dos professores e apoiar a concepção de uma igualdade e justiça social mais amplas na educação e na sociedade” (ZEICHNER, 2002, p. 42).

De fato, o desenvolvimento das atividades ao longo daquele ano foi muito intenso. Neste período de nove meses de trabalho (de março a dezembro de 2010) ocorreram muitas experiências significativas para meu processo de formação docente, que, aliado ao processo formativo da universidade, deram muita base para que em breve, já com o diploma em mãos, possa assumir uma sala de aula ou um cargo na área da Educação.

Levando tudo isso em conta, posso dizer que esta minha vivência condiz com o que Larrosa (2002, p. 21) definiu: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Sendo assim, ainda dialogando com este autor, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, (...) deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Trazendo esses dizeres para o contexto do meu trabalho, afirmo que meu processo de reflexão sobre a prática deixou marcas, afetou, trouxe re-significações para minha formação docente.

CAPÍTULO 3 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.

À primeira vista, correria o risco de dizer que o curso de formação no qual estava matriculada quando iniciei o estágio no projeto social pouco contribuía para o desenvolvimento de minha prática pedagógica na educação não formal. No entanto, olhando com mais criticidade e cautela para as disciplinas oferecidas ao longo da graduação posso afirmar que, apesar do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro estar voltado à formação do pedagogo para que atue em escolas, seja na docência ou na gestão, são oferecidos subsídios para que o futuro educador desempenhe seu trabalho em outras áreas de práticas educativas também. Tais subsídios muitas vezes não se encontram explicitados nas ementas de cada disciplina, mas ao longo das discussões dos textos e das colocações dos professores tornam-se claros e compreensíveis.

Dessa forma, procurarei compartilhar quais foram esses subsídios que encontrei nas entrelinhas do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, este que se foi mostrando cada vez mais próximo de minhas necessidades enquanto professora em processo de formação. O Projeto Político-Pedagógico do curso será meu ancoradouro para discorrer sobre suas disciplinas e propostas curriculares.

Através da produção teórica de Tardif (2010) e Tardif e Raymond (2000) vou discutir sobre a construção dos saberes durante a prática docente e a formação universitária para a docência, levando em consideração que um professor é formado ao longo de sua trajetória escolar e ao longo de sua vida e não exclusivamente pelos conhecimentos advindos da universidade.

Outro assunto a ser explorado e que será o fechamento deste capítulo refere-se às necessidades de formação dos profissionais da Educação para atuação em área de prática educativa não formal, que são bem abordadas por Príncipe e André (2011) e dialogam com a produção teórica de Gohn (2009). Essas autoras sugerem a importância de uma formação voltada também às especificidades de instituições educacionais distintas das escolares, como as ONGs, por exemplo, que são cada vez mais recorrentes em nosso país e demandam a contratação de profissionais da educação.

1 O curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro e as brechas para a educação não formal.

Início, então, uma reflexão acerca do curso de Pedagogia oferecido pela UNESP de Rio Claro atentando para as aberturas que nele existem para a educação não formal. Sendo assim, para falar sobre a proposta deste curso, recorro ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que guarda as especificidades, objetivos e justificativas do curso, lembrando que o PPP analisado foi elaborado no ano de 2006 por uma comissão de professores da universidade.

Assim sendo, com duração mínima de quatro anos, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP de Rio Claro visa à formação do pedagogo, que é o “profissional que estuda o que se insere na práxis da educação na sociedade” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 83) para que ele atue

na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática (UNESP, 2006, p. 24).

Esta colocação deixa claro que o foco do curso de formação docente é a educação formal quando aponta a educação infantil, fundamental e os sistemas educacionais como áreas de atuação do profissional que será formado. No entanto, quando se pensa a formação do pedagogo também para organizar “projetos educacionais”, parece possível compreender essas palavras como uma abertura às propostas de educação não formal e outras áreas de práticas educativas, pois de acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a inserção profissional do pedagogo “ocorrerá nas instituições educativas existentes e a serem criadas, que não apenas na escola” (p. 83).

