



O DISPOSITIVO FORMATIVO DA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: experiências multidisciplinares



ARTHUR MÜLLER
DOUGLAS MANOEL ANTÔNIO DE
ABREU PESTANA DOS SANTOS
HUGO CESAR BUENO NUNES
JERRY ADRIANO VILLANOVA CHACON
MARCELO FERREIRA LIMA
(ORG.).



O dispositivo formativo da residência educacional: experiências multidisciplinares



ARTHUR MÜLLER
DOUGLAS MANOEL ANTÔNIO DE
ABREU PESTANA DOS SANTOS
HUGO CESAR BUENO NUNES
JERRY ADRIANO VILLANOVA CHACON
MARCELO FERREIRA LIMA
(ORG.).



Serviço Social da Indústria – SESI
Departamento Regional de São Paulo
Avenida Paulista, 1.313
01311-923 – São Paulo – SP – Brasil
www.sesisp.org.br

Presidente
Josué Christiano Gomes da Silva

Superintendente do SESI-SP
Alexandre Ribeiro Meyer Pflug

Diretoria Corporativa SESI-SP e SENAI-SP
Marta Alves Petti

Gerência Executiva de Educação
Roberto Xavier Augusto Filho

Direção da Faculdade SESI-SP de Educação
Luís Paulo Martins

SESI-SP editora

Gerência editorial
Adilson Castro de Souza Rocha

Edição
André Durval Cáceres Silva

Assistência editorial
Mariane Cristina de Oliveira

Revisão
Vanessa Schreiner

Coordenação de artes e produção gráfica
Rafael Zemantauskas

Produção gráfica
Aline Navarro
José Augusto Moura do Amaral
Valquíria das Chagas Palma

Projeto gráfico e diagramação
Kato Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O dispositivo formativo da residência educacional : experiências multidisciplinares / Arthur Müller (org.) ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : SESI-SP editora, 2024.

212 p. ; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5938-480-8

1. Educação 2. Formação docente 3. Licenciatura 4. Prática de ensino
5. Residência educacional I. Müller, Arhur, org. II. Título. III. Série.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Prática de ensino 370.71

Bibliotecário responsável: Luiz Valter Vasconcelos Júnior CRB-8 84460



Sumário

- 7** Prefácio
- 9** As dicotomias na estrutura teórico-prática: armadilhas da concepção utópica no cenário escolar observadas na residência educacional
Bianca Visintin Formigoni, Michelle Julia de Sousa
- 19** Relatório de Residência Educacional: “ensinar não é transferir, é construir”
Nicolle Rocha Sant’ana
- 28** A experiência da Residência Educacional na Formação Docente: aproximações e distanciamentos
Arthur Müller, Hugo Cesar Bueno Nunes, Mayara Ferreira Dela Libera, Daniella Nascimento Pires de Lemos, Giovanna dos Santos Soares, Marcela Ajzental
- 51** Argila no Ensino Fundamental II: só para bebês?
Elaine Cristina de Souza Torres
- 60** O que é ser professor de Matemática? Um relato a partir da residência educacional da Fasesp
Carla Fernanda da Silva Perez, Célia Regina Roncato, Joana Kelly Souza dos Santos
- 75** O papel da residência educacional na formação dos futuros professores no trabalho com a educação inclusiva
Pedro Santana de Oliveira
- 80** Prática pedagógica do professor como uma escrita de si
Jerry Adriano Chacon, Hugo Cesar Bueno Nunes
- 93** A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem
Natália Tostes, Juliana Esteves

- 98** Orientação de residência: reflexões de um orientador
Prof. Dr. João Luiz Muzinatti
- 103** A importância da residência educacional em Matemática no Ensino Fundamental: uma colaboração em favor da aprendizagem
Patrícia Vicente Comeron Bevilacqua, Ubiratan Barros Arrais, Célia Regina Roncato
- 115** Saberes diferentes: notas de um residente sobre a Educação de Jovens e Adultos
Leonardo Ribeiro Batista
- 124** Os estereótipos do cotidiano aplicados dentro do ambiente escolar
Michelly Cordeiro Santana
- 132** Residência educacional: canções para acordar os da casa grande
Lucas Scaravelli da Silva, Luara Iracema de Oliveira Sanches, Fernanda de Oliveira Soares
- 154** Corpos diversos que dizem versos: a escrevivência em três experiências distintas na faculdade
Lucas Scaravelli da Silva, Ícaro Felipe Costa de Domenico, Marcelo Ferreira de Sousa
- 172** Escrevivências educacionais: *slam*, um ensino crítico e artístico
Reginaldo Nathan David dos Santos, Ícaro Felipe Costa de Domenico, Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos
- 197** A experiência da residência educacional em cena
Kelvin dos Santos Valentim
- 208** Posfácio
- 210** Sobre os organizadores



Prefácio

*Das utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*
(Mario Quintana, 2008, p. 94)

Este livro é fruto de uma construção coletiva marcada pela utopia, pelo sonho de pessoas que se dedicam à educação como prática de diálogo com as diferenças que constituem os espaços e experiências formativas. Nesse sentido, entende-se que as vidas dos educadores e educadoras são um material fundante para o conhecimento e para a formação de futuras e futuros docentes.

A preocupação com a formação docente deve se caracterizar como um processo de dialogicidade em que o pensar sobre as práticas e a coragem de apresentar relatos de experiências que qualifiquem os debates e se ancorem de modo significativo com as bases teóricas, sendo uma formação voltada para a consolidação de vidas abertas às diferentes possibilidades de tematizar os saberes das diversas áreas do conhecimento.

Há uma dinâmica muito especial neste livro, pois se asseguram alguns textos de teor mais analíticos e reflexivos a partir de sustentações teóricas que afirmam a necessidade da formação de futuros educadores se dar mediante experiências de inserção na vida escolar, estudo coletivo e registros. Outro grupo de textos, que são relatos de experiências dos estudantes da Faculdade SESI-SP de Educação em seus momentos de residência educa-

cional, ou seja, o tempo em que os estudantes atuam nas escolas como parte da carga horária de sua formação inicial.

Cada relato traz variabilidades, contextos e desafios que se apresentam de modo livre, sem censuras ao exercício da escrita de si, mas garantindo a preservação da identidade de escolas, estudantes e docentes; nesse caso, os relatos fazem uso de nomes fictícios, mas com casos reais. É possível notar que os relatos abordam diversas temáticas presentes no universo escolar, sendo possível pensar sobre práticas de educação inclusiva, uso de tecnologias nos processos escolares, correlações entre formações variadas, experiências de angústias e limitações.

A residência educacional é uma potência na dinâmica da docência, pois garante o processo de inquietações que deve mover as pessoas que se dedicarão à educação. Trata-se de uma oportunidade de experienciar mediações, trocas e construções sobre o fazer pedagógico em diálogo com professores, estudantes, gestão escolar e famílias. Há um desvelamento do modo de operar das escolas e, com isso, os residentes podem fazer o balanço entre as fundamentações teóricas estudadas e as práticas vividas de tal sorte que não há um favorecimento de uma dimensão em detrimento da outra. Visa-se uma integralidade da formação com o exercício da residência educacional.

Este livro é o resultado das diversidades que surgem das experiências dos estudantes, sem cair em uma narrativa única, mas promovendo a pluralidade de olhares sobre a educação. Romper visões únicas ou binárias é o nosso desafio, pois apostamos na multiplicidade da educação como espaço da diferença e construção de novos mundos possíveis, uma nova civilização. “[...] os professores são os guardiões da civilização. Devem estar conscientes e empenhados em comunicar aos estudantes uma atitude civilizada de respeito para com ela” (RUSSELL, 2000).

Os organizadores



As dicotomias na estrutura teórico-prática: armadilhas da concepção utópica no cenário escolar observadas na residência educacional

BIANCA VISINTIN FORMIGONI¹

MICHELLE JULIA DE SOUSA²

Introdução

Ao concluir o Ensino Médio, em 2020, decidi direcionar meus propósitos à luta pela construção de uma educação de qualidade e de significados. Desse modo, optei por dar início à graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) como minha primeira formação. No entanto, devido aos contextos de pandemia da covid-19, o começo do curso foi realizado de forma on-line, situação que nos afastava da realidade escolar que vivemos até aquele momento. Senti um afastamento do que concebia como escola, como espaço de troca e interação. Além disso, dificultou a compreensão da prática em seus mais diversos aspectos.

Consequentemente, visando reconhecer e dar sentido às teorias ensinadas, escolhi adentrar os muros da escola no segundo semestre de 2021, atuando no Jardim II, com 14 alunos, em uma instituição particular de elite da Zona Leste de São Paulo, que atendia turmas de Berçário e Educação Infantil (0-5 anos). Essa me impactou, ao presenciar tamanha distância da realidade da

1. Estudante do segundo ano do curso de licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade SESI-SP de Educação
2. Prof^o Mestra em Educação pela Universidade de Lavras.

maior parte das escolas brasileiras, que se concentram no ensino público.

Em todas as situações em que encontrei abertura, procurei aplicar os conceitos criados por importantes pensadores da história da educação, citados e prestigiados por meus professores. Nesta circunstância, pude notar alguns rompimentos entre a estrutura teórico-prática apresentadas nas aulas e discussões da faculdade. Nesse sentido, considerei necessário destinar minha atenção e pesquisa às armadilhas de uma concepção educacional utópica, no sentido de distanciar o que vemos na faculdade do que é feito efetivamente nas escolas.

Assim, senti uma certa carência por conteúdos que me vinculassem a uma perspectiva mais crítica e concreta, isso me instigou a buscar uma formação em uma disciplina específica. Pode-se associar esta atitude à construção social valorativa, instaurada em meus pensamentos, que diferencia o professor polivalente do docente especialista, como afirma Gatti (2010):

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina [...] Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI, 2010, p. 1358).

A expectativa de agregar conhecimento e complementar minha atuação pedagógica, despertou meu interesse pela Faculdade SESI-SP de Educação, onde o ensino tem como objetivo a forma-

ção de docentes por áreas do conhecimento. Logo me identifiquei com a matriz curricular de Ciências Humanas, efetuei a inscrição e fui chamada para a entrevista, cujo processo seletivo me encantou, visto que buscava conhecer o indivíduo através de suas particularidades, não o classificando apenas por notas e/ou avaliações.

Quando aprovada no vestibular novamente, me deparei com enorme anseio pela interiorização da visão de intelectuais voltados ao estudo do indivíduo em relação aos âmbitos que favorecem a construção da cultura humana, podendo citar o vínculo com o tempo, com o espaço, com a sociedade e com si mesmo.

O modo como o curso me foi oferecido, colaborou para o amadurecimento de meu senso crítico, algo que considero como um desdobramento positivo e construtivo. No entanto, perdi a capacidade de filtrar as noções dadas como viáveis ou não.

Além disso, me deparei com uma proposta de acompanhamento da prática escolar desde o primeiro semestre. A residência educacional possibilita que a formação inicial seja concretizada na vivência diária das diferentes etapas da educação básica.

Neste contexto, passei a condenar a esfera escolar, reprovando qualquer ato docente que não estivesse em concordância com as teorias estudadas na faculdade. Acreditei cegamente que uma simples alteração no comportamento docente permitiria o alcance da tão sonhada conjuntura utópica da educação. Logo, mesmo que inconscientemente, este pensamento reafirmava que toda a responsabilidade pelo fracasso educacional se dava na práxis do educador.

O percurso na residência educacional

Minha vivência no projeto da Residência Educacional pela Faculdade SESI-SP de Educação (FASESP) ocorreu no começo do ano de 2022, com uma turma de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola de grande escala, que possui muitos funcionários atuantes e que, na minha percepção, impede que todos tenham contato direto.

Ao me deparar com aquela sala pela primeira vez, fui atingida por uma gama de sensações e expectativas, medo, ansiedade, felicidade, preocupação e gratidão pela oportunidade de vivenciar aquilo. Creio que essa explosão de sentimentos se deu devido à minha falta de proximidade com a conduta de um residente, visto que este não se comporta exatamente como um funcionário, pois tem como objetivo principal, no primeiro ano de graduação, a observação e análise dos procedimentos educacionais.

No entanto, me questionava constantemente sobre os limites da interação, tanto com os alunos como com o corpo docente, tendo em vista que gostaria de me fazer presente e participativa, mas sem invadir o espaço da professora titular.

Perante este dilema, optei por ocupar os ambientes que me eram concedidos, ou seja, assumir uma postura mais atuante quando a educadora permitia e solicitava a minha ajuda. Consequentemente, minha maior aproximação com as crianças se dava nos contextos informais; assim, procurei envolver-me de modo genuíno nos momentos do brincar, demonstrando interesse pelo discurso dos discentes, por suas preferências e reclamações.

Entretanto, além de considerar a minha atuação, passei a examinar como se dava o vínculo entre a professora e os alunos, com a intenção de ponderar sobre quais práticas eu gostaria de replicarem minha prática pedagógica e quais eu preferia me afastar.

Quero enfatizar esta circunstância como a maior motivação para a escrita deste relato, pois representou o ápice da quebra de minhas expectativas em relação ao seguimento teórico-prático da educação, pois possuía conceitos críticos mais bem esclarecidos em meu intelecto, e com mais possibilidades de analisar e refletir sobre o cenário observado, visto que todo o meu tempo era unicamente destinado à esta função.

A realidade da turma era complexa, havia grande quantidade de alunos e uma desigualdade social notável, alguns habitavam ao redor da instituição, em bairros luxuosos, enquanto outros acordavam às quatro da manhã, para pegar o trem e chegar dentro do horário permitido, vindo de locais mais desfavorecidos.

Deste modo, fazia-se necessário que a docente usasse de sua bagagem metodológica para lidar com as diversas demandas exigidas. No entanto, de acordo com meus conhecimentos construídos no ambiente universitário, não conseguia associar os conceitos na situação prática, parecia-me que tudo não passava de um improviso, o que, conseqüentemente, me gerou uma ponta de frustração.

O planejamento e a intenção pedagógica, termos tão importantes para minha edificação pessoal, não foram constatados dentro daquele cenário. Na concepção Freiriana, um dos pilares para a construção do conhecimento diz respeito a levar em conta os saberes prévios dos estudantes, para ensinar-lhes novos conhecimentos capazes de obter significado em seu campo intelectual e de vida fora da escola. Porém, eu sentia que o mesmo não ocorria no cotidiano daqueles alunos, talvez isso fosse resultado das condições estabelecidas, já citadas anteriormente.

Neste contexto, os comportamentos inadequados se constituíam em decorrência uns dos outros: a educadora já não dava tudo de si, pois estava consumida pelo cansaço, já os alunos, em carência dessa atenção docente, não a respeitavam e se colocavam indisponíveis para as atividades propostas. Este ciclo vicioso favoreceu minha percepção de enxergar a desesperança na vida dos seres que formavam o 2º ano.

Creio que meu maior equívoco se deu na generalização dos processos, visto que, posterior à esta observação, afirmei a impossibilidade da concretização das teorias, o que acarretou a minha renúncia, mesmo que involuntária, da luta pela educação. Acabei adentrando na sequência de abnegação do outro; logo, fui para o extremo contrário da trama educacional, fase de aceitação da estrutura vigente como a única possível, mesmo que não beneficiasse nenhum dos lados, educadores-educandos, o que atualmente me entristece.

Porém meu percurso formativo não se deu por completo em virtude disso, tive a oportunidade de alterar minhas perspectivas no ano de 2023, em que realizei a residência em outra unidade SESI e com uma nova turma. Comecei a acompanhar uma escola

menor, onde é possível relacionar-se com todos os funcionários, perpassando pela secretaria, pela equipe da limpeza, pelos docentes, pela coordenação e pela direção.

Nesta escola, acompanho o 5º ano, o qual me recebeu de forma afetuosa e curiosa; entretanto, estabeleceram algumas barreiras, uma vez que criam a necessidade de comprovar para mim e para si mesmos que já não são mais crianças e sim pré-adolescentes. Sendo assim, a princípio estranhei o contato próximo, pois não estava acostumada a interagir com indivíduos dessa faixa etária, é como se eles precisassem de mim, mas não pudessem expressar este desejo.

Logo de início, pude perceber que a dinâmica da turma se constitui com base no respeito, tanto ao trabalho da professora, como às necessidades discentes, deste modo, o ambiente possibilita uma convivência agradável entre todos. No entanto, isso não corresponde à inexistência de conflitos e desentendimentos, estes estão presentes no cotidiano, e são necessários para o amadurecimento e formação dos alunos como cidadãos com opiniões e atitudes diversas, mas que estão dispostos a estabelecer o bem comum.

O encontro do equilíbrio teórico-prático

A convivência cotidiana com esta turma ampliou minha perspectiva para a possibilidade de existência de um equilíbrio na relação entre a teoria e a prática, sem que nenhum domínio se sobressaia sobre o outro. Este panorama foi e continua sendo notado em todas as atividades planejadas pela professora. Neste contexto, apresento o relato de duas experiências pontuais, em que a proposta da docente foi dotada de intencionalidade pedagógica e, também, foi capaz de ser concretizada positivamente, gerando bons resultados para a turma.

O primeiro enfoque vai para uma aula que produzimos papel reciclável com folhas de cadernos antigos, já utilizados. À princípio, já havia me encantado com o projeto, uma vez que os alunos estavam estudando sobre as questões ambientais e puderam se

deparar com um contexto no plano da realidade, onde eles próprios eram capazes de fabricar o papel, que mais tarde seria usado para a realização de história em quadrinhos. Mais tarde, em uma conversa com a professora, ela me explicou que o propósito da maioria das atividades se dá baseada na interdisciplinaridade, ou seja, permitir que os discentes consigam conectar diferentes saberes, de modo que se tornem úteis em seu dia a dia.

Além disso, vale ressaltar que o momento da prática foi extremamente organizado e enriquecedor, todos os alunos participaram ativamente do processo: trituraram o papel com água no liquidificador, retiraram o excesso de água com a peneira e colocaram o papel para secar. Posteriormente, o projeto não se deu por finalizado, ainda vivenciamos uma etapa de formulação de hipóteses referente ao resultado final do papel, comparando o material produzido com folhas A4 fabricadas industrialmente.

Neste caso, afirma-se que eu, enquanto residente, e a professora, enquanto docente responsável pela turma, assumimos a postura de dar apoio, guiar e estabelecer mediação entre os alunos e o processo, nada além disso. Portanto, os estudantes edificaram o próprio conhecimento, a partir de suas relações com a sequência didática.

Ademais, é válido relatar uma segunda experiência marcante que vivenciei com esta turma. Naquele dia, o tema central da aula foi o estudo da música. Para dar início à atividade, a educadora apresentou aos alunos um vídeo da 5ª Sinfonia de Beethoven tocada a partir de uma partitura não convencional. Assim, as notas foram representadas por um personagem andando de bicicleta em uma rampa, em que, para representar o agudo, o ciclista subia a rampa e, para retratar o grave, descia a rampa.

Posteriormente, a professora pediu que os alunos selecionassem uma música de sua preferência e reproduzissem-na por meio de uma partitura não convencional, utilizando de símbolos, desenhos ou letras para representar o ritmo dela. Por fim, a temática foi concluída com uma atividade em grupo, na qual os estudantes

tiveram que apresentar as músicas desenvolvidas anteriormente por meio da percussão corporal.

Este cenário foi extremamente libertador, tendo em vista que cada estudante teve a autonomia de escolher uma música que mais espelhasse suas características próprias, portanto, durante a socialização dos trabalhos, surgiram os mais diversos gêneros musicais, com a possibilidade de serem discutidos afastados de qualquer preconceito.

Considerações finais

No presente texto, busquei compartilhar alguns rompimentos entre a lógica teórico-prática do contexto escolar que pude vivenciar. Para tal, considerou-se a experiência dos contextos de estágio e residência, caminhos que contribuíram para a formação do olhar crítico da futura pedagoga e licenciada em Ciências Humanas que habita em mim.

A princípio, o afastamento entre o plano teórico e o plano real se desdobrou em um tipo de desapontamento, tornando-me uma estudante desacreditada da minha própria capacidade de transformação. Nesse sentido, me sinto em condição de relatar esta experiência como a questão-motriz que sustenta a estrutura de defasagem educacional, uma vez que a desesperança no futuro desencadeia o abandono da luta por ele e faz com que nos tornemos passivos quando nos encontramos com aquilo que nos desagrada, passamos a crer na impossibilidade da mudança.

Freire adota o verbo esperar ao discutir a utopia que cerca um educador. Para ele, a esperança enquanto verbo sugere movimento, deslocamento e cria espaços para a elaboração do conhecimento a partir do pertencimento. Devo dizer que me senti pertencente quando pude compartilhar um espaço educativo que me tocou, me inspirou e me mostrou outras formas de fazer educação.

Para Freire (1992) é preciso ter esperança, no sentido de esperar, ou seja, manter viva a crença nas pessoas e nas pos-

sibilidades de atuação. Nesse sentido, esperança é ir atrás, é construir, e não desistir. É juntar-se a outros.

Se por um lado a primeira experiência na sala de aula me fez repensar minha formação e percurso formativo, por outro, ao me deparar com uma professora que acredita no potencial de seus alunos, pude ver a importância de aulas que motivam e respeitam os saberes dos estudantes.

Posteriormente, fui capaz de perceber que a transformação é possível quando conciliada à paciência e à clareza das intenções, como é evidenciado por Groppa (2019), que, mesmo para um professor que tenha experiência, as inquietações permanecem acontecendo, porque sempre estamos de frente para acontecimentos que nos desestabilizam, fazendo com que tenhamos outras experiências. E sobre os efeitos, somente tempos depois saberemos.