O PPP do curso em questão, de maneira geral, não apresenta em seu texto a oferta de disciplinas que privilegiem a educação não formal como uma possível área de atuação do pedagogo, pois sua ênfase está na formação de profissionais que atuem na educação básica, portanto, formal. Sobre isso, os autores Franco, Libâneo e Pimenta (2007) defendem que

o currículo de formação do pedagogo deve assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não escolares, tais como: sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino superior; movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias, incluindo o campo editorial, vídeos, e outras tecnologias; áreas da saúde (projetos de prevenção, difusão científica para fins educativos etc.); empresas; sindicatos; instituições culturais, de lazer, de turismo para diversas faixas etárias, entre outros (p. 84-85).

O que acontece é que se espera uma proposta pedagógica que contemple todas as possibilidades da profissão do pedagogo, o que é uma utopia. Um curso noturno de quatro anos de duração não consegue, às vezes, de aprofundar todos os aspectos do trabalho na escola, muito menos detalhar como é o trabalho em ONGs, abrigos e outras instituições não formais de educação que requerem o trabalho de um educador profissional.

Dessa forma, cabe ao aluno do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro adaptar seus conhecimentos acerca da Educação e da docência para um contexto diferenciado como o da educação não formal, afinal, espera-se que “em toda e qualquer inserção profissional e nas funções que exerça, o pedagogo, assim formado, estará em condições de articular as diversidades, as desigualdades culturais e sociais e as necessidades especiais dos seres humanos envolvidos no processo de educação” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 85).

Através das disciplinas voltadas à prática pedagógica ou mesmo através das disciplinas de formação geral, que abordam as concepções de ensino, por exemplo, é possível relacionar os conteúdos teóricos com as necessidades que surgem na prática, pois sendo a educação não formal mais flexível que a educação formal, a atuação consequentemente pode ser menos burocrática quanto aos espaços e tempos.

No subtópico seguinte procuro explicitar meu exercício de levar as contribuições do curso de Pedagogia para os encontros com as crianças no projeto social.

1.1 As disciplinas voltadas à prática de ensino.

Da mesma maneira como as discussões em sala de aula na universidade e a leitura dos textos indicados pelos professores contribuíram para que eu relacionasse os conteúdos referentes à dinâmica do cotidiano escolar e adaptasse os conhecimentos para a realidade do projeto social, outro fator que ajudou durante meu trabalho com as crianças foram as disciplinas mais voltadas à prática de ensino.

Tais disciplinas eram: “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Artes”, “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Língua Portuguesa” e “Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Matemática”, ministradas ao longo do segundo ano do curso de Pedagogia em pauta neste trabalho.

Essas disciplinas enfatizavam os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada ano do ensino fundamental I, porém as metodologias para apresentar os conteúdos eram as mais

diversas e, na maioria das vezes, muito criativas. Foram apresentados muitos materiais que podiam ser confeccionados facilmente para o ensino de alguma propriedade matemática, por exemplo, que foram levados por mim aos alunos de minha turma no projeto social, pois eram jogos atrativos que ensinavam brincando.

Outra disciplina apresentava conteúdos e metodologias muito interessantes para o ensino de Língua Portuguesa, mas por trás davam ideias de como trazer temas transversais para uma aula. A disciplina referente à Arte proporcionou experiências artísticas muito interessantes que puderam ser adaptadas à idade das crianças e que levei também ao projeto social, a fim de que experimentassem novos sons, novas pinturas.

Mais tarde, quando cursava o terceiro ano de Pedagogia, já não trabalhava mais no projeto social, no entanto, algumas disciplinas me faziam querer voltar no tempo para poder desenvolver projetos e atividades mais elaboradas do que as que eu havia desenvolvido, afinal, novos saberes estavam sendo construídos na universidade e necessitavam da prática para se realizarem, pois como nos ensinam Tardif e Raymond (2000),

raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (p. 210).