Deste modo, aponto a necessidade da aproximação entre o autor-pesquisador, que elabora os conceitos educacionais presentes no currículo da graduação, e o professor em construção, que usa desses mesmos conceitos para atuar ativamente em sala de aula.

Sendo assim, à medida que o/a docente obtém propriedade e finalidade em suas ações e o pesquisador formula ideias considerando os enfrentamentos do ambiente educacional concreto, os dois sujeitos se fundem em uma única figura metafórica que simboliza a educação que projetamos. Pois só assim há a possibilidade de constituir um viés fortificado entre a associação da teoria e a prática.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2019.

GATTI, Bernadetti A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxx-p4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 01, p. 97-107, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v34n01/v34n01a07.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. Ed. ver. e. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



Relatório de residência educacional: “ensinar não é transferir, é construir”

NICOLLE ROCHA SANT'ANNA³

Experiências formativas transitórias

Ao longo dos anos entrei no Ensino Fundamental I no ano de 2011 e me formei no Ensino Médio do SESI em 2022, vivenciei e tive inúmeras experiências com a educação no que tange a formação na educação básica e, neste momento, com a educação formativa para docência.

Em uma vivência específica, um docente solicitou a tarefa de ler o PPP da unidade escolar e interpretá-lo. A ideia inicial foi justamente saber o(s) porquê(s) de certas construções nas aulas com cada turma e série. Essa ação docente foi revivida há poucos meses, quando conversamos sobre o relato de experiência. Experiência essa que não é a mesma da primeira, como Larrosa (1997) apresenta. A primeira leitura foi uma experiência como aluna do médio e a segunda como aluna da formação. Ao ser provocada sobre minha vivência na educação, rememorei: “nossa, agora faz outro sentido... agora entendo por que o professor pediu para ler o PPP da escola e vejo sentido no que ele fazia”. Assim, reestabeci o contato com a leitura do PPP para pensar em minha ação como residente e sobre as práticas educacionais presentes nas turmas que acompanho. Minha formação básica na rede SESI foi

3. Aluna da graduação da faculdade SESI-SP de Educação no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.

muito importante, pois ao longo dos anos pude conhecer professores incríveis, os quais me ensinaram a ter um olhar mais crítico para o mundo e me inspiraram a seguir a área da docência.

Escola como espaço vivo

O SESI tem inúmeras unidades escolares em diversos municípios. Segundo a própria instituição, são mais de 450⁴ escolas no país, o que é complexo. Como produzir uma educação numa diversidade cultural imensa, tão plural, tão múltipla?

Sem a intenção de uma resposta definitiva ou estática, padronizada, a proposta curricular da instituição indica a pluralidade das ações. Em seu texto⁵, mais precisamente no artigo 20^o, há esta orientação como segue sobre isso⁶.

Sendo assim, cada contexto é potencializado a partir de certas produções culturais que transitam no espaço e tempo específico.

Especificando o Estado de São Paulo, a rede conta com 142 escolas em 112 municípios, atendendo mais de 90 mil estudantes. Dentre estas, há o complexo da Leopoldina⁷, onde estudei na formação básica e estudo neste momento, na formação superior⁸.

Durante a formação básica, tive contato com residentes educacionais, com os quais tive trocas de experiências muito signifi-

4. <https://www.sesiescola.com.br/index.php>.

5. <https://www.sesisp.org.br/educacao/regimento-da-rede-escolar>

6. O referido artigo trata sobre a necessidade de integrar conhecimentos interdisciplinar, articulando com as necessidades específicas e ao cotidiano do público atendido.

7. Escola SESI-SP de Vila Leopoldina (CE 414) – Rua Carlos Weber, 835 – Vila Leopoldina

8. Na Faculdade SESI-SP de Educação, os estudantes experimentam os desafios da docência desde o primeiro dia de aula por meio da residência educacional. Nessa residência, os estudantes têm a possibilidade de vivenciar situações reais da sala de aula, analisar, praticar e propor soluções para problemas concretos no ambiente escolar, sempre sob a supervisão de um professor. Durante o curso, a aprendizagem dos conteúdos, métodos e técnicas de cada área do conhecimento é desenvolvida conjuntamente com o aprender a ensinar esses mesmos conteúdos com métodos e técnicas inovadoras.

cantes; eu me lembro da oficina de redação em que os residentes do 3º ano do curso de linguagens com os alunos do 3º ano do médio e como me auxiliou na prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Criei um laço afetivo com uma residente do 2º ano do curso de Ciências Humanas, que sempre me acolheu nos momentos difíceis e acabou me incentivando a me inscrever no processo seletivo da Fasesp; de início, achei que não fosse conseguir porque a primeira etapa era redação, mas foi aí que a oficina que os discentes de linguagens fizeram me ajudou, me fazendo passar para a segunda etapa, que consistia em uma entrevista com os docentes da faculdade.

Os laços que eu criei com os residentes durante a minha formação me inspiraram a entrar na faculdade. Além do incentivo deles, comentei com os meus professores sobre a decisão de fazer licenciatura, eles ficaram felizes, me apoiaram e me apoiam até hoje.

O processo de formação superior em transformação

Dentre as múltiplas formações no Ensino Superior do SESI, a residência⁹ é uma ação formativa fundamental. Por esta, amplia-se e aprofunda-se o “ser professor/a” em determinados contextos múltiplos. “Na residência educacional, os estudantes desenvolvem atividades no período diurno que visam aperfeiçoar a sua prática docente. Essas atividades envolvem vivências em instituições educacionais escolares (rede SESI-SP e escolas públicas) e não escolares. Além disso, o residente recebe a orientação e preparação de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas. As aulas e demais atividades dos cursos ocorrem no período notur-

9. Residência Educacional – Aprender conteúdos, métodos e técnicas enquanto aprende a ensinar. Esse é um dos principais diferenciais da Faculdade SESI-SP de Educação. Desde o início do curso, os alunos vivenciam a realidade do ensino. Tal como ocorre nos cursos de medicina, a residência educacional possibilita a observação, a experimentação, a prática e a análise a fim de propor soluções, conjuntamente com um supervisor, para questões relacionadas à vida prática das escolas.

no.” Minha residência educacional segue o regimento da instituição da faculdade, que é apenas observar a sala de aula.

A vivência

O presente relatório tem como objetivo relatar a experiência da residência educacional que ocorreu no primeiro semestre de 2023, envolvendo as turmas do 5º ano C e 2º ano A do Ensino Fundamental I, em uma das instituições do SESI-SP¹⁰, localizada em uma área nobre da grande São Paulo.

No mês de março de 2023, estive presente nas aulas de programação e robótica com o 5º ano C e, como residente educacional, exercia o meu papel de apenas observar o andamento da aula (considerando o regimento da instituição que trata sobre a residência), enquanto os/as estagiários/as faziam a função deles de ajudar e auxiliar os/as estudantes e a professora. Desde o início, me chamou a atenção o fato dos/as estudantes não se fazerem presentes ali, não participavam e relatavam que não gostavam da aula:

Aluno 1: Ai, prô, que aula chata!

Residente: Por que você não gosta dessa aula?

Aluno 1: Não gosto de programação e robótica! Nem vou usar isso na minha vida. É muito chato ficar mexendo no computador sem saber o que realmente estamos fazendo.

10. O Serviço Social da Indústria (SESI) é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, estruturada em base federativa para prestar assistência social aos trabalhadores industriais e de atividades assemelhadas em todo o país. A rede escolar SESI-SP propõe a Educação Básica integrada por uma proposta pedagógica que se fundamenta em bases conceituais sólidas, que visa à formação do indivíduo na cidadania, capaz de participar ativamente de uma sociedade plural, por meio do exercício da liberdade, do respeito e da solidariedade. Esse projeto é concretizado por meio de um currículo aberto às atualizações, às demandas da sociedade contemporânea e às culturas infantis e juvenis. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/>.

Na semana seguinte, a professora passou um vídeo sobre a tecnologia na China, no qual um repórter apresentava o assunto. Cheios de curiosidade, os estudantes perguntavam:

Aluno 2: Prô, ele é chinês também?

Professora: Isso é pergunta que se faça? Gente, pergunta assim vocês guardam para vocês, não precisa falar.

Logo após essa situação, nenhum aluno perguntou mais nada até o fim do vídeo.

As aulas de programação e robótica servem para integrar o estudante com o mundo tecnológico: eles constroem e programam robôs, lidando com situações problemas que o fazem desenvolver habilidades que podem ser aplicadas a qualquer situação do cotidiano, desenvolvendo o raciocínio lógico, comunicação, criatividade e aprendendo a trabalhar em equipe. Porém, nesses dias de residência feitos no mês de março, notei que o conhecimento nas aulas era somente transferido, não era transformado nem construído. Como dizia Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; os recursos eram limitados na aula. Na sala, há vários materiais a serem explorados pelas crianças, como os legos, materiais recicláveis, EV3, um *site* para as crianças programarem seus robôs etc. Mas todas às vezes em que eu estive presente, as aulas foram teóricas e depois os estudantes tinham que fazer mapas mentais, que muitas vezes os faziam questionar por que estavam fazendo mapas e não construindo robôs; parecia que eles só estavam fazendo por obrigação, e acredito ser por isso que eles não gostavam. Afinal, o conhecimento deles não está sendo construído, as aulas não têm uma continuação de raciocínio, cada aula é totalmente desconexa da outra e não há uma sistematização.

As aulas que acompanhei não eram ligadas umas às outras. Uma ensinou a construir uma catapulta com palitos, outra ensinou sobre sensores por meio de videoaulas prontas do YouTube e em uma última a turma competiu pela construção da maior tor-

re com peças de Lego. Faria mais sentido assim que entendessem sobre os sensores, construísem na próxima aula um robô com algum tipo de sensor, porém essa alternativa foi descartada.

Nesta sala especificamente há muitos problemas de comportamento, como a falta de respeito com os professores, a falta de empatia com uma colega de classe PCD e a falta de atenção. Pelo que foi dito, todos os oito professores daquela turma sistematicamente reclamam entre eles e coordenação, afirmando que é muito difícil dar aula naquela turma. Realmente é uma sala bem agitada, faziam muito barulho e não tinham foco, um simples “xiu” ou “parou” não adianta muito, é preciso a professora fique quieta até que os alunos percebam que ela quer a atenção e o silêncio de todos, o que algumas vezes dá resultados. Infelizmente por conta de horários eu tive que deixar a turma e começar a acompanhar outra, então não soube mais sobre o andamento dos estudantes.

Quando se começa a residência educacional, é comum que você pegue afeto com estudantes, principalmente quando são crianças; o carinho e o amor são gratuitos e é muito gratificante a experiência, você cria laços e aprendizados inesquecíveis. Um exemplo é um grupo de meninas que sempre me chamavam para lanchar com elas, nossos papos eram sempre muito bons, a conexão criada foi muito forte, elas me contavam inseguranças, medos, se abriam muito, então é bom estar preparado para ouvir muitas coisas que talvez te desestabilizem, o que torna importante a postura como professor em todos os casos.

No início de abril, iniciei a residência em outra turma. Foi difícil me despedir deles; quando contei ficaram muito tristes. Eles foram até a coordenação pedir para que eu continuasse naquela sala, porém não era possível. Na experiência de residência você acaba criando afinidade com os alunos sendo difícil se despedir deles depois.

E então em 10 de abril de 2023, entrei na sala do 2º ano A do Fundamental I. Assim que entrei, a professora me explicou a atividade que estavam fazendo de português e logo me apresentou e explicou a minha função para a turma, que no momento era

apenas observação. Fui recebida com muitos abraços e beijinhos pelos alunos, que me chamaram para almoçar e tomar o café com eles, dizendo para ficar perto deles.

A sala está com um projeto intitulado “Sementes do amanhã”, que consiste no aprendizado sobre os 3 R’s (reduzir, reciclar, reutilizar), abordando os aspectos relativos sobre a coleta seletiva e os processos de decomposição de cada matéria, como o plástico, vidro etc. Compreendendo os males da poluição e emissão de gases na atmosfera, o projeto tem como efeito espalhar o conhecimento com todas as turmas do Ensino Fundamental I; então foram feitos coletes para os alunos da turma com os dizeres “guardiões da natureza”, e eles iam de sala em sala espalhar o aprendizado e contar que eram os guardiões e que estavam dispostos a manter a escola um ambiente limpo. A escola, por sua vez, disponibilizou lixeiras de coleta seletiva nos corredores e cartazes grandes exemplificando de forma ilustrativa para onde vai cada lixo, já que nem todas as crianças são alfabetizadas. Pedi, então, para que alguns alunos me relatassem o que haviam aprendido e mais gostado com esse projeto.

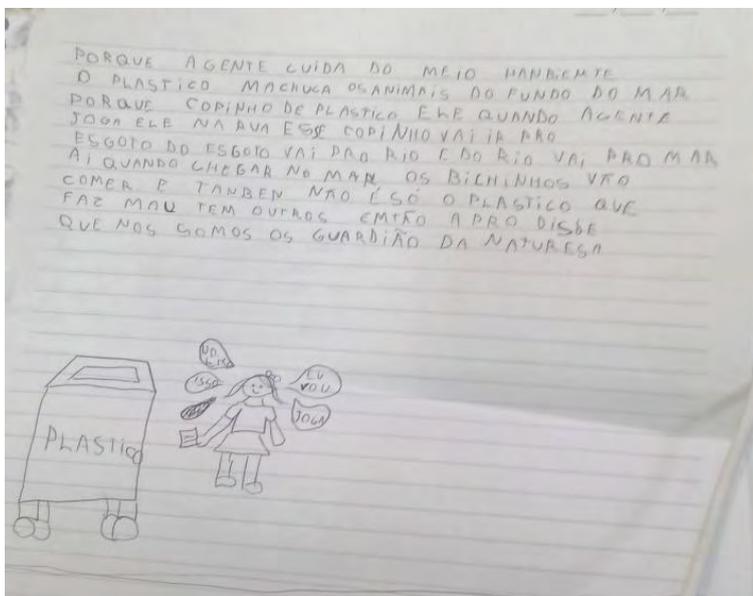
“Eu aprendi que não é legal ficar usando copinho de plástico toda hora para beber água. É importante cada um possa ter a sua garrafinha, porque o plástico demora 450 anos para se decompor”.

“Eu gostei porque agora somos os guardiões da escola e da natureza, corrigimos quem faz coisa errada, como jogar o lixo no chão”.

A turma toda adora participar da aula, uma vez que a professora sempre dá espaço para o aluno expor seus conhecimentos; mesmo que estejam errados, ela faz com que ele reflita sua resposta. As correções e as leituras são compartilhadas e sempre há uma competição entre eles para ver quem vai ler ou responder primeiro.

A sala é dividida em duplas, a docente me explicou que sempre alterna as duplas, colocando o que tem mais dificuldade com o que tem facilidade, assim um ajudando o outro, e pela minha

Figura 1. Registro discente sobre a tematização. Fonte: Acervo da autora



observação isso ajudou bastante no desenvolvimento da aula e deles também: um ensina o outro a ler, fazer contas e escrever as frases. Sempre andando pela sala, a pedagoga observa o andamento de cada aluno e criando conexão; quando precisa de atenção de todos, ela consegue. Em uma das suas aulas, ela perguntou aos alunos:

Professora: – Vocês já me viram alguma vez levando alguém para a coordenação?

Alunos: – Não, pô, você sempre conversa com a gente.

Professora: – Exatamente, eu tenho combinados com vocês, tudo que acontece eu resolvo aqui com vocês, não preciso levar para a coordenadora.

Nesse dia específico, os alunos/as estavam demorando para voltar para a sala e estavam indo falar mal de outros estudantes da própria sala para a coordenação, isso deixou a professora chateada porque ela já tinha um combinado com a turma das coisas serem

relatadas a ela, já que ela era a professora responsável por eles (até o 3º ano as professoras são fixas para as matérias de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e práticas filosóficas).

Contudo, é nítido o interesse da professora em ver a evolução de cada aluno e que ela respeita o que os estudantes sabem. Seu olhar para os alunos é crítico e há pesquisas. As aulas são conectadas e até estou aprendendo junto com as crianças coisas que eu tinha esquecido, além da docente me fazer presente ali e perguntando minhas experiências e fazendo com que eu participe da aula também.

Com a experiência da residência educacional, você aprende muito, entende que cada sala funciona diferente, lida com diversos tipos de professores, desde os que te acolhem até os que não ligam ou se sentem incomodados com vocês assistindo à aula dele. Com certeza a experiência da residência é muito importante para a formação, com ela você aprende muita coisa e é ali que você descobre se quer seguir mesmo a docência.

A experiência da residência educacional na formação docente: aproximações e distanciamentos

ARTHUR MÜLLER¹¹

HUGO CESAR BUENO NUNES¹²

MAYARA FERREIRA DELA LIBERA¹³

DANIELLA NASCIMENTO PIRES DE LEMOS¹⁴

GIOVANNA DOS SANTOS SOARES¹⁵

MARCELA AJZENTAL¹⁶

Introdução

Em 2017, a Faculdade SESI-SP de Educação (Fasesp) foi inaugurada oferecendo licenciatura nas quatro áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Por se tratar de uma faculdade direcionada à formação docente, o grande diferencial é a chamada residência educacional.

O programa de residência é parte constituinte dos currículos dos cursos de licenciatura e seu objetivo está centrado no

11. Professor coordenador do curso de Educação Física da Faculdade SESI de Educação, professor das unidades curriculares pedagógicas dos cursos de licenciatura da Faculdade SESI de Educação.
12. Supervisor de graduação dos cursos de licenciatura da Faculdade SESI de Educação.
13. Professora de Linguagens da rede SESI de Educação.
14. Professora de Linguagens da rede SESI de Educação.
15. Professora de Linguagens da rede SESI de Educação.
16. Professora de Linguagens da rede SESI de Educação.

desenvolvimento de ação-reflexão-ação, favorecendo a efetiva construção das relações entre teoria e práticas pedagógicas, ou seja, permite aos estudantes desde o primeiro ano dos cursos a vivenciar no chão da sala de aula do ciclo básico, as dificuldades, problemáticas e avanços no ensino dos estudantes, favorecendo uma formação dos futuros docentes mais qualificada.

O ambiente escolar, em decorrência de seu contexto e de seus atores, proporciona a aquisição de conhecimento pela observação e interação, pois o residente desenvolve um olhar crítico ao identificar conteúdos, métodos e técnicas nas ações do docente que acompanha. Compreender tal rotina, possibilita que o estudante ressignifique o olhar para a gestão, as famílias e para o próprio comportamento dos estudantes na sala de aula. Como alerta Nóvoa (2013), é na escola, vivenciando este ambiente desde o início de sua formação, que o aluno observará e realizará registros das situações vividas, mobilizando conhecimentos e competências para um maior envolvimento e uma nova visão do processo educacional.

Tal processo de formação busca a qualificação dos futuros docentes como profissionais da educação, ou seja, indivíduos que pertençam a determinado grupo de formação específica e ao longo de sua trajetória lhe são agregadas experiências, vivências, desenvolvendo habilidades e conhecimentos próprios, além do exercício da ética em seu ambiente de trabalho.

Se partirmos da concepção de que a profissão docente cumpre papel fundamental para o desenvolvimento e a formação da sociedade e tem o poder de impactar diretamente na vida dos estudantes, faz-se urgente aproximarmos a formação dos professores e professoras do chão da escola, tendo os estudos científicos da área como embasamento para apropriações e refutações das problemáticas enfrentadas.

Acreditamos que a formação de professores e professoras está em constante reinvenção. É importante ressaltar que existem alguns estudos e publicações que versam sobre práticas realizadas em outras áreas de conhecimento, que visavam a aprendizagem do cotidiano escolar a partir de uma vivência intensificada, presen-

te, oferecendo inclusive uma boa troca de experiências com os/as docentes. Tais ações agenciam sobremaneira a prática docente no que tange a compreensão pedagógica, de gestão de sala de aula, metodologias de ensino, dentre outras importantes questões.

Nestes termos, a residência educacional da Fasesp é composta de dois momentos distintos que se complementam: as atividades de realizadas nos locais de residência e as orientações de residência. A orientação de residência é realizada por um docente da faculdade, com experiência na Educação Básica, e realizada semanalmente na própria faculdade em grupos de no máximo 13 estudantes.

A residência educacional proposta pela Fasesp é sem dúvida uma inovação, mas que ainda encontra resistência no ambiente escolar, possivelmente porque não há compreensão quanto aos seus objetivos, mesmo tendo um impacto fundamental na formação do residente⁴. Essa incompreensão pode gerar atritos e desconfortos durante a experiência, empobrecendo e superficializando a oportunidade das possíveis trocas de conhecimentos entre docentes e residentes.

Isto posto, pretendemos elencar e escrutinar a experiência vivenciada na residência educacional e, com isso, contribuir para o enriquecimento da formação docente nos diferentes cursos de licenciatura, proporcionando uma formação mais equitativa, justa e de qualidade. Para tal pretensão, nos apoiaremos no documento oficial da Faculdade SESI-SP de Educação no que tange à residência educacional, somada à vasta bibliografia disponível sobre formação docente e à experiência vivenciada pelos estudantes na residência educacional.

Como trilhamos nosso caminho?

Para dar conta da proposta do presente ensaio, nos debruçamos nos documentos oficiais da Fasesp, no que se refere às pretensões na formação docente e, principalmente, na chamada residência educacional. Essas pretensões foram confrontadas com o mate-

rial empírico elaborado pelas residentes durante suas vivências nas escolas da rede SESI e nas escolas estaduais pelas quais passaram ao longo de três anos.