De fato, o contato com a prática do trabalho docente enriqueceu muito minha formação profissional, pois o aspecto teórico do curso aliado à dimensão extremamente prática do projeto social fez com que eu articulasse os conhecimentos universitários e assimilasse os saberes de forma natural e progressiva.

Considero válido explicitar que a constituição docente não depende apenas de uma experiência prática e do conteúdo trabalhado na universidade: toda a experiência de vida do futuro professor é material para seu desenvolvimento profissional. É sobre isto o próximo tópico deste trabalho.

2 A constituição docente: minha escola, minha universidade e minha docência.

Meu processo de constituição docente foi se dando a partir dos conhecimentos que adquiria ao longo do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, mas também teve contribuições de minha vivência na escola enquanto aluna, ou seja, as marcas que ficaram de minha escola fizeram parte de minha formação como professora também, juntamente com os

saberes adquiridos durante a experiência prática no projeto social, no decorrer do trabalho que se desenvolvia.

Portanto, trato aqui de escrever um pouco sobre a questão do processo de constituição docente e da construção dos saberes dos professores. Para esta dar início a essa discussão, apoio-me nas palavras de Tardif (2000), quando afirma que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar” (p. 13). De fato, isto aconteceu comigo quando iniciei o trabalho no projeto social e recorri às experiências que vivi quando ainda era aluna da escola regular. Isto pode explicar o motivo pelo qual utilizei materiais mimeografados e que exigiam cópia mecânica dos alunos, pois eram as atividades que eu desenvolvia em minha escola, há alguns anos atrás.

Da mesma forma como ocorreu com as atividades preparadas, minhas atitudes muitas vezes foram tomadas com base nas lembranças de meus professores que, para resolverem os conflitos, utilizavam-se de castigos e punições e tinham estratégias como anotar nomes na lousa, colocar uma criança comportada para vigiar as demais etc. – algumas dessas estratégias eram adotadas ainda pelas professoras de meus alunos na escola que frequentavam, portanto eram práticas bem conhecidas pelas crianças. Este fato comprova a afirmação de Tardif e Raymond (2000) de que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (p. 219).

Ao mesmo tempo em que agia dessa forma, deparava-me com a contradição entre minha postura e meus pensamentos, que estavam pautados nos ensinamentos da universidade e que defendiam outras concepções de ensino opostas ao tradicionalismo que vinha reproduzindo. Esses saberes do curso de formação foram muito importantes para minha prática, uma vez que forneceram subsídios teóricos para que pudesse tentar novas formas de conduzir minhas aulas e até mesmo minha relação com as crianças.

Era, portanto, a teoria advinda da academia que me dava argumentos sólidos para as ações práticas, que foram mudando ao longo de meu trabalho à medida que ia percebendo as necessidades das crianças e suas particularidades. Neste sentido, os saberes da experiência (TARDIF, 2010) que possuem “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212) fizeram com que eu pautasse minha prática naquilo que a

realidade de minha turma exigia, além de fazer com que eu aprendesse a lidar melhor com as crianças e a organizar o tempo de minhas aulas de maneira mais proveitosa, por exemplo.

Dessa forma, é possível ter uma noção do processo de constituição docente que iniciei durante o trabalho no projeto social, pois

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2010, p. 14).

Estes dizeres de Maurice Tardif permitem, então, pensar sobre o processo de constituição docente, que não se faz somente com os conhecimentos universitários, tampouco exclusivamente com os conhecimentos elaborados na prática: para Tardif (2010), o professor ideal é aquele que consegue articular o conhecimento de sua disciplina, a pedagogia e os saberes da sua experiência cotidiana.

O presente trabalho de conclusão de curso, portanto, trata-se de uma narrativa do início de meu processo – inacabado – de constituição docente, uma vez que explico nele a forma como fui influenciada pelas experiências enquanto aluna durante minha prática como professora, a contribuição do curso de formação da UNESP de Rio Claro para a docência e os saberes construídos a partir da experiência com meus alunos, como professora que inicia sua carreira.