Tal material empírico se trata de um caderno de campo em que cada qual anotava suas impressões sobre os acontecimentos – situações pedagógicas, problemas, soluções dentre outras coisas típicas do ambiente escolar – para que pudessem discutir com seus respectivos orientadores de residência. Zabalza (2004) afirma que o diário de campo torna-se um importante documento pessoal, no qual o estudante pode descrever e confrontar os objetivos-descritivos com os reflexivos-pessoal. A importância do material se traduz na impossibilidade de se arquivar mentalmente todos os acontecimentos de uma aula.

Até mesmo observações de curto prazo (por exemplo, uma aula em classe, uma tarde na casa de um aluno) podem gerar grande quantidade de dados de observação. É importante que o pesquisador possa organizar e arquivar os dados, de forma a torná-los manejáveis e facilmente recuperáveis para propósitos de análise, comparação ou, como exemplos, corroborar uma declaração ou interpretação. (Lankshear e Knobel, 2004, p. 250).

Faz-se necessário deixar claro que o mote principal de tal prática não se pauta em ações judicativas e tampouco nos interesses expor os/as docentes⁵. O que nos é caro é a situação e seus desencadeamentos e proposições. A discussão em grupo fomenta a articulação entre “academia” e “escola” tão distanciada nos últimos tempos.

Isto posto, propomo-nos a uma análise documental, confrontando analiticamente as pretensões da instituição com os acontecimentos vividos e registrados pelas residentes, considerando em que ponto ambos os documentos se aproximam e se distanciam e quais as possíveis causas desses fenômenos.

Em pesquisa qualitativa, um diário pode desempenhar mais do que um papel privado. Uma vez que você en-

quanto pesquisador é provavelmente o principal instrumento de pesquisa, as eventuais introspecções e revelações sobre suas próprias ou sentimentos sobre o trabalho de campo em andamento (ou sobre o estudo como um todo) podem posteriormente revelar vieses indesejáveis. (Yin, 2010, p. 156).

No momento em que as residentes elaboraram tais registros, o objetivo era hidratar as discussões com seus respectivos orientadores/as de residência sobre as situações acontecidas durante as aulas. Para nós, nesse momento bem posterior às escritas, tais registros assumem outra função: a de analisar o alinhamento entre os documentos oficiais da Fasesp no que tange a residência educacional e a observação realizada em campo, com o cuidado de deixar os dados coletados alinhados às pretensões do presente ensaio.

Reafirmamos que tal ensaio é de extrema importância para todas instituições que se propõem a formar professores e professoras principalmente para o ciclo básico de ensino, uma vez que as análises recaem sobre o material empírico compilado pelas residentes no momento de suas visitas às escolas. Reiteramos que os registros realizados expressam a produção de significados das residentes, mantendo sua fidedignidade.

Afinal, como a residência educacional acontece?

Oferecida como disciplina obrigatória em todos os cursos e em todas as séries, a residência educacional certamente é o diferencial que a FASESP oferece quando se trata de formação docente. Trata-se de um momento muito peculiar em que o/a estudante verificará e analisará no “chão da escola”, toda a teoria estudada e aprofundada durante a sua formação. Assim, a residência educacional:

É uma prática formativa obrigatória, cujo objetivo visa dar materialidade aos conteúdos explorados nas unidades curriculares, problematizando a ação pedagógica

em busca do desenvolvimento de processos significativos, consistentes e inovadores para a realidade escolar. (FASESP, 2016, p. 1)

O movimento é proporcionar aos residentes a oportunidade de transpor a teoria, combatendo duas retóricas que visam caracterizar a formação docente. A primeira que afirma que os cursos de formação para docência são extremamente teóricos, fazendo com que os futuros professores e professoras não consigam desenvolver as capacidades necessárias para enfrentar o dia a dia escolar; e a segunda, que afirma que as teorias e conceitos trazidos a baila durante os cursos de formação são descontextualizados no que se refere às necessidades e realidades das escolas.

Sobre a primeira afirmação, gostaríamos de fincar nossa posição contrária a tal discurso, visto que professores e professoras não devem simplesmente aprender a resolver as questões rotineiras típicas do ambiente escolar. Se assim fosse, formaríamos uma massa alienada extremamente competente em reagir quando estimuladas. Pelo contrário, nossa pretensão é que os docentes sejam capazes de identificar as situações cotidianas, indicando as melhores oportunidades pedagógicas para cada qual, sem que haja uma homogeneização e/ou padronização em tais ações. E mais, acreditamos que com essa formação, os docentes serão altamente capazes de interferirem na realidade em que estão inseridos a partir das necessidades elencadas pelo olhar crítico de cada um/a.

A residência educacional proposta pela Fasesp oferece aos estudantes – futuros docentes – a oportunidade de ver *in loco* a prática pedagógica dos professores e professoras no momento do encontro com seus alunos/as. Podem, por exemplo, identificar as teorias psicobiológicas da aprendizagem, analisando como elas acontecem no dia a dia escolar ou refletirem sobre como as instituições escolares lidam com seus estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou ainda podem verificar como as escolas lidam com assuntos cotidianos como a violência, a relação da escola com a comunidade e com o corpo docente, bem como a

forma como cada unidade escolar significa as constantes provas normatizadoras que as secretarias estadual e municipal de educação aplicam constantemente como forma de avaliar a qualidade do ensino oferecido.

Todas as situações supracitadas vão constituindo a forma como nossos residentes produzem suas significações acerca dessas questões a partir de suas experiências. Prendemo-nos a ideia de experiência como algo imanente, não captável e menos ainda, passível de definições.

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem como ser, outra essência, além de sua própria existência corporal, finita, escarnada no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada, porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é, nela mesma, possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (LARROSA, 2015, p. 43)

Ao trazer os diferentes relatos, procuramos abordar a residência educacional a partir de múltiplos olhares, de diferentes locais (contextos), ampliando a significação de experiência.

Outra questão que devemos considerar é que, ao compor um currículo, decidimos quais conteúdos e saberes estarão presentes na formação dos estudantes e, claro, que estarão ausentes. Estabelecemos prioridades, apoiados nos pressupostos de uma educação mais justa, equitativa, mais acessível e com mais qualidade. O currículo, sob esse enfoque, se torna um campo de contestação/luta de significados, onde cada grupo social procura validar suas representações acerca das coisas do mundo.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de

diretrizes curriculares para a educação básica. (ARROYO, 2011, p. 13).

Trazemos o currículo para reflexão para que se torne evidente a sua potência no que se refere à formação das crianças, jovens e adolescentes. Por muitas vezes, as ações docentes são imputadas pelo currículo colocado em prática pelas unidades escolares. Analisar as propostas pedagógicas é algo fundamental, mas isso é assunto para outro ensaio. Aqui, o que nos é caro é verificar o alinhamento das pretensões curriculares da FASESP com a residência educacional e com a formação docente de forma crítica, proporcionando aos nossos estudantes a atuação direta na transformação da realidade sob a qual a educação brasileira se encontra.

Os diários de bordo – prisma que fomenta a formação docente

Nos debruçaremos agora nos registros realizados pelas estudantes da Faculdade SESI-SP de Educação, do curso de Licenciatura em Linguagens. A pretensão é analisar, a partir dos escritos, como a residência educacional se aproxima das pretensões que constam no documento oficial (supracitado) e como ela se distancia. Não se trata, porém, de um documento com simples apontamentos, mas de proposições que possam indicar caminhos para a melhora do trabalho pedagógico oferecido pela instituição.

Outra questão salutar é a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da faculdade com a residência educacional. Isso deve se articular quando os/as estudantes realizam suas visitas às unidades escolares. Os esforços da residência caminham nesse sentido, o de proporcionar aos estudantes dos diferentes cursos da Fasesp a oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos e discutidos dentro das salas de aulas para as escolas, mas o caminho inverso também é fundamental. As informações coletadas no “chão da escola” retroalimentam as discussões nas salas de aulas, tendo sempre em vista proposições que visem a melhoria das práticas pedagógicas, fazendo com que

atendam às crianças, jovens e adolescentes em suas necessidades no sentido mais amplo e irrestrito. Pensamos, assim, em uma escola mais acessível, justa e equitativa.

Os relatos abaixo foram elaborados no período de fevereiro de 2017 a dezembro de 2019 e expressam as significações e as representações das residentes sobre as situações observadas nas escolas.

Observei a aluna Marcela⁶ (de outra turma do Fund I) que tem a Síndrome de Down. O que me chamou a atenção foi o tipo de socialização que ela teve com os alunos que eu acompanho (3^oA). A socialização entre eles é bem interessante, pois todos estão contentes e alegres. Isso me fez pensar que é de extrema importância a socialização entre as crianças na hora do intervalo. (Registro da Estudante Daniella).

Durante uma conversa com a professora, ela me informou que dois deles foram laudados, um com autismo, e o outro com déficit de atenção. O aluno com autismo toma dois remédios por dia para ele tentar se concentrar, já o outro com o laudo médico, não toma nenhum tipo de medicamento. (Registro da Estudante Letícia).

No meu 1^o dia do 1^o ano, fiquei por último na orientação dos alunos para o lanche, as crianças vão em fila para o refeitório, meninas na frente, meninos atrás; já no corredor, na porta da sala de aula, um dos meninos começou a encrencar com um outro na fila, M. é o aluno descrito assim como o que faz acompanhamento psicológico. Da porta da sala de aula até o portão do Lar, ele bateu, puxou um colega pela gola da camiseta [...] chamei a atenção verbalmente algumas vezes e em seguida chamei ele para fora da fila, ele não veio e tentou machucar o colega mais uma vez, sendo assim, peguei ele pela mão e tirei ele da fila, ele não queria vir, começou a gritar e eu disse que estava apenas conversando com ele, para ele se acalmar, ele se jogou no chão, começou a espernear e a chorar. Foi aí então que peguei ele no colo, de costas para mim e carreguei ele para a frente da

secretaria para eu poder então pedir ajuda. (Registro da Estudante Marcella).

Os excertos destacam a presença de alunos/as que precisam de uma atenção que vai além daquelas dispensadas para as demais crianças. Em outros momentos de nossa história, crianças com síndrome de Down, com TDAH ou autismo eram colocadas às margens do sistema educacional. Quando, em raros casos, essas crianças adentravam às escolas, eram colocadas de lado pelos docentes. Vale ressaltar que a formação dos/as docentes até pouco tempos atrás não preconizava a chamada inclusão.

Independentemente de qualquer situação, as escolas têm a obrigação de acolher as crianças, vedada a negação da matrícula. Os relatos indicam que, naqueles espaços, a lei está em cumprimento. Porém fica a pergunta: como os docentes têm lidado e trabalhado com a questão da inclusão nas escolas? Pelo relato observado, podemos indagar até mesmo a formação de filas na escola, as quais podem acarretar inúmeras subjetivações disciplinadoras nos sujeitos escolares.

Além das questões de inclusão, outra temática observada pelas estudantes da faculdade foi com relação às datas comemorativas e como as escolas lidam com tais questões.

Durante esse mês ajudei nos preparativos da Festa da Família. (Registro da Estudante Daniella).

O Dia do Índio é comemorado no dia 19 de abril e é comum a comemoração estereotipada dentro da escola, onde as crianças não conhecem a cultura ou algo relacionado ao nativo além de dois riscos de tinta de cada lado do rosto. Em anos, essa foi a primeira vez que presenciei uma professora se importar em passar para os alunos o real significado da data. (Relato da Estudante Mayara).

Esse passeio foi proposto pela professora de inglês para todos os alunos do Fundamental II em diante poderem interagir; todos os anos a escola faz uma festa de dia

das bruxas e o passeio, porém já que este ano não tiveram festa de Halloween, a escola resolveu manter o passeio. (Registro da Estudante Marcella).

Os relatos nos indicam que algumas escolas ainda preservam as chamadas datas comemorativas no calendário escolar. Vale ressaltar que muitas vezes tais datas se relacionam com uma determinada forma de “ler” o mundo – daí a importância em se debater sobre os currículos – e mais, em muitos casos se relacionam também com determinadas religiões⁷ (que também possuem suas formas peculiares de significar as coisas do mundo).

Ainda sobre os excertos acima, nos chama a atenção o segundo registro, em que a estudante Mayara faz questão de deixar evidente o trabalho realizado pela professora da sala ao tratar a data, proporcionando às crianças um outro olhar sobre a mesma e principalmente sobre a população indígena. Isso certamente contribui para a ressignificação das representações que as crianças têm acerca dessas pessoas, distanciando, talvez, de estereótipos caricaturados que tratam os índios como pessoas pertencentes a uma sub-raça passível de civilidade. Neira e Nunes (2009) afirmam que, no jogo do poder cultural, os grupos dominantes elaboram e divulgam as representações “universais”.

Sob as análises pós-colonialistas, atualmente, os currículos das escolas brasileiras vêm sendo lentamente descolonizados com a inserção dos pontos de vista, das histórias, dos saberes e das produções de negros, indígenas, ciganos, caiçaras, diversas etnias, mulheres e outras identidades colonizadas, traduzindo novas formas de narrar a realidade. (NEIRA & NUNES, 2009, pag. 221).

Ainda nesta esteira, Neira e Nunes (2009) ressaltam que as abordagens superficiais terminam por transmitir a impressão de simples perfumaria ou algo exótico ou curioso. No pensamento decolonialista, a produção do Outro se dá de forma subjugada para que seja passível de aculturação e dominação. Fenômeno verificado em todo o mundo e em diferentes tempos históricos.

Um dos dogmas é a diferença absoluta e sistemática entre o Ocidente, que é racional, desenvolvido, humanitário, superior e o Oriente, que é aberrante, não desenvolvido, inferior. Outro dogma é que as abstrações sobre o Oriente, particularmente as baseadas em textos que representam uma civilização oriental clássica, são sempre preferíveis a evidências diretas tiradas das modernas realidades orientais. (SAID, 2003, p. 78).

Apoiados nesses pressupostos, faz-se fundante que as escolas proporcionam aos/as estudantes a reflexão crítica sobre como as datas comemorativas invadiram o calendário escolar e, principalmente, por que ainda permanecem.

O registro elaborado a partir das observações da estudante Marcella nos indicam um fenômeno não raro dentro das escolas: a apropriação de eventos que não pertencem à nossa cultura, como no caso, a festa de Halloween. Isso nos evidencia como o currículo ainda está influenciado pelas práticas colonialistas que subjugam a cultura local em prol da cultura euro estadunidense.

As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontra-se em todas as partes, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e nos significados atribuídos aos participantes das práticas corporais. (NEIRA, 2018, p. 33).

Destarte, podemos compreender que a comemoração das chamadas datas festivas sem qualquer tipo de reflexão sobre sua constituição e significação já representa um trabalho raso e superficial sob o ponto de vista pedagógico. Somado a isso, a prática fica ainda mais complicada quando docentes se apropriam de uma cultura estrangeira, sem qualquer reflexão ou estudo, considerando-a como parte de sua própria cultura.

Os mecanismos de poder que atuam sobre essas práticas produzem discursos sucintos, quase não perceptíveis, tornando tal ação inocente e livre de qualquer intenção colonial. Tais forças jamais se deslocaram para outros espaços, mas sempre permane-

ceram onde estão, recuando de forma estratégica, aguardando a ambiência e a condição favorável para uma nova investida, um retorno em um movimento infundável, de *looping* (ROLNIK, 2019).

Para além das situações típicas de um ambiente escolar, os registros apontam que houve observação das práticas pedagógicas mobilizadas pelos docentes. Não raro, nos deparamos com descrições de acontecimentos de aula que envolviam a relação ensino-aprendizagem. Tais fatos contribuem sobremaneira para a formação das residentes e corroboram naquilo que compreendemos como fator primordial da residência educacional: o intercâmbio pedagógico entre a prática docente e a contextualização teórica-metodológica.

Existe uma diferença sobre a forma de trabalho entre essas turmas. O 2ºA, fez o trabalho em grupo para todos se ajudarem. Já o 2ºB, a sala demorou para começar a fazer a atividade. Com isso pude refletir que o 2ºA é mais empenhado para desenvolver as atividades pedidas. (Relato da Estudante Daniella).

Dias após o ocorrido e reunião com os pais do aluno, o mesmo tinha até uma disposição diferentes nas aulas e voltou a fazer os trabalhos e a professora deu uma nova chance para que ele pudesse fazer os trabalhos antigos e ele entregou todos e muito bem feito, alegando depois que teve ajuda dos pais para fazê-los. (Relato da Estudante Giovana).

A educadora a chamou no final da aula, e deu bronca nela falando que a mesma nunca quer fazer nada, e ainda falou que se ela não participasse ela ficaria sem nota. Sem muita escolha participou da dança a princípio contra a sua vontade. No dia seguinte continuamos a ensaiar, durante os ensaios finais ela mudou totalmente suas atitudes e a maneira de tratar as demais colegas. (Relato da Estudante Letícia).

Essa prática de jardinagem pode ser explorada de diversas formas proporcionando experiências diferentes

para o aluno como o aprendizado do trabalhar junto, aprender a dividir e a respeitar a natureza junto aos seres vivos que a ela pertence. (Relato da Estudante Mayara).

Nesse dia, apresentei para eles as cinco competências para realizar uma redação, e discutimos sobre tais questões, eles se mostraram participativos e ansiosos para aplicar essas competências na escrita. No dia seguinte, apresentei a eles o gênero carta, e solicitei que eles produzissem uma carta, seguindo os cinco critérios das competências apresentada no dia anterior. (Relato da Estudante Letícia).

Depois de algum tempo, comecei a ter mais contato com os alunos e dessa forma pude começar a sondá-los. Em outro dia na biblioteca, vi que um grupo de alunos estava sentado à mesa e perguntei a eles quais livros levariam, uma das alunas esticou o braço e pegou qualquer livro da estante, falou que leria aquele, perguntei qual era e ela disse não saber, dei um sorriso e disse que ela não leria por se tratar de um livro que eu estava vendo na faculdade, sugeri então um livro de contos, por serem pequenas histórias e de fácil leitura, ela topou. Essa situação tem sido recorrente e sempre tento indicar algum tipo de leitura. Passado algum tempo daquele primeiro episódio, comecei a sondar os alunos que dizia que levariam qualquer livro só por levar e que não leriam de qualquer forma, sugeri livros, autores, reflexões e eles tem aceitado. Ainda não tive retorno sobre essas leituras, mas os alunos demonstraram algum interesse e abertura para as sugestões. (Relato da Estudante Marcella).

Os excertos extraídos dos registros das residentes apontam para um alinhamento com os documentos oficiais da Fasesp, no que tange à residência educacional.

O currículo do curso de Licenciatura na área de Linguagens foi concebido em quatro Eixos Formadores (descritos mais abaixo) – articuladores das dimensões contempladas para a formação profissional docente – que

integram conhecimentos de Linguística, Literatura, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação de forma interdisciplinar. (PPP, 2019, p. 37).

Ainda nesta esteira, os relatos supracitados vão ao encontro dos objetivos da instituição no que tange ao perfil do profissional almejado ao final dos cursos de licenciatura; ampla formação crítica-humanística, técnica, estética e pedagógica, com capacidade de desenvolver competências para a compreensão de uma sociedade mais democrática, compreensão do papel do professor/a na formação dos estudantes, compreensão dos diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos e seus impactos com a aprendizagem, elaborar planos de trabalhos articulados aos documentos oficiais da unidade escolar, reconhecer, aplicar e identificar as metodologias mais adequadas de acordo com as necessidades dos estudantes e de seus contextos sociais, compreender que os conteúdos elencados precisam se alinhar aos processos de mediação propostos, integrar a área de linguagem sem que haja fragmentação do conhecimento, produzir material adequado às necessidades e às pretensões educacionais, elaborar sistemas avaliativos que corroborem com a formação dos estudantes, superando a verificação e a classificação, valorizar a produção coletiva, participar dos processos de gestão, dentre outros⁸.

Outro ponto importante a se ressaltar é que tais relatos compõem os registros de campo das residentes e serviram muitas vezes para fomentar rodas de conversas com os/as orientadores/as de residência, retroalimentando a formação pedagógica sugerida pela FASESP.

Inegavelmente, os relatos nos fazem afirmar que os objetivos da residência educacional caminham na direção da formação ampla dos/as docentes que cursam os diferentes cursos da Fasesp, porém, durante as reuniões de orientações de residência, verificou-se alguns pontos que caminham no sentido contrários da proposta, gerando

algum desconforto entre as residentes. Isso é ratificado com algumas passagens contidas nos registros das residentes.

Antes de qualquer análise sobre os registros, vale ressaltar que as alunas⁹ que compõem o atual 4^o ano do curso de Linguagem integram a primeira turma ingressante e, conseqüentemente, se formarão na Fasesp no final de 2020. Isto posto, é de se esperar que alguns equívocos tenham acontecido no percurso até aqui, visto que, em muitos momentos, as experiências e os relatos trazidos pelos/as estudantes aos orientadores de residência proporcionaram reorganizações das ações quanto às proposições do programa, sempre no intuito de aperfeiçoar as práticas para que no final do processo, seja proporcionada a formação docente mais qualificada possível, nutrindo as escolas, seja lá de qual rede pertencer, de profissionais gabaritados/as e altamente qualificados, que pensem e repensem a educação como um processo contínuo, com responsabilidade sobre as práticas e sobre os/as educandos/as.