3 Pedagogos na educação não formal: é preciso formação específica?

Dedico este tópico à escrita das necessidades pelas quais a educação não formal passa, seja no quesito da formação de seus profissionais ou da pesquisa sobre suas peculiaridades, enfim, tendo como base as experiências que tive enquanto educadora em um projeto social. Pretendo, frente às considerações feitas até agora acerca da área de prática educativa extraescolar, discorrer sobre os aspectos que se encontram carentes de atenção tanto dos estudiosos quanto da sociedade como um todo.

É importante realizar esta discussão porque, concordando com o que Gohn (2009) afirma, “a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis” (p. 31), porém o fato de não se tratar de escola não torna a educação não formal e os projetos sociais menos importantes na formação dos indivíduos. Além disso, a educação não formal ainda é foco de

poucas pesquisas científicas: “com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam” (GOHN, 2009, p. 31).

Aliado a este fato de a educação não formal ser pouco pesquisada na academia, existe outro fator que colabora para a ausência de uma abordagem mais direcionada para ela nos cursos de Pedagogia, afinal, como nos contam Príncipe e André (2011), “na realidade brasileira, para atuação nos espaços não formais de educação não é necessária, por lei, formação pedagógica, tampouco conhecimentos acerca das especificidades deste âmbito educativo” (p. 2). No entanto, quem atua na educação não formal muitas vezes já trabalhou por algum tempo na educação formal, ministrando aulas em escolas de educação infantil ou fundamental (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2011), sendo assim, os educadores que começam a trabalhar em projetos sociais muitas vezes não conhecem as especificidades dessa área de prática educativa, confundindo-a com a prática da educação formal.

Neste sentido, penso que as necessidades de formação do profissional que atua no terceiro setor vão muito além de conhecer o processo pedagógico, pois dentro do contexto da educação em projetos sociais a questão da heterogeneidade e da diversidade está presente mais explicitamente e é preciso desenvolver um trabalho em cima disso.

Conforme relatei anteriormente neste trabalho, muitas foram as dificuldades que encontrei durante o ano de 2010 ao me deparar com a realidade do projeto social: elas variavam desde os problemas de comportamento das crianças aos conflitos que eu tinha com a proposta não formal em relação ao conteúdo, à ausência do currículo e até mesmo à metodologia dos encontros com as crianças. Estas questões não são características exclusivas de minha prática:

O “como fazer” aparece como desafio entre os educadores, revelando a necessidade de mobilização de vários saberes para dar conta da demanda, mas apesar da dificuldade assinalada, os educadores utilizam alternativas interessantes para responder aos desafios, ou seja, utilizam o jogo, o brinquedo e a brincadeira para dinamizar os encontros com as crianças, atraí-las e motivá-las (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2011, p. 12).

O centro dessa discussão, portanto, é compreender a necessidade de a educação não formal ser abordada nos cursos de Pedagogia enquanto “uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade (...), que possibilita processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural” (GOHN, 2009, p. 42) das pessoas que a compõem, uma vez que esta questão do entendimento

do sujeito como ser que produz cultura e é construtor de sua história é tão valorizada nas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Além do espaço dedicado ao estudo das especificidades da educação não formal dentro dos cursos de Pedagogia, Príncipe e André (2011) contribuem dizendo que

estudar as necessidades formativas dos educadores, tendo como pano de fundo os desafios que emergem no contexto onde atuam, torna-se uma alternativa importante para a organização de uma formação situada no local de trabalho, que possa gerar oportunidades de melhoria na prática profissional do educador, para que este viabilize situações pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de uma educação tão importante e necessária como a educação escolar (p. 15),

isto é, a formação dos profissionais dessa área de prática educativa pode ocorrer também dentro das instituições, como um complemento à prática do educador, que a partir de suas vivências cotidianas pode repensar sua prática e adequá-la à proposta de sua ONG ou projeto social.

Assim, talvez, o que narrei neste trabalho de conclusão de curso sobre meu processo de constituição docente ao longo do ano de 2010 no contexto de um projeto social, possa também acontecer com outros educadores que fazem parte da educação não formal e busquem compreender melhor sua prática, enriquecendo também a formação de seus colegas.