E logo de cara, uma grande surpresa, não pude entrar na escola, por não ter passado antes em uma reunião com o coordenador de referência. Dia 13 de agosto e lá estava eu novamente, e dessa vez finalmente consegui entrar na escola, e adivinha? Não passei por reunião nenhuma, o coordenador alegou que havia acontecido uma falha de comunicação, e as meninas da recepção e a diretora da escola não estavam cientes da minha chegada naquele dia... Falei com o coordenador, e ele me apresentou para a professora que eu acompanharia. Naquele instante me senti acolhida, mas ao mesmo tempo permaneci resistente, afinal, eu não queria aceitar aquela realidade que eu fui orientada a seguir [...] E sem saber o que fazer, e como agir simplesmente parei, e perguntei o que eles tinham dúvida ou então se teria alguma atividade que eles gostariam de revisar. E a resposta deles não poderia ser menos surpreendente do que: “Professora eu nem sei o que eu estou fazendo aqui!”. Naquele momento fiquei mais tranquila pois eu sabia que eles não tinham uma atividade ou um tema específico que eles gostariam de revisar, mas

sim que eu poderia aplicar a atividade que eu havia planejado (Relato da Estudante Letícia).

O primeiro ano de residência foi difícil tanto para nós estudantes quanto para a escola, exercíamos um papel diferente do qual só ouvíamos falar na profissão de medicina, mas o tempo foi passando e aprendemos a nos adaptar, ganhamos nosso espaço e respeito. O segundo ano nos preparou para novos desafios, pois a interpretação de nosso papel como residente foi mudado e exercemos a mesma função de um estagiário, porém, com um nome diferente que nos restringe a termos os mesmos direitos como a validação de atestados médicos (Relato da Estudante Mayara).

No caso do relato da estudante Letícia, não podemos ser levianos e afirmar de onde surgiu a falha de comunicação mencionada pela discente. Fato é que muitas vezes dentro das unidades escolares, as tarefas burocráticas se misturam às pedagógicas, demandando muito tempo da equipe gestora. Não raro as situações burocráticas sufocam as questões pedagógicas. Não há dúvidas que ambas são importantes, mas, por se tratar de uma escola, sua atividade-fim é o ensino. Em seguida, a discente relata um grande nervosismo ao perceber que alguns estudantes foram direcionados a ela para que realizassem alguma atividade, mas que ela não fora avisada. As atividades pedagógicas, bem como o plano de ensino, devem ser compartilhados para que toda a equipe escolar caminhe sobre o mesmo trilho. É muito importante que alunos e alunas se sintam confortáveis e confiantes sobre os rumos educacionais propostos pela unidade escolar. O alinhamento pedagógico – e isso inclui as ações didáticas do dia a dia – é o ponto medular de um bom funcionamento de uma unidade escolar.

O relato da estudante Mayara exemplifica o que fora anunciado anteriormente; as ações, percepções, os espaços e as abrangências foram se constituindo à medida em que as visitas às escolas aconteciam. A novidade relatada pela discente era também compartilhada pelas escolas, equipes gestoras, professores/

as e alunos/as. Nunca algo parecido havia sido colocado em prática. Os estágios como conhecemos tradicionalmente se iniciam em determinado momento da vida acadêmica dos/as estudantes – geralmente no 3º ou 4º semestre de curso –, bem diferente do que propõe o programa de residência da Fasesp.

Desta forma, era de se esperar que houvesse certo estranhamento, tanto por parte dos discentes da faculdade, quanto dos protagonistas das unidades escolares. Por essa razão, ressaltamos a importância da comunicação entre as diversas instituições de Ensino Superior (no caso específico a Fasesp) e as respectivas escolas parceiras, e também dos momentos de orientação de residência, em que os/as discentes participam de momentos de reflexões – com professores/as orientadores/as – a partir das situações percebidas no cotidiano da escola, sempre com o propósito de partilha, pensando coletivamente em propostas de intervenção a partir dos conhecimentos acessados durante as aulas da graduação. Com o tempo, de forma dialógica e com a construção compartilhada do saber-experiência, as situações foram superadas, ampliando as experiências das discentes, dos/as orientadores/as e dos professores/as das escolas.

Em um dos casos, a professora tratava a residente com indiferença, não deixando-a se aproximar ou não se importando em sanar dúvidas e questionamentos a respeito da Educação e conteúdo trabalhado em sala de aula. As ações da professora refletiam nos alunos que presenciavam a falta de respeito diariamente, afetando a relação aluno-residente, pois o respeito não havia sido cultivado (Relato da Estudante Mayara).

O clima hostil relatado pela residente pode ter sido disparado por vários motivos, mas vamos nos ater àqueles que vemos comumente acontecer nas unidades escolares. O distanciamento dos professores e professoras das diferentes redes em relação aos residentes da Fasesp pode ser explicado pela deficiência do diálogo entre escolas e faculdade. Considerando esse ponto como um

disparador a tal restrição, faz-se necessário convidar os docentes do ciclo básico a participar das discussões e estudos propostos pela faculdade, principalmente no que se refere às questões educacionais e pedagógicas.

Analisando os documentos (registros elaborados a partir das observações e vivências em campo) encaminhados pelas residentes para a elaboração do presente ensaio, salientamos que, apesar do fato supracitado se configurar como uma oportunidade importante para melhoria dos canais de comunicação entre as instituições e ser vista como potente situação de reflexão sobre as diferentes práticas pedagógicas que ocorrem tanto no ciclo básico quanto nas instituições de Ensino Superior, trata-se de um caso pontual, não verificado nos demais relatos. Tal consideração é fundamental porque, ao mesmo tempo em que aconteceu, é de bom tom deixarmos evidente que não se trata de uma regra.

Ressaltamos que os pontos de aproximações e distanciamentos – entre a relação da pretensão da residência educacional com os materiais empíricos coletados em campo pelas residentes – foram analisados para o presente ensaio a partir dos registros elaborados pelas residentes. Em vista disso faz-se fundamental esclarecer que outras percepções podem ser relevantes, por isso é interessante que outros/as residentes elaborem documentos similares a este, partilhando suas experiências de formação.

Conclusões transitórias

O presente ensaio se propôs a analisar como as práticas acontecidas nas escolas parceiras da FASESP coadunam ou contradizem os documentos oficiais e suas pretensões. Isto porque o conceito impresso na chamada residência educacional nos é muito caro e, além de ser fundamental para a formação dos/as futuros/as docentes, certamente é um ponto de destaque em relação a outras instituições que se comprometem com a mesma proposta, a formação de professores/as.

Em algumas reuniões de orientações, é comum ouvirmos dos residentes que o tempo de permanência nas escolas é muito longo. Lembrando que esse período se dá desde o ingresso na Faculdade até o último ano de formação. Se analisado de forma “fria”, em primeiro momento parece um tempo bem acima da média, principalmente quando comparado com instituições similares¹⁰. Enquanto estudantes de faculdades que oferecem cursos de licenciatura realizam 400 horas de estágio para obtenção do diploma, os/as estudantes matriculados na Fasesp realizam 1040 horas de estágio (somadas a todas as atividades envolvidas). Além dos números, ressaltamos que os residentes da Fasesp não se vinculam ao programa somente a partir de entregas de relatórios e/ou fichamentos. Esse vínculo vai muito além das etapas burocráticas. As orientações de residência que acontecem semanalmente, em grupos pequenos, com orientadores permitem que os/as estudantes reflitam acerca das inúmeras situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Tais reuniões acontecem a partir dos registros trazidos pelos residentes (informações obtidas em campo), apoiados em textos que subsidiam análises críticas e propositivas, estabelecendo uma relação harmoniosa entre os principais conceitos educacionais e suas efetivas práticas. Com essa diretriz de formação docente, nos distanciamos da demagogia educacional e da visão construída por certos setores da sociedade que afirmam que a escola é um laboratório de ideias acadêmicas. Pelo contrário, a universidade está à serviço da escola.

O tempo de permanência nas escolas permitem que os residentes acompanhem o trabalho pedagógico durante um ano letivo. Desta forma, tem-se o conhecimento prático desde a construção do plano de ensino – as reuniões chamadas de planejamento – até a decisão dos instrumentos avaliativos. Constatou-se um alinhamento explícito entre tais práticas e as pretensões da instituição.

Um dos pontos levantados quando tratamos da formação docente é a compreensão e articulação entre as práticas pedagógicas

e o plano pedagógico da instituição de ensino em que o docente está inserido. Tomemos emprestado as pretensões do chamado currículo cultural da educação física¹¹, quando trata da importância de tal articulação.

O docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cujo estudo se coadune com os objetivos, institucionais definidos coletivamente. Tomado como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir as práticas corporais que serão tematizadas naquele período letivo. (NEIRA, 2019, p. 56).

E qual a razão de citarmos com frequência o documento oficial de unidade escolar? Como tal documento influencia nas pretensões curriculares, pedagógicas e políticas de uma escola ou faculdade?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) define a ambição da escola. É, ao mesmo tempo, processo e produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e aonde se chegará, em uma jornada diferente da de Cristóvão Colombo. Esse planejamento tem a intencionalidade de orientar o funcionamento e a organização da escola para conquistar a Educação almejada de acordo com o contexto no qual está inserida, expresso no item “Caracterização da comunidade”. (LOPES *et al.*, 2016, p. 6 e 7).

Escrito de forma participativa em constatare compartilhamento de saberes, necessidades e expectativas, o Plano Pedagógico de uma escola traduz todas as pretensões em torno daquela unidade escolar, considerando o corpo docente, gestores e comunidade escolar. Fato que evidencia a importância fundante em considerá-lo no momento da escrita dos planos de ensino.

Afirmamos que, a partir das constatações supracitadas, as ações realizadas tanto pelos docentes orientadores quanto das residentes estão alinhadas às pretensões contidas nos documentos oficiais da Fasesp no que tange à residência educacional. Isso nos

motiva a ampliar tais práticas a fim de estabelecermos uma formação cada vez mais sólida e de qualidade, proporcionando aos residentes as condições necessárias para compreender o sistema educacional em sua complexidade, suas possibilidades de intervenções e suas potências vindouras, de forma crítica e propositiva.

Por outro lado, isso não nos coloca em uma posição alheia à possíveis críticas para melhorias no processo de formação do programa de residência educacional. Isto posto, é primordial novos estudos e novas análises a partir dos relatos dos/as residentes da FASESP, uma vez que somente eles/as podem hidratar possíveis discussões com a introdução de dados, situações, realidades, práticas, problemas, dentre outras questões observados no “chão da escola”. O diálogo entre escola e faculdade deve ser mediado pelos/as residentes e seus orientadores/as.

Desta forma, compreendemos a docência como uma prática em constante ressignificação a partir dos diferentes contextos em que ela acontece, em um fluxo dialógico, polifônico e incessante entre toda a comunidade escolar, seja ela a gestão, o corpo docente, discentes ou comunidade do entorno. A prática pedagógica e a formação docente são coisas nunca terminadas, nunca encerradas. Sempre transitórias.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et. al.* (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, J. A experiência e suas linguagens In: Antunes, C; Geraldí, J. W. F. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, L. A. et al. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar/ textos da Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultura**: inspirações e práticas pedagógicas. 2ª ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação física currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: REGULAMENTO. Disponível em: http://www.faculdadesesi.edu.br/wpcontent/uploads/2020/01/Regulamento_Residencia_Educacional_Faculdade_Sesi_de_Educao_2020_.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROLNIK, S. **Esféras da insurreição**: notas para uma vida não não cafetina. 2a ed. São Paulo: N-1 edições, 2019.

SAID, E. W. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia de bolso, 2003.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. São Paulo: Artmed, 2004.

Argila no Ensino Fundamental II: só para bebês?

ELAINE CRISTINA DE SOUZA TORRES¹⁷

A escola Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio EE CEL Antônio Raposo Tavares está localizada no centro de Osasco, São Paulo e foi inaugurada em 1952. Segundo o *site* Memorial da Resistência de São Paulo, a escola foi um lugar de convivência entre os estudantes e operários com grande poder de articulação política social. Com a ditadura, a escola foi fechada, mas depois foi reaberta com força total. Vários foram os levantes feitos pelos estudantes daquele tempo, como exemplo, a famosa greve de 1968. Até os dias atuais a escola é conhecida pelo nome carinhoso de Ceneart (Colégio e Escola Normal Antônio Raposo Tavares), um verdadeiro Memorial de Resistência¹⁸.

Figura 1. Fachada da escola. Fonte: Foto da autora



17. Graduada no curso de licenciatura em Ciências Humanas.
18. O Memorial da Resistência tem como missão a valorização e a preservação das memórias da repressão e da resistência políticas no Brasil republicano, especialmente no período da ditadura civil-militar. Disponível em: <http://memorialdare-sistenciasp.org.br/institucional/>.

Os estudantes matriculados na unidade escolar residem em diversas regiões da cidade de Osasco-SP. De acordo com pesquisa realizada pela escola, as/os responsáveis, em sua grande maioria, trabalham em comércio e indústria. Grande parte das famílias residem em imóvel alugado ou de um familiar (devido à pandemia, muitos pais perderam os seus empregos e não puderam mais arcar com o valor do aluguel).

Quando as crianças e jovens não estão na escola, estão sob os cuidados de algum familiar, geralmente avós ou a mãe.

Figura 2. Fachada da lateral da escola. Fonte: Foto da autora



Figura 3. Corredor da unidade escolar. Fonte: Fotos da autora



O trabalho realizado foi construído no ano de 2022 em um momento ainda muito sensível para o corpo escolar em geral. Os danos pós-pandemia ainda eram muito latentes entre os estudantes. A turma específica que acompanhei foi o 6º B, composta por 36 alunos, sendo 23 meninas e 13 meninos.

A diretora informou que a maioria dos professores efetivos estavam com problemas de saúde. Eles apresentaram atestado médico. Sendo assim, ela solicitou o meu apoio por uma semana. Eu deveria repor aula para o Ensino Fundamental II, mais especificamente a turma do 6º B. Logo comecei a pensar: como eu deveria ministrar aula para aqueles jovens? Fui até a direção escolar e solicitei o acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP. A coordenadora de prontidão forneceu-me uma cópia.

Lá estavam elencados os objetivos escolares, marco referencial, marco situacional, visões de pessoa e da escola, marco operativo, metodologia, princípios norteadores, avaliação e considerações finais.

Busquei familiarizar-me e compreender a nova experiência pedagógica que teria pela frente.

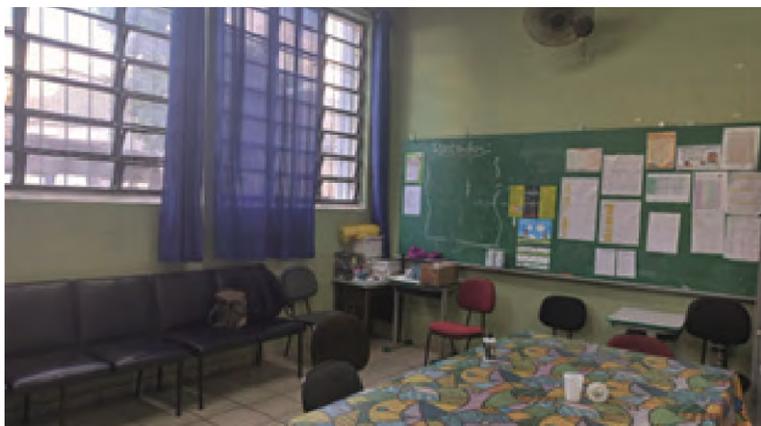
Figura 4. Espaço interno da sala dos professores. Fonte: Foto da autora



O primeiro passo foi conhecer o corpo docente que compunha aquela escola. Alguns professores relataram que já eram aposentados.

O material que eu escolhi foi a argila. Comentando na sala dos professores sobre o plano de aula, recebi os mais variados conselhos. Um deles foi “você não pode aplicar argila para eles”. “Tem série específica para usar a argila!” “Argila somente para bebês”.

Figura 5. Outro espaço da sala dos professores. Fonte: Fotos da autora



A partir daquele momento eu fiquei mais intrigada. Comecei a questionar por que não poderia trabalhar com argila com os alunos do Ensino Fundamental II. Novamente reli o Projeto Político Pedagógico e constatei a citação LDB (BRASIL, 1996).

Sendo assim, não encontrei nada em específico que abordasse a faixa etária quanto ao uso do material “argila” no Ensino Fundamental II, principalmente no que se refere às turmas de 6º ao 9º ano. Mas encontrei princípios basilares que davam escopo às minhas aulas de Arte.

Figura 6. Lateral da parte externa da escola. Fonte: Fotos da autora



Os 17 Princípios da Ação Pedagógica (PPP). Citação dos mais relevantes:

a) “**diálogo** – Nas escolas, o diálogo é uma relação horizontal, onde há encontros de saberes, do respeito à divergência de opiniões, proporcionando ao indivíduo uma expressão pessoal, livre e responsável; b) **aprender a aprender** – através de reflexão ação/reflexão/ação, a Escola busca o desenvolvimento do espírito de busca, de pesquisa, do prazer da própria descoberta e de novas fontes do saber, proporcionando o pensamento divergente, construtivo, criativo e formador; c) **sensibilidade** – é perceber, valorizar e ajudar a desenvolver, nos outros tudo aquilo que é belo e bom como forma de sintonia de duas ou mais vidas. É sentir, vivenciar; d) **liberdade** – é uma conquista. Dentro da soma de todas as buscas comuns construímos a liberdade. É a forma de estar e crescer com os outros e com o universo sendo sempre um sinal de integração e promoção de vida; e) **responsabilidade** – é a capacidade de assumir as consequências das próprias decisões e atitudes. A responsabilidade está ligada à maturidade da vida que permite a pessoa a agir com equilíbrio e consciência, grandeza e transparência, quer naquilo que faz, bem como naquilo que ordena fazer.”

Então, defini uma vertente para trabalhar a linha de desenvolvimento de artes com a argila. Item “b” – Aprender a aprender.

Ação Didática

Consultei os jovens para saber das atividades que eles mais apreciavam. Foi tudo expresso de forma verbal. Tendo convivido já um certo tempo com eles, ficou mais clara a formulação do planejamento da semana de reposição de aulas de Arte entre outras disciplinas. Foi perceptível que os jovens estavam precisando de um ponto de referência, algo que os acalentassem.

Iniciei então pela Arte. Eu solicitei permissão para utilizar o pátio interno da escola e colocá-los em um ambiente mais areja-

Figura 7. Pátio da escola.

Fonte: Fotos da autora



do e espaçoso. Estava um dia de sol com temperaturas elevadas, então preferi a área externa e coberta com sombra. Todos foram se posicionando da melhor maneira. Uns em pequenas rodas ao chão e outros mais espalhados, mas sempre com o contato visual.

Preparei a argila com antecedência porque a parte de organização leva tempo. Sem contar que a argila não vem no ponto de ser utilizada, às vezes muito dura, precisando de adição de um pouco de água e manipulação para deixar no ponto de uso para os jovens. Fiz o corte da argila em pequenos quadrados e disponibilizei um saco plástico para colocarem a argila em cima. Os materiais disponibilizados foram muitos, entre eles palitos de dente, sementes, colheres etc.

Como tínhamos duas aulas corridas, o tempo foi bem empregado e todos conseguiram finalizar os seus trabalhos com argila. A princípio, o tema era livre, mas eles acabaram por escolher o tema animais.

No início, percebi que muitos se sentiram inseguros e incapazes de fazer algo com a argila, quando alguns seguravam o material nas mãos e ficavam parados olhando em minha direção. Mas em pouco tempo eles foram se soltando. Uns pediam mais argila, outros queriam material para compor olhos e bocas dos animais.

Figura 8. Construção da arte. Fonte: Foto da autora



Os alunos estavam concentrados e alegres. Faziam perguntas a todo momento:

– Professora, como faço uma asa de besouro aberta?

– Fessora, me ajuda aqui!

– Profiiii, a cabeça do meu urso quebrou!!!! E agora??

– Nossa, eu nunca tive uma aula assim, que legal!

– Professora, podemos repetir mais vezes esta aula?

A aula fluiu com tranquilidade. Eu sentava perto de um jovem e o auxiliava. Levantava e caminhava até o próximo jovem e ali permanecia por alguns minutos até que alguém chamasse novamente. A diretora e a vice-diretora compareceram ao pátio por alguns minutos para acompanhar um pouco o trabalho, bem como algumas professoras e funcionárias da limpeza.

Figura 9. Outra produção. Fonte: Foto da autora



As esculturas foram contagiando aos poucos todos que passavam por ali. Tive que providenciar uma mesa grande para colocar todas as obras. Assim ficava mais fácil de serem apreciadas.

Após a aula todos foram lavar as mãos sem maiores problemas. O único local que foi preciso uma breve limpeza depois foi o chão.

A ação dos alunos trabalhando com o material e as peças em argila foram expostas no pátio e fotografadas. A coordenadora informou que as fotos seriam enviadas à Diretoria de Ensino de Osasco. Após a exposição as peças foram devolvidas a cada jovem para que levassem para casa.

Os alunos relataram que gostaram muito de estar ao ar livre trabalhando com argila e perguntaram quando poderiam ter uma aula desta novamente.

Figura 10. Outra produção artística. Fonte: Foto da autora



Figura 11. Tartaruga de argila. Fonte: Foto da autora

O que é ser professor de Matemática? Um relato a partir da residência educacional da FASESP

CARLA FERNANDA DA SILVA PEREZ¹⁹

CÉLIA REGINA RONCATO²⁰

JOANA KELLY SOUZA DOS SANTOS²¹

Introdução

Quais saberes são necessários à formação de professores? Melhor, o que é ser professor? Nóvoa (2003) nos diz que o professor é, por sua natureza, um comunicador. Para ele, o trabalho de comunicação exercido pelo docente é intrínseco à sala de aula, mas relaciona-se com a prática profissional em sua totalidade. O seu estado de profissionalização²² diz respeito à totalidade de exercícios realizados dentro do espaço de constituição do ser professor. E, ainda falando sobre prática, Valente (2022) nos acende um alerta,

19. Professora do curso de licenciatura em Matemática da Faculdade SESI de Educação.

20. Professora coordenadora do curso de licenciatura em Matemática da Faculdade SESI de Educação.

21. Professora do curso de licenciatura em Matemática da Faculdade SESI de Educação.

22. Aqui nos apoiamos em Novoa (1999) no entendimento de profissionalização como algo que não se pode ser visto como uma evolução linear e inexorável, mas como uma construção sócio-histórica que atende as etapas de considerar a atividade docente como uma ocupação principal dos que nela trabalham, passando a ser estabelecido um suporte legal para o exercício da profissão, após, vindas as criações de instituições voltadas para a formação de professores e a constituição de associações profissionais de professores.

[...] indicadores nacionais e internacionais são reveladores de um sem número de dificuldades que professores, gestores e autoridades educacionais enfrentam para que se busque uma melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem da Matemática (VALENTE, 2022, p. 11).

Neste texto, temos buscamos tratar sobre um espaço particular da formação de professores. Estamos nos referindo ao primeiro passo da constituição e identificação do ser professor: a formação inicial. Nos inserimos no seio do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Matemática e, aqui, tratamos sobre um elemento particular: o Programa de Residência Educacional (RE) da Faculdade Sesi de Educação (Fasesp).

Esta proposta será discutida a partir do relato de duas participantes da RE, enquanto professora orientadora e professora em formação. Nosso objetivo é analisar quais saberes profissionais foram elaborados no espaço da residência educacional da Fasesp.

O programa de residência educacional da Faculdade SESI-SP de Educação

O Programa de Residência Educacional (RE) da Faculdade SESI-SP de Educação é regulamentado pela Lei Federal nº 11.788/2008 e sugere como composição de atividades curriculares, a atuação do discente em escolas de referência de Educação Básica, tendo parceria com escolas da rede SESI e instituições públicas. Além disso, propõe a participação dos educandos em reuniões semanais com o professor orientador, reunião esta constituída por discussões, planejamentos, preparações, análises e sistematizações das atividades desenvolvidas nas escolas. A RE estabelece uma proposta de mudanças que almeja a melhoria da qualidade profissional dos indivíduos, formulando fatores decisivos para a promoção da reflexão sobre a prática docente, no desenvolvimento ocupacional dos futuros professores e, conseqüentemente, para a melhoria da ação educativa como um todo.

Para que as mudanças educacionais ocorram, o professor é um personagem de destaque e, neste caso, é fundamental que as políticas de formação docente estejam voltadas ao engajamento do futuro profissional.

Assim, a Lei nº 11.502 de 2007, que modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribui às instituições de Ensino Superior voltadas à formação docente a responsabilidade de elaboração de políticas públicas e desenvolvimento de atividades, com olhares à Educação Básica, de forma que: “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2007, s.p)

Desta forma, a lei em questão estimula, por meio de bolsas de estudo e outros mecanismos de auxílio, a formação e qualificação docente. A qualificação docente também é descrita por Tardif (2014), quando considera que a formação docente está em volta com saberes, questionando quais esses saberes que são necessários ao ofício docente. Como início das discussões, o autor propõe que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (2014, p. 16). Se faz necessário, portanto, que o futuro docente tenha o contato, antecipadamente, com todos os saberes e recursos ligados a esse trabalho.

Frente ao exposto, os escritos no documento Projeto Pedagógico de Curso (Sesi 2015) propõem discussões voltadas à formação docente, apontando para a necessidade de propostas que auxiliem a melhoria de recursos humanos profissionais voltados a uma educação de qualidade. Entretanto, somente a oferta de vagas e o desenvolvimento dos cursos não é suficiente: “É preciso estabelecer um compromisso com a qualidade dessa formação e com políticas de valorização do magistério e da profissão docente”, como declaram os autores do referido documento (SESI, 2015, p. 45). Neste caso, Tardif (2014, p. 23) aponta para os cursos de formação docente e sugere a existência de “uma nova articula-

ção e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em suas práticas cotidianas*”.

Entendemos que a residência educacional proposta pela Fasesp, tende a proporcionar as práticas cotidianas propostas por Tardif (2014) em uma vivência do licenciando no ambiente de sala de aula desde o primeiro semestre do curso de graduação, atuando ativamente em diversas ações dentro do espaço escolar. A residência é entendida como uma etapa fundamental para a formação do futuro docente, pois permite a aprendizagem do exercício profissional em espaços investigativos propícios ao trabalho crítico, em situação real, sendo acompanhada por um educador de referência, o qual cria condições para que o residente desenvolva competências próprias do papel docente.

Além disso, os idealizadores do referido programa propõem ultrapassar os limites da organização didático-pedagógica dos cursos voltados à formação docente, como um indicativo da presença do futuro docente em escolas de Educação Básica, ao longo de quatro anos de formação, sempre supervisionados por um professor orientador de forma a discutirem, juntos, os saberes necessários à prática docente, o saber-fazer dos professores em todo o ambiente escolar. Das inovações em termos da residência educacional propostas pela instituição SESI de Educação Superior, a diferenciação com as demais instituições de Ensino Superior ficam com relação: à carga horária, que é efetivada semanalmente, desde o 1º semestre do curso, com a participação ativa dos discentes em escolas de Educação Básica, com carga horária compatível com os estudos, além de uma ajuda de custo expressa em bolsa de estudos:

A cada semestre e/ou a cada ano a Residência Educacional será realizada em uma escola diferente, até mesmo pela necessidade de contemplar a legislação que exige que o Estágio Curricular Supervisionado seja realizado em diferentes níveis de ensino, em realidades escolares diversas e espaços educacionais diferenciados, inclusive em

instituições educacionais não formais. O coordenador da Residência indicará, a cada semestre, a escola de referência em que o estudante vai atuar (FASESP, 2015, p. 197).

Diante do exposto, esclarecemos que o Programa de Residência Educacional da Fasesp é constituído por atividades planejadas e destinadas aos estudantes regularmente matriculados em um de seus cursos de licenciatura, visando colaborar com a formação do futuro professor como educador e pesquisador desde o início de sua experiência na graduação acadêmica. Nesse sentido, a residência educacional é uma prática formativa obrigatória e objetiva dar materialidade aos conteúdos explorados nas unidades curriculares, primando pela investigação sobre a ação pedagógica, em busca do desenvolvimento de processos significativos, consistentes e inovadores para a realidade escolar.

A carga horária designada para a realização da RE é de oito horas semanais, em acompanhamento do professor da Educação Básica, acrescidas de duas horas semanais de orientação de residência. Cabe ressaltar que, para realização da RE, os estudantes devem estar vinculados a alguma instituição de Ensino Básico ou instituição cultural que atenda às necessidades e objetivos do programa educacional em questão.

A FASESP preza pela autonomia docente, seja no âmbito da atuação de seus professores/as do Ensino Superior ou mesmo dos professores/as da Educação Básica que recebem os estudantes residentes, sempre visando o melhor desenvolvimento e composição dos saberes necessários à prática dos futuros docentes. Desta forma, incentiva o estabelecimento de ações que contribuam para a formação dos estudantes, em colaboração com o professor/a que recebem os residentes, com base nos princípios de ética e das relações democráticas. Desta maneira, algumas possibilidades de atuação dos residentes são explicitadas a seguir, com intuito de delinear ações possíveis e desejáveis para além daquelas que os professores estabelecerem junto aos residentes.

No primeiro ano, o foco centra-se nas escolas em que se desenvolve a RE, por conta das dinâmicas e complexidades. Nelas, os residentes são solicitados a observarem, registrarem e refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem, a gestão da sala de aula, da escola e das relações profissionais, bem como da relação entre o ambiente escolar e as comunidades internas e externas à escola. Como são alunos ingressantes no curso e em formação, espera-se dos residentes uma atitude mais observadora do espaço escolar e das relações que nele se desenvolvem. Os alunos podem auxiliar o professor/mentor em atividades dentro e fora da sala de aula, mas sempre com orientação e supervisão.

Já no segundo ano, o ponto principal é a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, envolvendo o acesso aos planos de aula, projetos, ações culturais, estratégias e protocolos de comunicação com as famílias. Em outras palavras, uma reflexão crítica sobre os diferentes currículos que permeiam o ambiente escolar, promovendo uma ressignificação da prática docente e inserindo o estudante/residente na dinâmica formativa como um todo. Neste sentido, espera-se que o residente comece a se tornar protagonista da construção do próprio conhecimento, na execução de algumas atividades, podendo acompanhar ou desenvolver projetos, plantões de dúvidas, assistências em aula aos professores, desenvolvimento de atividades experimentais e extracurriculares. São atividades realizadas pelo residente, sob orientação e supervisão de um professor ou gestor do local de residência.

A partir do terceiro ano, o objetivo centra-se na construção da autonomia, na proposição e no acompanhamento de atividades pedagógicas. Para isso, os alunos devem atuar na regência de aulas na Educação Básica e em outros espaços da escola, bem como em instituições não formais de educação, como em associações e organizações. O centro da discussão está no processo de ensino e aprendizagem planejado e realizado pelos residentes, em conformidade com os documentos oficiais do currículo e com os critérios e instrumentos de avaliação, considerando as especificidades de cada escola. Nesse sentido, é importante que

os residentes tenham espaço na escola para a proposição e regência de atividades em sala de aula, bem como acesso aos documentos oficiais da unidade, os quais podem ser objeto de discussão e reflexão tanto com o professor-orientador na Faculdade quanto com o professor/mentor da Educação Básica, que acompanha o residente na escola.

O acompanhamento dos residentes é realizado por um professor orientador de residência, constituindo em um momento propício às discussões, reflexões e sistematizações das atividades desenvolvidas ao longo de cada semana. O orientador de residência, na maioria das vezes, é um profissional que atuou na Educação Básica por muitos anos:

As orientações da Residência Educacional são organizadas de modo a que um professor orientador atenda os estudantes em grupos de até 14 residentes uma vez por semana, fora do horário de aulas. Além disso, no espaço de realização da Residência Educacional (escola ou instituição educacional não formal), há um educador de referência, orientando os residentes e atuando como formador em parceria com os professores do curso (FASESP, 2015, p. 198).

Dando luz à orientação de residência, trata-se de um momento coletivo de planejamento, estudo e análise da vivência na escola. Segundo as Diretrizes da Residência Educacional da Faculdade SESI (2021), é conduzido por um docente da faculdade, denominado professor-orientador, e realizado em horário e ambiente previamente definidos. Esse profissional auxilia os estudantes no ajuste de expectativa com relação ao tempo e horário de sua atuação, ressaltando a importância do registro das atividades realizadas na residência, conduzindo as orientações de maneira a problematizar os aspectos trazidos pelos estudantes, orientando quanto a confecção de seu relatório/portfólio final, com o registro das reflexões e questões oriundas do processo de formação docente, buscando articular a experiência teórica da Unidades Cur-

riculares, com a prática proporcionada no período de residência. É uma proposta de análise de documentação pedagógica, ações práticas, como por exemplo, exibição de filmes, visitas a museus, entre outros.

Diante disso, o programa de residência educacional Fasesp é entendido como uma etapa fundamental na constituição dos *saberes e fazeres* dos futuros docentes, percebendo nas palavras de Tardif (2014, p. 230), que o professor é uma pessoa “que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Tais significados de um saber-fazer têm início já a partir dos primeiros contatos com os estudos de formação docente, uma vez que auxiliam a aprendizagem prática no exercício profissional em espaços propícios à atuação profissional, em momentos de investigação crítica, de forma a permitir que o futuro docente desenvolva competências e habilidades características da própria construção do saber-fazer.

O desenrolar da prática pedagógica

Em linhas anteriores discutimos que a formalização de saberes concernentes ao processo de profissionalização docente compõe um repensar das relações entre teoria e prática. Para Tardif (2014, p. 234), os professores são atores competentes e ativos, sendo que “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”. Neste caso, a RE pode ser considerada como uma das possibilidades inerentes ao futuro docente, de modo a reformular os próprios discursos, perspectivas e interesses práticos, na constituição das habilidades individuais e coletivas.

Desta forma, as mudanças propostas pela Fasesp vão ao encontro das propostas por Tardif (2014, p. 240), ao destacar três perspectivas substanciais em relação à formação docente:

1) *Os professores são sujeitos do conhecimento*: para o autor, é fundamental que o futuro docente tenha o direito de participar ativamente da própria formação, discutindo práticas com reflexões compartilhadas com todos os atores que envolvem o processo educacional.

2) *A formação docente deve basear-se nos conhecimentos oriundos da própria profissão*: para Maurice Tardif, a melhor forma de aprender é com os exemplos daqueles que efetuam o trabalho docente, abrindo espaços para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.

3) *Formação do ensino*: é importante que as instituições de Ensino Superior dedicadas à formação docente abram espaços para uma *lógica de formação profissional*, reconhecendo que os futuros professores são *sujeitos do conhecimento*, e não meramente receptores de conhecimentos oriundos de docentes que, em grande parte, nunca estiveram em espaços escolares de Educação Básica.

Nas linhas que seguiremos analisaremos dois discursos de participantes da RE. Como forma de preservar a identidade das duas pessoas, chamaremos de *Professora 1* e *Aluna 1* e analisaremos de que forma os discursos por elas proferidos nos guiam para um entendimento de quais saberes profissionais foram elaborados no espaço da residência educacional da Fasesp. O quadro a seguir apresenta tais relatos.

Professora 1

No ano de 2016, foi inaugurada a Faculdade SESI-SP de Educação (Fasesp), com duas propostas inovadoras: ensino por área de conhecimento e residência educacional desde o primeiro semestre do curso. Neste ano, sendo professora da escola SESI Vila Leopoldina, sede da faculdade, fui convidada a conhecer o curso de Licenciatura em Matemática e sua grade curricular.

Desde o primeiro momento, compreendi a qualidade do curso de formação de professores que se iniciava ali, dentro de uma escola, onde os graduandos iriam aprender na prática. A proposta era um estágio de iniciação ao exercício profissional com o objetivo de proporcionar o contato com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes, permitindo a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos residentes com o apoio de um mentor, denominado orientador de residência.

Em 2017, recebi a minha primeira residente. A graduanda Aluna 1 cursava seu primeiro ano no curso de Licenciatura em Matemática na FASESP e começou a observar minhas aulas com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Confesso que, no início, foi desafiador ter um outro adulto em minha sala de aula cheia de adolescentes. Porém, como eu já conhecia o programa de residência e sabia da sua importância, agi de maneira a integrá-la nas minhas aulas.

No primeiro dia, a apresentei aos alunos destacando que era uma professora em formação e explicitiei os objetivos de sua presença ali. Todos os dias eu demonstrava a ela o plano de aula e, aos poucos, fui incluindo-a na rotina. Aluna 1, muito solícita, foi criando vínculo com alunos e, em um processo fluido, foi cada dia mais se tornando pertencente ao ambiente de sala de aula.

Durante o período de residência, ela me auxiliou com as dificuldades dos alunos, me ajudou nas questões burocráticas e, ainda, discutimos sobre a prática docente, uma vez que compartilhávamos experiências: ela contava o que estava aprendendo nas unidades curriculares e eu partilhava minha trajetória na docência. Cada vez mais ficava evidente que eu, como professora observada, e ela, como observadora, beneficiávamo-nos da observação e da discussão de aulas.

Atualmente, após seis anos recebendo residentes, posso perceber como a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. Hoje vejo a residência educacional como uma oportunidade para refletir o meu desempenho profissional, repensar minha prática e, conseqüentemente, melhorar minha ação educativa com experimentação e reflexão sobre novas abordagens, metodologias e atividades educativas, fatores que impactam positivamente na aprendizagem dos meus alunos.

Hoje em dia, a minha primeira residente, Aluna 1, é minha colega de trabalho na escola SESI da Vila Leopoldina. Presenciar sua atuação em sala de aula elucida que se aprende muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção. A residência educacional, somada à uma discussão de qualidade sobre a ação educativa, constituem um componente extremamente importante no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência.

A disseminação desta prática nas escolas, no âmbito de processos essencialmente formativos e desenvolvimentistas, permitirá encarar a residência educacional como uma oportunidade para os professores observados se envolverem colaborativamente na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática, assim como vem acontecendo comigo, que partilho conhecimentos com meus residentes, em uma troca mútua que só beneficia o ato educativo.

Aluna 1

No ano de 2017, iniciei a residência educacional na sala de aula da Professora 1. Era tudo muito novo, tanto para mim (estudante) quanto para ela (docente), porque dentro do SESI nunca teve um programa como esse, de residência educacional. Além disso, os gestores da Fasesp também não sabiam muito bem como agir, que direção tomar. Era muito estranho porque eu tinha idade similar aos estudantes da turma em que a Professora 1 atuava, primeiros anos do Ensino Médio, lecionando a disciplina matemática e, também, terceiros anos. Eu tinha 17 anos na época. Inclusive tinham alunos mais velhos do que eu.

A Professora 1 sempre buscou conversar comigo, residente, a respeito da sequência didática, da utilização de vídeos e demais instrumentos pedagógicos. Era, a meu ver, um diferencial, porque eu estava sempre a par dos conteúdos que seriam abordados no dia, me disponibilizando a ajudar os alunos no que eles precisassem. Quero dizer que a Professora 1 sempre foi muito receptiva comigo, me colocando em todo o processo de ensino. Assim, quando ela ia passar uma atividade para os alunos, me mostrava antes, fato que me ajudava na preparação da aula: *se os alunos tiverem dificuldades*, dizia-me ela, *você poderá ajudar*. Então, desde os primeiros momentos eu me senti confortável.

Considero que a disposição da Professora 1 em me orientar se constituiu em um ponto de destaque. Pude observar situações e comentários contrários de meus colegas, que não tiveram as mesmas oportunidades do contato com as práticas de conhecimentos. As experiências que vivenciei me ajudaram muito no presente, enquanto professora, com meus residentes, porque existem, na minha opinião, dois tipos de professores: o que deixa os residentes no fundo da sala e os que incluem e acolhem os residentes na participação em aulas, esclarecendo todo processo de ensino e de aprendizagem.

Hoje eu repito com meus residentes tudo o que eu aprendi, antecipando as tarefas e ações para que eles possam participar ativamente da aula, compartilhando com os demais estudantes da sala os ensinamentos. Outro ponto que quero destacar do período de residência é com relação à organização da Professora 1, que auxiliava bastante em todo o ensino e na aprendizagem dos alunos. Eu também faço essa organização na minha atuação docente, incluindo as tarefas e atividades diversificadas.

Finalmente, quero dizer que a Professora 1 é uma inspiração para mim, pois me ensinou muito e, agora, é minha colega de trabalho. Todo o carinho dela mudou minhas atitudes enquanto professora.

A descrição de atividades apresentada anteriormente nos guia para a consideração de que a RE não apenas auxilia na construção dos elementos constitutivos da produção de saberes profissionais para o exercício da docência como, por si só, constrói novos saberes.

Retomando o que já discutimos anteriormente, Nóvoa (1999) e Tardif (2014) trazem como importante elemento na constitui-

ção do ser docente o fazer-se professor por meio das práticas em espaços educativos. Um fator comum entre os dois relatos, está na descrição da importância da prática pedagógica na constituição da identidade do professor, que é o maior diferencial da RE da Fasesp.

Note que a Aluna 1 descreveu que, ao iniciar a prática da RE, tinha praticamente a mesma idade que os alunos de Ensino Médio das turmas que a Professora 1 era regente e foi por meio da recepção e diálogo com a Professora 1 que a Aluna 1 passou a identificar-se como professora e a agir como tal. Fato que reverbera até os dias atuais em sua prática docente.

Para a Professora 1, o fato de algumas escolas associarem a observação exclusivamente à avaliação de desempenho desencadeia reações negativas a esta atividade. Portanto, é fundamental que todas as instituições escolares que recebem residentes conheçam o programa proposto pela Fasesp e entendam a sua importância na formação dos futuros professores, pois isto guiará para a proposta de uma nova profissionalização docente: uma formação que coloque a prática em sala de aula como centro na produção do constituir-se professor.

Neste sentido, considera-se que a RE é um importante vetor na construção do conhecimento docente. Note que a Aluna 1 descreve que a etapa de observação da prática docente da Professora 1 a auxiliou na formação do que era possível elaborar enquanto professora. Foi inspirando-se na Professora 1 que a Aluna 1 hoje constrói meios de receber e inserir seus residentes em sala de aula, indicando que o processo de observação das aulas, na RE, guia para a concordância com Tardif (2014), quando este acrescenta o exemplo de trabalhos docentes como uma forma de construção de novo saber.

Considerações finais

Iniciamos este texto relatando, de acordo com Valente (2022), que há indicações em estudos nacionais e internacionais que

apontam para a dificuldade de professores e agentes educacionais na busca pela melhoria da qualidade do ensino de Matemática. Nas proposições da Fasesp, uma dessas dificuldades está relacionada à falta de prática de sala de aula no desenrolar da formação inicial de professores. Neste sentido, um diferencial da formação docente nesta instituição é a residência educacional, que coloca, desde o primeiro semestre do curso, os licenciandos em espaços de sala de aula acompanhados de um professor regente e tendo semanalmente orientações com um professor da instituição.