O que não pode acontecer é continuar tratando o trabalho em ONGs e projetos sociais como uma extensão da escola, como uma adaptação da educação formal, ou ainda, deixando seus profissionais sem respaldo teórico sobre as especificidades do processo educativo nas instituições de educação não formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a constituição docente em um contexto de educação não formal foi o objetivo principal deste trabalho de conclusão de curso. Dessa maneira, busquei explicitar as especificidades do projeto social no qual trabalhei durante o ano de 2010 e o meu processo de formação docente nesse período, narrando as dificuldades encontradas na realidade do projeto social e os meios que encontrei para vencer os desafios da prática cotidiana.

Agora, concluindo esta escrita, compreendo que o universo da educação não formal é muito amplo, uma vez que ela pode ser encontrada em ONGs, projetos sociais e outros locais em que ocorrem práticas educativas além das escolas. É também muito complexo pensar neste tipo de educação, pois oferece inúmeras possibilidades de intervenções e ações pedagógicas em prol da formação de seus participantes como cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Por ser um espaço cujas intencionalidades educativas não estão atravessadas por questões curriculares definidas por agentes externos, neste caso, ao projeto social, sua proposta não formal permite flexibilidade no modo como organizar e desenvolver as atividades devido à ausência de tempos pré-determinados e anos, como na educação formal.

Adotando neste trabalho um olhar investigativo acerca de minha própria prática, foi necessário criar um movimento de estranhamento quanto ao meu papel como professora no projeto social: mergulhando no sentido das palavras de meus registros, comecei uma busca pelos dados que fossem legitimar as discussões apresentadas neste trabalho de conclusão de curso. Além disso, o documento do projeto social contendo suas justificativas e objetivos educacionais também foi utilizado como dado empírico na constituição deste trabalho, ilustrando os referenciais teóricos produzidos acerca da temática da educação não formal, dos saberes docentes e das necessidades de formação para pedagogos que atuam em contextos extraescolares. Dediquei-me ao ato de narrar minha vida dentro do projeto social sempre relacionando meus escritos às produções teóricas, a fim de que este trabalho fosse também uma contribuição à academia.

Neste sentido, várias perguntas me motivaram a iniciar esta pesquisa e foram o norte deste trabalho: quais são os objetivos da educação não formal? O que se deve fazer neste tipo de instituição e qual é a atuação do pedagogo nessa área? Estas inquietações surgiram devido à minha experiência com a educação não formal, e em que medida eu percebia a colaboração de meu curso para que eu atuasse de maneira coerente com a proposta “não formal”.

Assim sendo, dei início à tessitura deste texto narrando o cotidiano de meu trabalho com a turma, os aspectos que mais chamavam a minha atenção. Em seguida, explicitiei as experiências com meus alunos, as atividades que renderam bons frutos e que foram importantes para meu processo de formação docente e, finalizando o trabalho, discuti a formação do pedagogo pela UNESP de Rio Claro, destacando o foco do curso em questão e problematizando a formação específica para as áreas de práticas educativas extramuros escolares.

Algumas questões me inquietaram no decorrer desta escrita, como o estudo sobre as incivildades praticadas pelas crianças, que permitiram esclarecer as distinções entre os termos indisciplina e incivilidade. Além disso, a pesquisa referente à ludicidade no trabalho pedagógico também foi significativa e me provocou reflexões no sentido de me fazer pensar novas formas de agir e planejar uma aula em qualquer contexto educativo, seja ele formal ou não formal, pois o desejo maior das crianças é brincar e como foi explicitado neste trabalho, existem muitas possibilidades de se aprender e ensinar ludicamente.