De acordo com os relatos oriundos de uma ex-aluna do curso de Licenciatura em Matemática e de uma professora receptora da mesma, consideramos que a RE propõe um novo saber na formação de professores: um saber da ação, em que constitui-se um olhar docente por meio da observação e repetição. Dessa forma, a observação exerce um papel primordial no exercício de formação de professores, é a partir dela que novos saberes são elaborados e que se vai formando um papel de professor em um cidadão que, até o presente momento, via-se apenas como aluno.

Consideramos, então, que a formação docente deve ser contemplada, também, em espaços reais de trabalho, com a execução de práticas e utilização de instrumentos estratégicos, como a ação dos atores autônomos da construção dos saberes e fazeres docentes. Por fim, destacamos que a residência educacional é avaliada constantemente nas reuniões de orientação, momento em que os estudantes realizam a entrega de um relatório contendo as principais ações realizadas durante o período, além de apresentar aspectos aprendidos com a experiência vivenciada, tanto nas orientações da residência quanto na sua atuação como residente junto ao professor/a nas escolas de Educação Básica. Dúvidas e indagações são discutidas entre os orientadores e a coordenação do curso, sempre evidenciando a formação docente.

Referências

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO SESI (FASESP). Projeto **Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. São Paulo: Editora SESI-SP, 2015.

_____. **Diretrizes para Residência Educacional**. Editora SESI-SP, São Paulo-SP, 2021.

NOVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. IN: II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), 2003.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In A. Nóvoa. (Org.), *Profissão professor*. 2a ed. pp. 13-34. Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

VALENTE, W. R. **História da formação do professor que ensina matemática: etapas de constituição da matemática para ensinar**. Boletim online de Educação Matemática, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 10-24, 2022.



O papel da residência educacional na formação dos futuros professores no trabalho com a educação inclusiva

PEDRO SANTANA DE OLIVEIRA²³

A educação inclusiva, apesar de ser um tema que está em grande discussão nas escolas, gera muitas dúvidas. Sendo assim, muitos profissionais da área da educação não conseguem explicitar muito bem seu conceito e sua importância para uma educação de qualidade.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16)

Quando pensamos em educação inclusiva, precisamos compreender que o processo de inclusão vem demonstrando que todos os indivíduos são importantes e têm seu valor na construção de uma escola rica em cultura e diversidade. É necessário que o docente compreenda que cada aluno é um ser individual que apresenta suas limitações e/ou dificuldades durante o seu processo escolar. De acordo com Lima (2006), a inclusão tem um papel muito forte e importante para inserir as pessoas com deficiência nos ambientes escolares, pois quando esses alunos ocupam esse espaço, é dada a oportunidade dos alunos com ou sem deficiência

23. Estudante do 3º ano da Licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade SESI-SP de Educação.

estabelecer conexões válidas e importantes para conseguirmos conquistar uma sociedade mais igualitária e com oportunidades para todas as pessoas.

Durante a minha formação no ciclo básico, nunca tive contato diretamente com pessoas com deficiência, então não possuía repertório e estudo para saber a importância da inclusão social.

A Faculdade SESI-SP de Educação desde o começo da graduação se preocupa em estabelecer conexões entre a teoria e a prática, para que o professor em formação viva essas conexões por meio da vivência docente. A residência educacional é o pilar da faculdade, pois sem ela a estrutura do curso não existe. Deixaria de ser uma faculdade para formação de professores para ser apenas um curso para formação de indivíduos para o mercado de trabalho.

Logo no meu primeiro semestre da licenciatura, comecei a residência educacional. Confesso que estava ansioso para assistir às aulas sendo um professor em formação. No começo, fiquei empolgado com todos os alunos e rapidamente parei de apenas observar para participar ativamente na sala de aula. Ao longo desta minha jornada, um aluno me chamou a atenção: Lucas (nome fictício para a preservação da identidade do aluno).

Lucas era um aluno que não possuía uma comunicação oral e era diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não tinha expressões claras e só realizava contato visual quando alguém chamava pelo seu nome. Ele sempre transmitia insegurança em seu olhar, como se estivesse refletindo sobre a segurança daquele lugar (Lucas estava começando o 1º ano do Ensino Fundamental I nessa nova escola). Eu adorei observar ele, pois fugiu da minha zona de conforto, não tinha maturidade para entender o que de fato acontecia com ele e como eu poderia ajudar.

Durante a minha residência, foquei em entender sobre como poderia auxiliar na formação desse aluno. No começo me dediquei na observação contínua do comportamento dele, e comecei a observar como os professores trabalhavam para incluir esse aluno no ambiente escolar. No decorrer das minhas observa-

ções, identifiquei que apesar de a educação inclusiva ser um tema em alta, muitos profissionais da educação não estão preparados para o desafio de empreenderem a equidade no ambiente escolar. Quando eu estava presente na sala de aula, percebi que os professores entendiam que a educação inclusiva era apenas a inserção do aluno com deficiência do ambiente escolar. Eu sempre tive a impressão de que os docentes não sabiam como abordar os conteúdos curriculares da escola para os alunos com deficiência, o que acarretava em sempre o aluno realizar atividades separadamente dos outros. No entanto, isso me incomodava, porque eu via vários alunos interagirem entre eles e o Lucas realizando atividades proposta dentro do conteúdo curricular, porém sempre sozinho.

No decorrer do tempo, identifiquei a preocupação das professoras pedagogas em conseguir abordar os mesmos conteúdos escolares para esse aluno, realizando adaptações de atividades, provas e conteúdo. Essa preocupação é de extrema importância, porque a escola está criando sujeitos para serem autônomos e cidadãos para o mundo. Porém, a inclusão social vai além da perspectiva de o aluno estar no ambiente escolar. Ele precisa participar ativamente na escola e interagir com os colegas da turma, já que a escola é uma das primeiras instituições socializadoras.

Ao longo da minha residência educacional, tive o privilégio em estar inserido em uma rede de ensino que preza pela formação continuada dos professores. Muitas dessas formações eram desenvolvidas no campo da educação inclusiva. Quando estava acompanhando o Lucas, a professora titular me explicou sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e realizou, durante suas aulas, práticas pedagógicas para inserir esse aluno, para que de fato acontecesse a inclusão. Após essa formação, a professora implementou o agrupamento de alunos, ou seja, todos se sentavam em grupo com o intuito de gerar comunicação, reflexão, pois cada aluno ajudava o colega quando tinha facilidade no conteúdo proposto pela professora. Essa prática pedagógica teve um enorme impacto para todos os alunos, com ou sem deficiência, pois pode-se compreender que nenhum aluno aprende da mesma

maneira e que todos apresentam facilidades e dificuldades distintas. Aliás, nenhum estudante aprende da mesma forma.

Quando estava presente na sala de aula, percebi que os comportamentos do Lucas geravam questionamentos e curiosidades para os outros alunos da sala de aula. Muitos alunos realizavam as seguintes perguntas: “Professor, por que o Lucas não conversa com ninguém?”, “Por que o Lucas faz barulhos e movimentos iguais e repetitivos?”, “Por que ele não brinca com a gente?”, “O que Lucas tem?”. Todas essas perguntas me fizeram refletir sobre a importância de as pessoas com deficiência estarem inseridas na escola regular desde a infância. Porque todos os alunos aprendem desde cedo que ninguém é igual e que pessoas com deficiência existem e estão dentro de todos os espaços. Após essas perguntas, fiquei sem saber o que responder, então levei essa questão para a professora titular, que realizou um trabalho com histórias, músicas, vídeos educativos e roda de conversa para eles compreenderem o que são pessoas com deficiência e a importância da cooperação de todos para a inclusão social.

Depois desse trabalho pedagógico, foi nítido como os alunos do 1º ano do Fundamental I mudaram sua percepção sobre a questão da inclusão. Todos os alunos queriam participar da vida escolar do Lucas, sempre querendo ajudar ele nas tarefas de vida diária, nas lições, atividades e brincadeiras. Foi possível observar como eles começaram a respeitar o espaço do Lucas, mesmo quando ele estava com os sentimentos/emoções desreguladas. Sempre que estava bravo e agredia os colegas, os alunos falavam: “Lucas, eu entendo que você possa estar bravo, às vezes eu também fico, mas bater nos amigos pode machucar”. Era evidente a evolução de todos os professores e alunos no ambiente escolar. Após todos esses acontecimentos, Lucas começou a interagir mais com os colegas, professores, funcionários em geral, mesmo não tendo a comunicação oral. Ele transmitia afeto, brincando, abraçando e deixando os amigos ajudarem nas atividades escolares.

Compreendo que a educação inclusiva não seja uma tarefa fácil para os profissionais da educação. Ao longo dessa trajetória,

foram momentos de muito estudo, dedicação e amor para entender o funcionamento do cérebro das crianças, mas também foram momentos de muitas frustrações, pois é extremamente difícil alinhar a teoria e a prática. Quando estudamos sobre a educação inclusiva, acreditamos que todas as ferramentas funcionam com todos os alunos, mas esquecemos que não existe um manual universal de como o professor deve educar. É necessário entender que cada criança é única, com ritmos e habilidades diferentes, e o professor deve primeiramente conhecer o aluno, para que consiga pensar em estratégias para que de fato a inclusão social aconteça.

Tenho certeza de que a educação inclusiva brevemente sairá da teoria e entrará na prática no ambiente educacional. O dia a dia na escola está nos mostrando que para alcançarmos o respeito, a tolerância e a paz é preciso afeição com a diversidade e as diferenças, e só aprendemos sobre a inclusão social, quando se percebe que ninguém é igual e que essas diferenças são como um grande quebra-cabeça, e quando se unem, forma-se o mundo.

Referências Bibliográficas

BLANCO, Rosa et al. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas.** Foz do Iguaçu, 2003.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

Prática pedagógica do professor/a como uma escrita de si

JERRY ADRIANO CHACON²⁴

HUGO CESAR BUENO NUNES²⁵

— O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias.

(MELO NETO, 2010)

Refletir e escrever sobre a prática pedagógica é como uma *escrivência* que nos impele a perseverar no SER²⁶ e manter o olhar atento para o cuidado de si/outro ainda que a escrita possa trazer marcas de dor.

Ponciá Vicêncio gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada. Às vezes se distraía tanto, que até esquecia da janta e quando via o seu homem estava chegando do trabalho. Ela gastava todo tempo com o pensar, com recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro. O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento. Em tempos

24. Prof. Doutor em Educação pela PUC. Docente e Coordenador da Residência Educacional da Faculdade SESI de Educação.
25. Prof. Doutor em Educação pela USP. Supervisor de Graduação da Faculdade SESI de Educação.
26. Perseverar no SER, é um conceito cunhado por Espinosa em sua obra *Ética III*, prop.6., quando traz em seu texto o conceito de *Conatus* como ideia de “esforço” em que afirma “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”.

outros, havia sonhado tanto! Quando mais nova sonhará até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina tinha um hábito de ir para a beira do Rio e lá se mirando nas águas gritava o seu próprio nome Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos. (EVARISTO, 2017, p. 18).

Conceição Evaristo é uma mestra da escrita de si que não se limita ao próprio sujeito, pois traz a vivência de toda uma coletividade naquilo que ela denomina *escrevivência*. Pode-se dizer que é uma escrita de vidas que se entrelaçam. Há uma conexão disso com a escrita da prática pedagógica, pois ela é a escrita de um coletivo que se desdobra em vidas que são afetadas pelo movimento do aprender. A escrita das práticas não são totalmente de quem a relata, mas de cada pessoa envolvida, dos estudantes e das comunidades de aprendizagem.

Podemos asseverar, que a prática docente é marcada por diversas histórias, memórias, desafios, conquistas, medos etc. Essas marcas são constituintes do ser docente e, por isso, podem ser objetos da escrita de si entendidas como narrativas. Narrativas sobre o fazer são oportunidades de exercer a reflexão sobre a ação de modo a aprofundar as complexidades do ser docente.

Já ultrapassei, faz tempo (quanto?), a metade da minha vida. Continuo a perceber-me, todavia, projetado para um futuro, e por ele atraído: um tempo que está mais à frente, não sei quando; um lugar e uma condição que não sei quais. Vejo-me, a cada dia, um homem mais amadurecido pessoalmente e profissionalmente, mais interessado em intensificar a sabedoria do que em acrescentar novos saberes. E, todavia, com um longo caminho pessoal e profissional a percorrer. Percebo meu futuro em movimento; as forças que o movem estão no presente que apenas re-

lativamente controlo, e em remotos tempos e lugares que insistentemente busco conhecer para delas me apropriar. Ao iniciar este Memorial, hesito no modo da narrativa. A memória que o tece: em que medida será lembrança, em que medida será construção? Ao concluí-lo, compreendi: a memória reconhece o percurso ao mesmo tempo em que produz um *curriculum vitae*: o currículo da memória. (CASALI, 2015, p. 925)

Casali (2015), na abertura de seu memorial, evidencia o processo de projeção ao futuro, mas de modo ativo, pois, se sentindo atraído, se joga na existência dessa busca. Mesmo com certo amadurecimento, não se vê pronto, afinal a vida é sempre uma nova pergunta e um novo desafio que se coloca; nesse caso, a sabedoria é receptora de novos saberes no currículo da existência que se percorre e deixa marcas, o que ele chama de currículo da memória. Assim, fazer memória é reconhecer, rever, reconstruir, reanalisar o que se foi, mas também potencializar o que virá a ser. Ao tecer a escrita de si, lembrando que é uma escrita que não se restringe ao sujeito, se faz novamente o percurso e nele se enxerga novos caminhos e possibilidades para a formação. “Cada vivência e cada experiência em alguma medida me reconfigura e reconstitui: me forma. Processo interminável” (CASALI, 2015, p. 949).

Trazer a lume a história de vida docente é uma maneira de promover práticas de conhecimento, pois é possível parar e olhar para dentro de si e reconhecer a própria caminhada. “A história de vida e a história profissional de cada um são, sem dúvida, um manancial a ser explorado, dando-lhe visibilidade, constituindo-se em rico material de consulta para estudantes de todos os níveis de ensino [...]” (ABRAHÃO, 2010, p. 48-49).

A imagem da história de vida como um manancial reporta à água que jorra gratuitamente dada pela natureza para saciar a sede, irrigar a terra, produzir vida nova. O manancial é sempre movimento, é sempre vir a ser de novidades que promove a esperança; nesse sentido, se deixar tomar pelo percurso de vida de pessoas que se deixaram conduzir pela educação, sem criar a ideia

de “superdocentes”, é uma maneira de aprender a ser. Contemplar as práticas não significa agir com mimetismo, o que não seria uma autenticidade do ser. Trata-se de outra coisa, é se deixar animar, umidificar, saciar para seguir a própria jornada que nunca é só, mas sempre coletiva, dialética e situada historicamente.

Segundo Cunha (1997), as narrativas se configuram como instrumental educativo, pois potencializam que as pessoas possam compreender a si mesmas e aos outros, sendo uma estratégia de formação de consciência na perspectiva emancipatória. Há, nesse sentido, um campo que está em crescimento e que ganha credibilidade acadêmica e de pesquisa qualitativa. Cunha (1997, p. 186) afirma a necessidade de que as pessoas que se dedicam à pesquisa e investigação qualitativa “reflitam sobre sua própria experiência e a façam acompanhar das trajetórias da investigação”. O modo como as pessoas fazem suas narrativas estão cheias de significados e potencializam as interpretações e reinterpretações. “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, 1997, p. 186).

Esses elementos são dados importantes para quem faz a investigação no processo de diálogo, pois assim é possível exercer a exploração de diversas compreensões e sentimentos que, à medida que são percebidos, viabilizam aprofundamentos da própria pesquisa. Uma maneira de garantir narrativas mais disciplinadas do ponto de vista do discurso, sugere Cunha (1997), é a abordagem escrita das narrativas. Para isso, baseia-se em Ferrer Cerveró (1995), para quem o escrito explica a vida.

Em pesquisa temos usado principalmente a linguagem oral. Entretanto, no ensino, na utilização de memoriais – que podem ser excelentes materiais de pesquisa – são usuais os relatos escritos. Sua análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros (CUNHA, 1997, p. 187).

A pessoa, quando passa a relatar os fatos vividos, reconstrói o percurso de vida, passando a atribuir para esses fatos novos significados. Esse exercício exige uma postura dialógica de quem faz a pesquisa, visando garantir que os fenômenos apresentados possam, além do mais, garantir a construção e desconstrução das próprias experiências do professor, do pesquisador e ser um espaço de formação.

As narrativas podem contribuir com a emancipação dos sujeitos, pois, à medida que narram a própria experiência e voltam para ela em outro momento, podem promover a teorização das próprias ações e com isso identificar os elementos da própria caminhada, mas isso exige um olhar crítico e capaz de colocar em dúvida crenças e preconceitos. A escrita da realidade e a análise dessa escrita afeta a vida e cria espaços para as mudanças de ações e atitudes. Por isso, afirma Cunha (1997, p. 189): “Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido”.

As experiências dos alunos são muito importantes para o desenvolvimento da prática de ensino e aprendizagem, mas não se pode negar as histórias das professoras e dos professores, que são também sujeitos desse processo. Há nos processos formativos, por vezes, a negação da história docente. São tratados como sem histórias, sem memórias, sem percursos formativos. Urge resgatar esse aspecto na formação docente e não entender esses sujeitos como tábula rasa.

O modo de ser e estar no mundo dos docentes é construído pelas diversas relações históricas familiares, escolares, acadêmicas, sociais, simbólicas, religiosas etc. Olhar para tudo isso é fundamental para a construção do desempenho profissional. “Estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação” (CUNHA, 1997, p. 189).

A despeito da dificuldade de registro escrito sobre o vivido, isso não nega a importância desse recurso. São essas narrativas que ajudam a desvendar elementos quase misteriosos das vidas

das pessoas. Coisas que determinam muitas ações tomadas na prática cotidiana, mas que precisam do estímulo para serem expressas de modo organizado. Trabalhar com as narrativas/memoriais ajuda a pessoa a se tornar visível para ela mesma. Questionado sobre como inicia seu dia, Aquino (2019) nos traz algumas pistas sobre seu momento de escrita.

Creio que, quanto mais se avança na idade, mais as manhãs começam a tomar um lugar privilegiado na rotina escritural. Foi o que sucedeu comigo. É nas manhãs que muitas vezes se equacionam alguns enigmas escriturais do dia anterior, à moda de um jogo de palavras cruzadas que se resolve sem grande esforço após uma pausa do pensamento. Minhas manhãs são, assim, um momento propício para a reescrita, ao passo que minhas noites são mais afeitas à fabulação. Se o sono só faz remexer o espírito, baralhando os acontecimentos a que somos expostos, as manhãs tornam-se, então, ocasiões de decantação. Há de envelhecer para conhecer sua força (p. 429).

Esse olhar para si não é uma negação do outro, mas um movimento de autonomia frente ao constante agir do ponto de vista do outro que, muitas vezes, faz o docente renunciar à identidade e à liberdade. Trata-se de uma reflexão-ação que nasce das narrativas sobre si. “O que vamos descobrindo, porém, ao longo do processo, é que as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores” (CUNHA, 1997, p. 190).

As narrativas fazem parte do ensino e da pesquisa, havendo duas vertentes de trabalho: a pesquisa que toma uso da narrativa e a investigação da narrativa. Elas são algo a ser investigado ou metodologia de investigação. Quando se pensa na formação de professores, a história de vida ou memória pedagógica se destacam como instrumentos formativos. Não se trata de um uso terapêutico, mas de problematização histórica da posição de sujeitos e as suas sociabilidades nas trajetórias de vida, considerando a

relação dialética entre a realidade vivida e as teorias que sustentam as críticas e reflexões.

A capacidade da narrativa das práticas pedagógicas se entrelaça com o movimento da escrita como ato de si e modo de vida. “As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar experiências vividas nas trajetórias de nossos personagens” (ABRAHÃO, 2010, p. 62). Essa escrita de si se coloca como um processo de descoberta ao se “[...] explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação)” (PASSEGGI, 2010, p. 115).

À medida que essa escrita permite ao educador se observar como sujeito do processo é capaz de romper com práticas de assujeitamento que limitam a constituição de si e do cuidado de si, sobretudo no complexo contexto escolar. Dessa feita, Aquino (2011) faz questão de problematizar, com base em Foucault, a escrita como modo de vida.

[...] este ensaio se situa na esteira de um endereçamento essencialmente crítico ao trabalho educacional na atualidade, arrogando, de contrapeso, a chance de outros cenários para as práticas escriturais aí levadas a cabo. Para tanto, parte da tematização da escrita no marco do cuidado de si, tal como formulado por Foucault [...]. (AQUINO, 2011, p. 644).

A educação que se coloca numa condição de discutir e refletir de modo diverso perpassa pela necessária escrita como gesto de superação de assujeitamentos. A escrita de si se torna uma espécie de mestra da existência do cuidado de si e de seu modo de ser e estar no mundo. Colocar-se como quem escreve a prática é se permitir afetar pelo olhar de zelo e de valorização. A escrita em Foucault, segundo Aquino (2011), aponta para uma agonística (disputa/embate) em operação diuturna. Há um embate no processo de escrita de forças superlativas. A escrita possui um papel importante na trajetória de Foucault como educador.

Deleuze (1988, p. 33) assevera que “[...] Foucault nunca encarou a escritura como um objetivo, como um fim. É exatamente isso que faz dele um grande escritor, que coloca no que escreve uma alegria cada vez maior, um riso cada vez mais evidente”. Trata-se de uma tarefa da escrita de si, no universo da educação, de não se preocupar tanto com as finalidades ou, em outros termos, com o destino, mas se deixar conduzir pela viagem a ser feita. Aventurar-se no registro das práticas, não pela busca insaciável do sucesso ou de atender às metas, mas pelo fato de olhar para as práticas e os fenômenos que se manifestam e afetam a ação como as paisagens dessa viagem e se deixar provocar pela própria escrita e pela escrita do outro. A escrita de si é um exercício peregrino de contemplar, viver, “caminhar pelo incerto e correr os riscos de ser jogado de um lado para o outro na própria existência. À medida que se caminha se dá o processo de construção ou desconstrução da vida [...], esse é o currículo vida” (CHACON, 2017, p. 68).

Paul Veyne (2009) assinala que a distinção da escrita foucaultiana consistiria num tipo peculiar de efeito sobre o leitor em que os livros, textos e seminários.

Não são comunicativos, não são próprios para elevar o tônico vital dos seus leitores. Foram escritos à espada, ao sabre por um samurai, seco como um sílex, cujo sangue frio e reserva não tinham limites. São eles próprios espadas cujo manejo supõe um leitor possuindo por si o tônico vital em questão (p. 49-50).

A escrita de si é feita em muitos momentos à espada no sentido de ser tomada de rupturas, cortes e momentos de dor, mas que amadurece quem escreve e permite a constituição de uma significação mais madura e corajosa. Como lembra Aquino (2011), a escrita de Foucault se coloca como artefatos explosivos – eficazes como bombas e belos como fogos de artifício. A escrita da prática pedagógica deve ser também explosiva, pois mexe, provoca, desestabiliza e bela pelo fato de potencializar novos passos. A escrita é a escrita da vida.

O trabalho da escrita se confunde com o de viver ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência. Escrever consistiria, assim, numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo (AQUINO, 2011, p. 644).

Nisso cabe uma pergunta: quais escritas pedagógicas têm sido feitas nas realidades escolares? Será que a resposta a essa pergunta já não seria o motivar de uma escrita de si? Evidentemente, sem a possibilidade de parar para pensar e repensar as ações, fica difícil a escrita, mas isso não pode servir de negativa para esse desafio. Afirmar a importância do papel da escrita como cuidado de si se faz pela prática, isto é, ocupando os espaços e mostrando que há na escrita um papel transformador docente e, por vezes, discente. A escrita, então, deve ser uma mestra da existência.

Neste diapasão, Aquino (2019) nos alerta para a necessária atitude de espreita em relação ao que nos passa, e não algo vindo de uma afeita genialidade ou ainda uma inspiração extranatural. É preciso antes uma atitude de extravasamento, desfiguração, desmanche de si. Nem redenção, nem danação; transmutação tão somente. Potência de existir. A escrita como processo criativo que funcionaria como desestabilizadora dos imperativos pedagógicos que sustentam os automatismos escriturais. Como afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 262):

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.

Neste aspecto, urge rasparmos, quiçá estraçalharmos o gesto escritural academicista que nos moldam e então tatuarmos no papel nossas experiências pedagógicas e seus atravessamentos

singulares que constituem cada um de nós no ato mesmo de ser professor/a. Tal processo oportunizará uma lufada de esperança e vida frente à burocracia orgânica que impele voos outros no quadrante escolar.

Isso promove a superação ou um questionamento da pedagogia vista como transmissão da verdade a fim de dotar o sujeito de saberes e de capacidades e permite uma pedagógica do cuidado de si ou Psicagogia, que, segundo Aquino (2011, p. 645), consiste para Foucault nas “práticas de cuidado a título de transformação de seu modo de ser”.

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010, p. 289-290).

A escrita pedagógica é uma experiência que tem a potencialidade de gerar a transformação de quem escreve e de quem lê. Fica o desafio de se colocar no processo da escrita movimentos de experimentação para a mudança de si.

Considerações finais

As narrativas sobre si possibilitam o refletir sobre a complexidade da dinâmica escolar na esteira da cotidianidade, identificando sujeitos que nela atuam em diferentes dimensões e inter-relações que possibilitam estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora com a conscientização acerca da realidade em que se dá o processo do ser docente, sendo lugar da práxis humana de unidade entre reflexão e ação.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

As narrativas feitas a partir das práticas docentes são momentos oportunos para a vivência crítica da conscientização como esse ato de ação-reflexão, sendo um momento significativo para a retomada das diversas tematizações vividas no universo da educação escolar ou não. A escola, em todo caso, pode ser um espaço de encontro com o possível, de estimular trabalhos em grupo, possibilitando a troca de ideias/opiniões, a prática da cooperação/colaboração para viabilizar objetivos comuns, construção do conhecimento. Isso é, ser um lugar da escrita pedagógica como escrita de si e cuidado de si como uma tomada de posse da realidade via a conscientização dos percursos realizados.

Ao pensar sobre os diversos percursos de formação dos docentes, podemos identificar a importância das narrativas/memórias nas trajetórias de vida e constituição de identidades; isso se torna um potente elemento para entender a formação docente e as práticas pedagógicas.

Concebemos que um voltar-se para si mesmo, enfrentando a tagarelice dos excessos informacionais que nos assolam, deixar passar em muitas ocasiões o apelo do bombardeio de informações acerca da “nova” educação no mundo contemporâneo, distanciar-se e, em silêncio, nos despirmos cotidianamente de nossas verdades e fluir um pouco de possível para não sufocarmos, pode ser

uma experiência significativa e marcante tanto para os docentes como para os estudantes. Como nos ensinou Maschelen (2013), basta “suspendermos” a escola da vida apressada que nos empurra cotidianamente para o abismo. É preciso investirmos na escola como “tempo livre” para dar vazão à rica experiência humana.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 45-82.

AQUINO, J. G. A. **Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2019.

_____. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011.

CASALI, Alípio. O Currículo da Memória: Memorial acadêmico e profissional. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 923-979, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/2579>>. Acesso em 12 de abril de 2023.

CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Ensino Médio e Filosofia: contribuições da Filosofia da Libertação para a formação da autonomia dos estudantes, na percepção dos professores**. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, I. M. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n.01/02, p.185-195, jan./dez.1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EVARISTRO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Repensar a política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, (Ditos & escritos VI). p. 289-347.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

MELO NETO, João Cabral de. **Poemas para ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! au-tobiografar é um processo civilizatório”. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa.** Lisboa: Texto & Grafia, 2009.



A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem

NATÁLIA TOSTES²⁷

JULIANA ESTEVES²⁸

Formadas na primeira turma de Ciências Humanas da Faculdade SESI-SP de Educação, nos propusemos neste texto, revisitar o período em que realizamos a residência educacional durante nossa graduação na faculdade, a qual tinha por objetivo proporcionar vivências em sala de aula antes mesmo de nos formarmos. Por isso, desde o primeiro semestre do curso já estávamos mergulhadas no ambiente da escola. Assim, o objetivo deste texto é contar uma das experiências que vivenciamos neste processo de residência educacional em uma escola pública.

Retomando o nosso processo de aprendizagem para atuar em sala de aula, uma das experiências mais significativas para nós foi o período vivenciado na escola Estadual Pereira Barreto, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, onde conseguimos reabrir a biblioteca que estava fechada havia aproximadamente sete anos, com o intuito de desenvolvermos alguns projetos neste espaço e promovermos a integração com os agentes escolares, principalmente com os estudantes.

Essa experiência foi marcante uma vez que possibilitou uma nova maneira de utilizar aquele espaço (o qual estava inutiliza-

27. Licenciada em Ciências Humanas pela Faculdade SESI de Educação, atualmente leciona na escola SESI Sumaré (CE 341).

28. Licenciada em Ciências Humanas pela Faculdade SESI de Educação, atualmente leciona na escola SESI Jandira (CE 440).

do no edifício há bastante tempo), que era extremamente rico em questões de conteúdos – foi “descoberto” um acervo rico que muito poderia contribuir com a revitalização do espaço e a apropriação dos estudantes, visando o desenvolvimento educacional de toda comunidade escolar.

Além da organização do espaço por nossa parte, o objetivo era que os estudantes vivenciassem o espaço e se relacionassem com os livros.

Pensando nisso, começamos a deixar a porta aberta para que os alunos se sentissem instigados a frequentá-la, além de serem feitos cartazes para divulgação da abertura da biblioteca, os quais foram colados nos murais da escola, além da divulgação boca a boca de nossa parte. Importante ressaltar que nós fomos alunas desta mesma escola no Ensino Médio e nos anos em que frequentamos, esse espaço era inexistente, dificultando inclusive pesquisas e estudos, uma vez que na época em questão o recurso da internet e do computador não era tão democratizado quanto atualmente. Pensando justamente nessa questão, nos sentimos inspiradas a promover um olhar diferente para aquele espaço.

Desta forma, conversamos com a coordenação e direção da escola e solicitamos colocar esse projeto em prática, dividindo nossos acompanhamentos docentes com a realização do projeto. A coordenação foi extremamente receptiva e de pronto concordou com nossa ideia, inclusive confessando que era um ambiente que estava fazendo falta e que fora, de certa forma, desativado por falta de funcionário. Tivemos uma breve reunião com a vice-diretora, que nos deu o direcionamento de onde poderíamos partir. Passamos algumas aulas por semana naquele espaço, tentando arrumar da melhor maneira possível, pois não tínhamos muita noção de como organizar uma biblioteca, recorremos também à bibliotecária da escola SESI Vila Leopoldina, que nos deu algumas dicas de como poderíamos arrumar os livros.

Com o ambiente limpo e arrumado, percebemos um grande interesse dos estudantes em ocupar esse espaço. Uma estudante

do 2º ano do Ensino Médio nos procurou para utilizar o espaço a fim de realizar uma oficina de canto lírico, já que ela fazia aulas por fora e alguns colegas estavam interessados em aprender. Juntamente a nós, havia uma terceira residente, a Ana Paula, que era muito interessada na parte musical, assim como a Natália, que toca instrumentos musicais. Para mediar essa oficina, levamos violão e um teclado eletrônico a fim de auxiliar-nos de diversas formas. Assim, surgiu a oficina que atraiu cerca de dez alunos, que passaram a semana conosco cantando e estudando música.

Essa experiência nos permitiu a reflexão sobre a concepção de educação a partir da visão do conhecimento prévio do estudante, para que se possa construir um conhecimento científico e crítico (FREIRE, 2018) e onde o início do processo de aprendizagem parta da realidade do estudante, levando em conta as experiências práticas que já possui. Nesse caso da oficina de canto, a inteligência musical que, segundo Gardner (1994), possibilita compreender diferentes habilidades para além da estrutura da música, faz com que o aprendizado adquirido seja visto pelos estudantes não como uma questão normativa e sem sentido, mas como uma aprendizagem literal que será utilizada e visualizada em sua realidade.

Além das competências socioemocionais e matemáticas – pois o que é a música se não matemática instrumentalizada? – intrínsecas nesse projeto, é importante ressaltar que, após a realização das oficinas, a biblioteca teve uma maior rotatividade de alunos tanto para pesquisar livros quanto para simplesmente ocupar o espaço. Além desse impacto para os estudantes, o projeto teve uma repercussão para nós enquanto professoras em formação que permitiu uma nova visão acerca dos espaços educacionais, bem como a ocupação desses espaços de interação social e cultural.

Em termos de emancipação cultural, entendemos que oportunizamos para os estudantes diferentes possibilidades, inclusive uma das alunas ficou à frente da oficina de canto, e os estudantes puderam se expressar e terem a liberdade de pensar e propor ativi-

dades. Como afirma Freire (1976), o modelo tradicional de aprendizado, no qual os estudantes são mecanicamente alfabetizados, não é a única forma de produção de conhecimento, pois eles são seres no mundo, percebendo-o e moldando-o à sua maneira.

Atualmente, não temos mais contato com ninguém da escola, mas esperamos que, ao término da residência, a equipe tenha conseguido manter o espaço aberto e incentivado os alunos cada vez mais a ocuparem aquele espaço tão importante quando nos referimos a ambiente educacional.

Trazendo a questão para o nosso atual cotidiano escolar, podemos afirmar que esse projeto permitiu que, enquanto professoras, incentivássemos a utilização de outros espaços disponíveis em nossas unidades escolares, tanto para pesquisas e leituras livres quanto para vivências socioculturais. Algo que nos permitiu essa experiência foi, no período de residência, a escola promover uma semana na qual os alunos poderiam mostrar seus talentos em oficinas e outras atividades protagonizadas por eles mesmos com a mediação dos professores. Vimos então uma oportunidade de divulgar e instigar a ocupação dos espaços.

Tendo esse projeto como inspiração de maneira a influenciar nossas aulas, temos como outro exemplo o projeto Elos da Diversidade, desenvolvido na escola do SESI de Jandira com o objetivo provocar reflexão sobre a diversidade brasileira tendo a biblioteca como um dos espaços para apresentação dos trabalhos dos alunos sobre o tema. Nossa percepção é que os estudantes gostam desse espaço e sentem-se acolhidos, querendo estar neste espaço com maior frequência, no entanto, assim como tantas outras ótimas ideias, nem sempre é viável devido à burocratização que a profissão nos cobra – metas, diários, tempo restrito para planejamento, entre outras tantas questões que envolvem o cotidiano do ser professor/a.

Desta forma, percebemos que sim, há possibilidade de mudarmos nossa prática escolar de forma a potencializar o uso deste espaço chamado biblioteca e promover a transferibilidade, na qual o aluno transpõe os muros da escola e aplica esses conheci-

mentos em sua vida pessoal, uma vez que esses projetos trazem protagonismo e requer essa transposição. Sem falar na visão acerca de outras bibliotecas, como as municipais, que, com o advento da pós-modernidade, têm se tornado ambientes obsoletos. Portanto, esses projetos transdisciplinares promovem uma integração cultural e a percepção do sujeito-cidadão, oferecendo uma resistência aos movimentos hegemônicos.

Referências Bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: E outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Gardner, Howard. **Estrutura da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**/ Howard Gardner, trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

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



Orientação de residência: reflexões de um orientador

PROF. DR. JOÃO LUIZ MUZINATTI²⁹

Um desafio!

Ser orientador de residência educacional em uma faculdade de licenciatura é algo muito gratificante e alentador. Afinal, trata-se de acompanhar nossos alunos (futuros mestres) em sua inserção no ambiente que ocuparão nos anos que vierem após sua graduação. Uma atividade importantíssima, crucial. E aí reside uma grande responsabilidade.

Afinal, o que esperar desses jovens que, sem grande experiência, de repente passam a frequentar o ambiente – repleto de particularidades e complexidades – de uma escola? Como irão se sair? Além disso, o que esperar das escolas que os acolherão? (Quando os acolherem.) O que dizer a eles – antes e durante sua estadia? Nada fácil e, como assinalado acima, ação em que não se pode errar. Afinal, é parte vital e decisiva de sua formação.

Na Faculdade SESI-SP de Educação, a residência educacional é, certamente, um diferencial. Nossos estudantes cumprem 10 horas semanais, sendo 8 horas de atividades na Educação Básica e 2 horas de orientação com docentes da própria faculdade – nós, os orientadores. Seu trabalho, portanto, não compreende apenas estar na escola onde farão a residência: terão de se encontrar semanalmente com seus orientadores para dialogar acerca do que sua experiência na escola produz. Serão importantes para eles, então não só as ações nas salas de aula da Educação Básica nas

29. Professor do curso de Licenciatura em Matemática.

quais trabalharão e aprenderão, mas também o contato conosco – os orientadores de residência – para os quais trarão subsídios e questionamentos. Trarão materiais e temas, mas esperam muito em troca. Nosso papel, então, torna-se fundamental.

Quando me sento à frente de nossos orientandos de residência, uma sensação parece ser comum aos dois lados. Tanto eu como orientador quanto os jovens professores em formação esperamos pelas novidades que possam vir. Eu espero deles que me tragam observações relevantes acerca do processo que vivem: situações com as quais eu possa lidar e proporcionar-lhes entendimentos e aconselhamentos. Eles, por sua vez, chegam ávidos por informações e “pulos do gato” que os façam construir uma razão e um sentido para sua empreitada. Querem que as coisas da residência deem certo e que realmente conspiram a favor de sua formação docente.

Nesses momentos, sinto-me como parte ativa num processo de descobertas, redescobertas, questionamentos compartilhados e buscas também divididas com nossos pares. Nossos futuros mestres costumam nos trazer situações vividas na prática, as quais são sempre revestidas de posicionamentos e valores próprios deles e que são digeridos por todos nós – eu e os demais orientandos com quem dialogamos nas reuniões. É comum colocarem conceitos pedagógicos e didáticos na berlinda. Em muitos casos, posso vê-los indignados com as posturas de certos alunos, professores e coordenações. Seu olhar é novo, bem diferente daquele que tinham quando estavam do outro lado da relação: como alunos. De repente, ser professor passa a ser o reverso da medalha: agora surge o desejo e a difícil obrigação de fazer com que seus alunos aprendam.

Então, sinto ser meu papel mostrar a eles os vínculos e as pertinências entre a vasta conceituação que desenvolvem em seu curso e a vida dentro da realidade escolar. Aí está, sem dúvida, um grande valor da residência educacional: permitir que o futuro professor coloque frente a frente aquilo que desenvolve intelectualmente em suas aulas na faculdade e os fatos reais que, mui-

tas vezes, parecem irromper e confrontar os saberes estudados. Onde estarão os *links* entre o que já foi pensado, discutido e proposto pelos grandes pensadores e o chão de fábrica da escola? Onde encontrar e onde construir sentido? Tudo isso é expectativa deles e minha missão.

Quando me vejo diante de estudantes que querem fazer de sua história profissional algo bem-sucedido, me vêm à mente duas ideias. Primeiramente, há um desejo de que nossos estudantes se realizem, pois têm seus sonhos próprios, suas visões de mundo e de futuro, além de terem – justamente por estarem se dedicando a uma área específica do conhecimento – amor por seus campos de estudos. Então, não podemos frustrá-los: é preciso que nossa ação seja sempre voltada à realização daquilo que esperam. Mas há, também, um outro lado.

Acontece que nossa experiência de professores também conta, e estamos sempre – o tempo todo – comparando suas visões com aquilo que envolve nossa experiência, nossas pesquisas e nosso próprio cotidiano. Quando algum orientando me relata – às vezes, indignado – algum acontecimento, o qual é percebido a partir de suas experiências e convicções, algumas vezes identifico traços de confusão ou mesmo de equívoco por parte dele. Nesse instante, tenho de fazer uma acomodação – às vezes, estratégica – de suas visões e conclusões com aquilo que já conheço (por estudos e práticas) a fim de poder gerar o que há de mais importante nesse trabalho: a *reflexão*. Afinal, não é possível entender um profissional que atue junto a pessoas, ideias e sensações deixando de lado questionamentos sobre sua ação.

Muitas vezes, percebo certo desapontamento. Noutras, um acender de consciência. Nos dois casos, a receita é sempre a mesma: cuidado com o diálogo que se instaura, pois o nosso estudante está, entre outras coisas, buscando criar sentido – naquilo que vivencia e, de maneira mais ampla, na própria profissão que já começa a abraçar. O diálogo (sempre de mão dupla) deve abarcar razões que se cruzam e interpenetrem. Não é raro me pegar revendo minhas próprias ações e certas ideias canonizadas. Aprendo também! E a

relação se completa, já que a vida anda, as coisas mudam e o mundo experimenta, também aí, uma mudança de nuances, um recriar-se.

Nossa relação se mantém acesa sempre que percebem a necessidade de receber (de mim) algum encaminhamento, seja este acerca da postura que o professor deve assumir ou sobre alguma especificidade do conteúdo que esteja sendo ensinado – na sala de aula que frequenta. Em outras palavras, quando me pedem ajuda! Nesses momentos, sinto que se abrem muitas frentes, as quais devo aproveitar da melhor forma que puder. Então, lá vou eu atrás de materiais escritos, vídeos, ou lanço mão de meu giz, minha lousa e minha experiência de muitos anos. É importante salientar aqui que sou professor de Matemática e atuo junto a residentes da Licenciatura em Matemática – assim como acontece, na Fasesp, com as demais áreas do conhecimento.

Aqui está um ponto crucial cuja importância sempre procuro enfatizar: *o conhecimento específico do professor*. É preciso que o futuro mestre desenvolva com rigor o conhecimento daquilo que vai ensinar. Não dá para se pensar em entrar numa sala de aula sem que os conteúdos estejam “grudados” na cabeça do professor. É tranquilidade para alunos e mestre. Então, *ser profissional da educação* não acontece apenas após o diploma estar nas mãos do novo professor: está também presente nos estudos que devem ser realizados pelo estudante de licenciatura (esses extensos e rigorosos, pois há muito, muito que se saber). Minha postura, então, é me lançar na deliciosa volta à velha “sala de aula” e oferecer-lhes formação – discussões específicas, demonstrações e exercícios. Trata-se de momento muito especial, pois cada detalhe do que se discute é degustado com prazer por todos. Aqui também entram formações nas diversas visões acerca de aspectos da didática e da pedagogia de um modo geral.

E há, ainda, um outro ponto que procuro enfatizar nos momentos de orientação: nossos estudantes não são estagiários, mas *professores residentes*. Isto quer dizer que não estão frequentando uma escola como observadores ou “fazedores de tudo”, como muitas instituições, às vezes, pensam. Então, é necessário mostrar-lhes

isso. Devem valorizar os momentos em que estão na escola, fazendo os mesmos exercícios intensos de formação. Afinal, penso que o profissional professor deve sempre dialogar com seus alunos, tratar suas dúvidas ou falhas de compreensão e apresentar – dentro do possível – os conteúdos criticamente. Esta é a vivência que o auxiliará a tornar-se, além de bom professor, bom profissional.