Retomo agora os objetivos específicos deste trabalho de conclusão de curso, que consistiam em explicitar os conceitos de “educação formal” e “educação não formal” e trazer reflexões acerca das contribuições da universidade para meu trabalho docente no projeto social. Sobre isto, concluo que atingi estes objetivos à medida que fui descrevendo o projeto social e relacionando-o aos estudos teóricos acerca das áreas de práticas educativas, buscando contrastar as características da educação não formal com as características da educação formal. No último Capítulo deste trabalho, discorri sobre a contribuição do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro para minha prática docente, sendo que constatei no PPP do referido curso o foco na escola pública brasileira como local de atuação dos pedagogos nele formados. No entanto, foi possível notar que os conhecimentos acerca da Educação, do ensino e da aprendizagem acabam contribuindo para que o pedagogo adapte as ideias e conteúdos para sua realidade de trabalho. Este fato não anula, porém, a necessidade de serem abordadas as demais áreas de práticas educativas durante o curso universitário, seja através das disciplinas obrigatórias, das matérias optativas ou até mesmo mini-cursos.

Considero que a produção deste trabalho contribui para pensar a formação do profissional da Educação que, ao ser preparado para desenvolver seu trabalho em escolas, ao deparar-se com os projetos sociais e outras áreas da Educação, vê-se diante de uma situação muito nova: a educação não formal. Sabendo que atualmente existem muitas ONGs e projetos

sociais em nosso país, a presença do pedagogo nessas instituições é exigida e ele precisa conhecer a área na qual está se inserindo. Acredito que através deste trabalho o leitor ou a leitora podem compreender um pouco sobre o que é a educação fora da escola, sua importância e suas possibilidades de ação.

Elaborando essas considerações finais, consigo enxergar a importância de educadores socializarem suas experiências nas demais áreas de práticas educativas além da escola, assim como a necessidade de aprofundamento nas questões que envolvem a educação não formal, a fim de desmistificá-la e compreender suas propostas educacionais.

Escrever este trabalho foi muito significativo para mim, afinal, tratou-se de uma autobiografia, e relembrar os momentos passados junto com as crianças do projeto social possibilitou novos aprendizados. Buscar nos registros que eu mesma produzi os indícios de uma prática reflexiva, da construção de novos saberes foi uma experiência enriquecedora pela qual todos os professores formados e em formação deveriam passar. Além disso, ter a consciência de que este trabalho poderá ser lido por colegas que talvez estejam passando por desafios semelhantes aos que enfrentei me faz acreditar ainda mais na condição do professor-pesquisador, que investiga sua prática e através dela pode contribuir para a formação de seus pares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-110.
- BECKER, F. **O que é construtivismo?**. 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CATANI, D. B. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87.
- CRIANÇAS DE FUTURO. **Projeto político-pedagógico**. 2003.
- ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino o aprendizado da escrita. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. (Org.). **Textos de palestras e sessões temáticas: III Encontro Linguagens, leituras e Ensino da Ciência**. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2000, p. 115-129.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e ZEN, M. I. H. D. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. paran. Desenv.**, Curitiba, v. 1, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.
- GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.1, p. 121-130, dez. 2006.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAYER, C. **Dinâmicas de grupo**: ampliando a capacidade de interação. Campinas: Papirus, 2005.
- MIZUKAMI, M. G. M. **O ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2003.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.
- PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 117-127.
- PORTO, C. L. Brincadeira ou atividade lúdica? **Boletim Salto para o futuro**, Brasília, n. 7, p. 33-47, maio. 2008.
- PRINCIPE, L. M. ; ANDRE, M. E. D. A. Necessidades Formativas de Educadores que atuam em Projetos de Educação Não Formal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 34, 2011, Natal. **Educação e Justiça Social**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-109%20res.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2011.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. et al. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- STRAZZACAPPA, M.; SCHROEDER, S. N.; SCHROEDER, J. A construção do conhecimento em Arte. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA Junior, W. M. (org.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 75-82.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.136-147.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. (Rio Claro). Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**. [2006].

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-33.

YASUMARU, V. T. **Comportamentos de indisciplina**: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZAGO, H. F.; LAUDANI, T. O jornal de parede e o exercício da cidadania. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 93-100.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). **Professora-pesquisadora** – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.