Nessa perspectiva, procuro incentivá-los a buscar cada vez mais espaço na sala de aula e na escola como um todo. Devem pedir a oportunidade, sempre que possível, de poder apresentar-se como professores de fato, lá na frente, usando a lousa, os recursos audiovisuais, a organização da sala em grupos e o que for possível. Devem se arrojar em criar sequências didáticas e solicitar o direito de usá-las junto aos alunos da escola. Também os incentivo a propor projetos, mesmo sabendo que alguns possam ser inviáveis em certas ocasiões, mesmo que apenas para exercitarem a capacidade de criar novas propostas, novos caminhos (quem sabe, para o futuro com o qual nunca deixei de sonhar).

Em suma, o grande desafio está em fazê-los perceber (e assumir) que um professor se constrói no dia a dia, na atenção à realidade vivida pelos seus alunos, no empenho incansável com as minúcias de sua área de conhecimento, na luta por espaço na escola (microcosmo social, tecnológico, econômico e político, que retrata muito do que poderia parecer abstrato e distante do que os estudantes percebem), na construção do diálogo e na reflexão constante acerca de sua postura e de sua área de conhecimento.

Nos momentos em que estou com meus professores residentes, procuro mesclar meu sentimento de dever – este, vital e desafiador – com a satisfação e o prazer de me reconstruir como educador. Nessa mistura de razões e emoções, sinto que os faço crescer um pouco mais na percepção e na constatação de que ser professor é um caminho íngreme, pedregoso e muitas vezes inóspito, mas que a estrada sempre expõe paisagens limpas e coloridas, nas quais podemos vislumbrar cenários adiante que nos inspiram e nos fazem querer chegar, pois a chagada promete luz e beleza. E o que nós humanos podemos querer mais?



A importância da residência educacional em matemática no Ensino Fundamental: uma colaboração em favor da aprendizagem

PATRÍCIA VICENTE COMERON BEVILACQUA³⁰

UBIRATAN BARROS ARRAIS³¹

CÉLIA REGINA RONCATO³²

Diálogos Iniciais

A Faculdade SESI-SP de Educação (Fasesp), em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, forma professores por áreas de conhecimento, a saber: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Matemática. Objetivando o melhor desempenho dos futuros docentes e de forma similar ao que ocorre nos cursos de medicina, a Fasesp propõe o Programa de Residência Educacional, oferecendo a oportunidade de observação, experimentação, prática e a análise da vida das escolas, *in loco*.

Os autores do documento Projeto Pedagógico de Curso³⁸ (PPC) (2016, p. 196) vinculado à Fasesp esclarecem que: “A Residência Educacional constitui mais um aspecto inovador em nosso Projeto de Curso, uma vez que incorpora o conhecido Estágio Curricular Supervisionado”. Ao mesmo tempo, os mesmos autores argumentam que os futuros profissionais, além de observar o desenvolvimento

30. Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade SESI de Educação.

31. Professor do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade SESI de Educação.

32. Professora coordenadora do curso de Licenciatura da Faculdade SESI de Educação.

das escolas, passam por acompanhamento de outros professores, de modo a favorecer a construção do conhecimento. Aliado a essas situações, os estudantes residentes possuem um orientador/docente na faculdade que os acompanha, orientando as práticas pedagógicas. Outro diferencial é a ocorrência da residência de quatro anos de duração (durante o período de licenciatura).

Atuando nesse modelo de formação acadêmica, algumas melhorias na aprendizagem escolar podem ser comprovadas durante a permanência dos residentes na escola. Muitas vezes o futuro profissional busca auxiliar a ampliação do conhecimento do professor titular, trazendo contribuições e vivências práticas no contexto do ambiente escolar.

Desta forma, a intenção com o artigo é propor reflexões sobre a importância do processo de residência educacional, tanto para o residente quanto para o professor titular e alunos, baseando-se nas experiências das aulas de matemática, vivenciadas do 5º ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2022, em uma escola da cidade de São Paulo. Além disso, nosso referencial teórico está alicerçado com olhares à formação docente.

Caminhar teórico

De acordo com os propósitos de Freire (2014), a formação docente caminha junto com a prática educativa direcionada à autonomia do futuro profissional. O educador em questão propõe que “formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (2014, p. 16). Neste sentido, o Ministério da Educação apresenta o Programa de Residência Pedagógica, um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica, implementados por instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Dos objetivos propostos pelo referido programa, destacamos:

I – Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;

II – Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;

III – Estabelecer corresponsabilidade entre as instituições de Ensino Superior, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;

IV – Valorizar a experiência dos professores da Educação Básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;

V – Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e está vinculado à Base Nacional Comum Curricular, promovendo a inserção do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade do curso.

Em uma proposta diferenciada, a Fasesp traz a residência educacional como parte constituinte do currículo das Licenciaturas. Centrada no desenvolvimento da ação-reflexão-ação, a residência educacional incorpora o Estágio Curricular Supervisionado, acrescentando modificações das ações governamentais de formação docente, com a intenção de assegurar ao futuro professor a presença em escolas tanto da rede SESI-SP quanto outras instituições educacionais.

O diferencial centra-se, em primeiro lugar, na presença do professor orientador de residência que, ao longo dos quatro anos da Licenciatura, estimula os orientandos em uma relação dialógica, propondo discussões e soluções para determinados obstáculos que surgem, em encontros semanais de duas horas de duração cada, fora do horário de aula, em grupos de até 14 estudantes. Os docentes orientadores de residência são profissionais com experiência na Educação Básica e buscam interagir com os futuros docentes, incentivando-os a explorarem produtos educacionais diversos, com aplicabilidade cotidiana de vida real, além de apresentarem reflexões teóricas desenvolvendo,

desta forma, criticidade e análises das vivências dentro da escola parceira.

A carga horária semanal é outro diferencial, incluída desde o primeiro semestre do curso, conforme descrevem os autores do Regulamento da Residência Educacional e Matriz Curricular, realizada em escolas diferentes a cada ano e/ou semestre, promovendo a vivência dos residentes ao longo do período da Educação Básica. Com isso, o Estágio Curricular Supervisionado se torna mais intensivo e rigoroso em termos de horas, de desenvolvimento de metodologia de ação-reflexão-ação, efetivando a construção das relações entre teoria e prática pedagógica.

No 1º ano da prática do residente, o foco é a ação prática da escola, suas dinâmicas e complexidades, o que sugere uma atitude mais observadora, de auxílio ao professor que acompanha, participação em reuniões pedagógicas e organização de espaço para o desenvolvimento de rotinas. Já no 2º ano, os olhares centram-se na reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem, o que direciona o estudante a tornar-se protagonista em algumas atividades, sempre com orientação e supervisão de um professor ou gestor do local da residência. Finalmente, para os anos finais, 3º e 4º anos, há a ação de construção da autonomia na proposição e acompanhamento de atividades pedagógicas, como na regência de aulas na Educação Básica. Em cada unidade escolar de participação dos residentes, as instituições disponibilizam o acesso aos documentos oficiais, como os Projetos Pedagógicos, o Plano de Desenvolvimento Institucional, os planejamentos bimestrais, eventuais prontuários de alunos, na intenção de desenvolvimento e reflexões das práticas propostas.

O terceiro ponto que gostaríamos de discutir é a avaliação do desempenho do residente, efetivada de três formas: pela equipe escolar (professores e gestores) do local responsável pela residência, por autoavaliação do residente e por avaliação do orientador de residência. Para a concretização de todo o processo de residência, são firmadas parcerias com as escolas da rede SESI-SP, depois da manifestação do interesse dos diretores, parcerias

com as escolas da rede pública, sempre em companhia da equipe da Faculdade realizando as devidas orientações, promovendo e analisando ações de melhoria tanto para as escolas parceiras quanto para a faculdade.

Todo cuidado com relação à formação docente é mantido pela Fasesp, acreditando que a formação do futuro profissional deve estar intimamente pautada pela vivência da realidade escolar de forma integral. O estudante não participa somente como observador passivo da realidade educacional, mas atua em diversas ações dentro da escola, participando de reuniões de professores, monitorias aos alunos, dando suporte em sala. Isso faz com que o professor em formação possa se apropriar de ferramentas necessárias para a boa prática educacional.

A vivência: relatos de uma residente

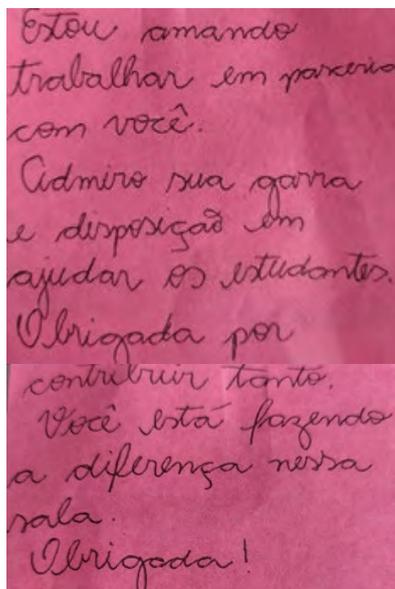
Acreditando que “ensinar exige pesquisa”, como esclarece Freire (2014, p. 30), trazemos relatos da experiência-prática com a residência educacional de uma das autoras do artigo, vivenciada no período de março de 2022 até novembro do mesmo ano, em uma escola da rede SESI da cidade de São Paulo. A sala de aula heterogênea em relação ao gênero e idades, variando entre 10 e 12 anos, era composta por uma professora titular, aqui nomeada de forma fictícia de Ana, e 22 estudantes.

No começo das aulas, ao retorno do *status* pós-pandêmico, observamos problemas com as relações interpessoais entre os estudantes. O assunto em questão foi abordado durante a orientação educacional e percebemos ser um fato comum nos relatos de experiências dos residentes, diante do que víamos em salas de aula. Desta forma, seguindo as palavras de Freire (2014, p. 96) de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, a professora titular Ana propôs o desenvolvimento de dinâmicas socioemocionais, como o envelope de carinho. Cada estudante deveria escrever para os colegas em um papel: o que eu mais gosto em você, o que eu mais admiro em você.

Essa dinâmica teve o objetivo de observar, enxergar e valorizar as qualidades do outro. Foram inúmeros papéis escritos e distribuídos entre eles. Inclusive a professora Ana me enviou uma mensagem sobre a importância da parceria entre ambas, residente e docente titular, e de como isso estava fazendo a diferença, como apresentado na Figura 1:

Figura 1. Mensagem enviada pela professora para a residente.

Fonte: Grupo de Estudos



Estou amando
trabalhar em parceria
com você.
Admiro sua garra
e disposição em
ajudar os estudantes.
Obrigada por
contribuir tanto.
Você está fazendo
a diferença nessa
sala.
Obrigada!

Como observamos, Ana trouxe palavras de alegria e esperança, motivando-me a acreditar que *ensinar exige generosidade*. Senti-me acolhida. Fiquei feliz com o reconhecimento de Ana, pois essas atitudes sempre impactam o andamento do bom trabalho. Os estudantes, por sua vez, sentiram-se entusiasmados, felizes e acolhidos com essa dinâmica. Nos bilhetes, pudemos perceber elogios à aparência física e comportamental, além do reconhecimento referente as habilidades específicas de cada um. Foi visível a expectativa dos estudantes diante do recebimento dos bilhetes e alegria ao recebê-los. A mudança do ambiente da

sala de aula foi se transformando em uma atmosfera tranquila e acolhedora.

Dando sequência às tarefas desempenhadas por Ana, outro ponto foi em relação às avaliações diagnósticas realizadas no início do semestre, que demonstraram as dificuldades de alguns alunos, principalmente nas unidades curriculares Linguagem e Matemática, com atrasos significativos na aprendizagem dos conteúdos. Em poder desta informação, Ana sugeriu que, em alguns momentos do dia, locomovêssemos os estudantes da sala de aula para outro local, para que pudêssemos aplicar atividades diversificadas, em uma tentativa de conseguirmos atingir a todos os estudantes. As atividades continham as operações matemáticas de adição e subtração, além de outros conteúdos matemáticos pertinentes a esse período. As atividades são apresentadas na Figura 2.

Figura 2. Atividades Diversificadas. Fonte: Grupo de Pesquisa

ATIVIDADE DIFERENCIADA DE MATEMÁTICA

OBSERVE A TABELA NUMÉRICA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50

QUE NÚMERO ESTÁ ENTRE 18 E O 20?

QUAIS NÚMEROS DA SEQUÊNCIA ACIMA TERMINA EM ZERO?

QUAIS SÃO OS NÚMEROS PARES QUE APARECEM NA ÚLTIMA LINHA?

QUAIS NÚMEROS ÍMPARES APARECEM NA SEGUNDA LINHA?

QUAL NÚMERO ESTÁ ENTRE 26 E 28?

AGORA PINTE OS NÚMEROS QUE VÃO SER DITADOS.

.....

RESOLVA AS SUBTRAÇÕES ABAIXO

$44 - 27$	$55 - 18$	$61 - 24$
= _____	= _____	= _____
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>
-	-	-
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>

$78 - 36$	$76 - 19$	$82 - 43$
= _____	= _____	= _____
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>
-	-	-
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>

$83 - 59$	$94 - 75$	$98 - 29$
= _____	= _____	= _____
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;">C D U</table>
-	-	-
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>
<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>	<table border="1" style="width: 30px; height: 30px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> </table>

Vale acrescentar que os estudantes residentes na rede SESI, têm a possibilidade de participar das Reuniões Pedagógicas, de Reunião de Pais e do Conselho de Classe Participativo, ampliando ainda mais o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Durante essas reuniões, foram apresentados os resultados do Avalia SESI,

que é uma avaliação externa que monitora a aprendizagem dos estudantes. Os resultados são analisados, funcionando como um caminho para diagnosticar as peculiaridades e realidades de cada escola da rede SESI, a fim de que possam ser tomadas as decisões, retificações e ratificações de práticas do processo de ensino e de aprendizagem.

No momento da aplicação da referida prova, os estudantes apresentaram aproveitamento menor que 50% na disciplina de matemática, o que era fora do esperado. Então, frente aos obstáculos observados, foram repensadas algumas estratégias para a recuperação desta aprendizagem. Freire (2014, p. 120) entende que “o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica (...)”, e Ana é uma dessas pessoas. Neste caminho, Ana olhou para minha atuação enquanto residente e uma das propostas foi com relação à minha presença nos dias designados às aulas de matemática, para que, de forma colaborativa e em trocas de experiências e diálogos, pudéssemos trabalhar juntas os conteúdos programados.

Assim, após algumas discussões e reflexões com meu orientador, eu e Ana iniciamos os caminhos que pudessem aguçar o interesse e aprendizado dos estudantes pela matemática. Vale ressaltar que, nos anos iniciais de escolarização, incluindo até o 5º ano, não há a presença de professores especialistas nas áreas específicas, ou seja, não tínhamos um profissional especializado em matemática que nos acompanhasse nas tarefas, fato que pode caracterizar mais um obstáculo, uma vez que não é comum ao professor graduado em Pedagogia (caso de Ana) ter pleno conhecimento dos instrumentos pedagógicos matemáticos em relação às práticas em Educação Matemática. Com a parceria estabelecida entre a estudante residente e a docente da sala de aula, as trocas seriam muito importantes.

Um dos conteúdos matemáticos que competiria aos estudos, era perímetro e área de figuras geométricas. As atividades foram

planejadas com o uso de trenas e cálculos variados. Foram citados exemplos práticos, como o preenchimento de pisos, as compras de papel necessário para a cobertura das paredes, entre outros temas. Na data estabelecida, eu e Ana levamos o material selecionado, esclarecendo sua utilização. Os estudantes foram reunidos em quartetos, fato que para nós facilitaria a participação e inclusão de todos nas tarefas. Convidados a inspecionarem as dependências escolares, como a quadra de esportes, portas, janelas e alguns móveis, na intenção de realizarem as devidas medições, os estudantes logo aceitaram o convite, como descrito na Figura 3:

Figura 3. Produção dos dados com a realização das medidas. Fonte: Grupo de Estudos



As anotações foram realizadas pelos integrantes dos grupos e a participação dos estudantes foi unânime. O fato de usar um equipamento específico de medição representou um diferencial, pois despertou a curiosidade dos alunos, facilitando os entendimentos dos conteúdos. Em equipe, percebemos a otimização do tempo, beneficiando a integração dos estudantes. Os estudantes ficaram animados com a ideia de poder medir utilizando as trenas. Indagavam a princípio sobre como registrar as medidas, discutindo entre eles o que competiria a cada um e a veracidade dos dados colhidos. Ao final da atividade, percebemos que os alunos sentiram-se satisfeitos em entender o conceito matemático trabalhado.

Outra proposta de atividades foi o estudo de frações que, por sua vez, também foi abordado de maneira diferente: a tarefa foi nomeada de *Agrupamento Produtivo*, com a participação dos

alunos do 4º ano juntos com os do 5º ano. Compusemos grupos pequenos e heterogêneos, trabalhamos por estações, que foram subdivididas em três, sendo a primeira designada a explicar o que era fração, a leitura e nomenclatura. Para contextualizar, os estudantes trouxeram massinhas na intenção de construir pizzas circulares, moldadas em pratinhos de plásticos de maneira a ficarem uniformes. E assim foram construídas as pizzas e divididas em partes iguais, para que os alunos entendessem no que consiste o inteiro e as partes do inteiro. Novamente a participação foi incrível, todos interagindo e compartilhando os próprios conhecimentos. Para a segunda estação, fizemos alguns jogos, como o dominó de fração e outro que mostrava a equivalência das frações. A terceira estação, direcionamos para as atividades escritas. A Figura 4 destaca parte das tarefas.

Figura 4. Tarefas com Frações. Fonte: Grupo de Pesquisa



Após essas atividades, os estudantes realizaram outras operações matemáticas, como adição e subtração de frações. Ao mesmo tempo, todas as práticas foram discutidas e apresentadas durante as aulas de orientação de residência educacional, estimulando novas ideias para as situações observadas.

Considerações finais: compartilhando conhecimentos

Seguimos as palavras de Freire (2014, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim,

no final do ano de 2022, após a realização das tarefas elaboradas pela professora titular Ana e com a participação da residente educacional, os estudantes foram submetidos novamente ao Avalia SESI. Quando os resultados foram divulgados, constatou-se melhoras no desempenho dos estudantes, superando a rede, fato que demonstrou resultados positivos ao trabalho desempenhado em sala de aula. Assim, o processo de compartilhamento de conhecimentos e trocas entre residente e professora titular proporcionaram a construção de diferentes caminhos e ideias práticas, que foram se sustentando com atitudes que beneficiaram todo o processo de aprendizagem, tanto para os estudantes, quanto para o residente e a professora. A presença do residente, estudante de matemática, conferiu subsídios que favoreceram o acompanhamento dos alunos, após as indagações e solução de dúvidas, que apareceram no decorrer do processo da aquisição do conhecimento.

A experiência descrita não seria possível se a direção, coordenação e escola como um todo não tivessem um olhar direcionado à participação do residente como agente atuante dentro da instituição. O papel do professor, entendendo as reais funções do residente, foi outro destaque que favoreceu a abertura de diálogos, colaborando para que as trocas de ideias e práticas fossem feitas, auxiliando a aprendizagem do educando.

Observamos indícios de que as intervenções realizadas geraram bons resultados, como no caso das dinâmicas socioemocionais feitas durante o primeiro momento do ano diante da dessocialização dos estudantes devido à pandemia.

O papel do orientador de residência foi um destaque importante na formação do futuro docente, uma vez que as experiências, dúvidas e sugestões criadas e discutidas durante todo o processo proporcionaram novas práticas e ideias. As dinâmicas e o processo de ensino ocorridos foram analisados a fim de que o grupo de residentes como um todo criasse ferramentas para desempenhar, da melhor forma, todo o processo de ensino da matemática, não deixando de perceber o aluno como um indivi-

duo atuante na sociedade: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, como nos mostra Freire (2014, p. 31).

Um ponto importante e perceptível remete ao acolhimento do residente de forma digna e otimizada, mostrando que pode trazer ótimos resultados para todos os envolvidos. A experiência da residência não só proporcionou segurança para o futuro docente, como funcionou como um agregado de experiências para novas ideias e boas práticas de ensino.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.



Saberes diferentes: notas de um residente sobre a Educação de Jovens e Adultos

LEONARDO RIBEIRO BATISTA³³

Embora esse depoimento exija que os saberes tenham um lugar de comunhão formalizado de forma consciente, reforço a importância de colocar em pé de igualdade todos os saberes, buscando não hierarquizá-los, pois como nos disse Paulo Freire (1987, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”.

Quando estava procurando cursos de licenciatura, esbarrei por um acaso num vídeo da Faculdade SESI-SP de Educação e vi que o método de ensino era por área de conhecimento e que havia a possibilidade de realizar uma residência acadêmica, foi amor à primeira vista. Meus olhos brilharam, e eu sabia que era isso que eu queria.

Ao conseguir a bolsa de estudos, soube que a residência acadêmica faz parte da grade do curso, e que é feita desde o primeiro semestre. E com isso, eu tive a oportunidade de ter a experiência em sala de aula mais cedo. Experiência essa primordial para o meu desenvolvimento enquanto professor em formação, pois eu consigo assumir uma aula no mercado de trabalho com mais preparo, e não ficar apenas na teoria das aulas da faculdade. Essa prática influencia bastante quando eu for assumir de fato uma sala de aula, pois eu já vou ter a experiência da residência acadêmica.

O programa de residência dura todo o curso e a maior parte desse tempo é preenchido com carga horária prática. Os residentes/professores em formação têm a experiência de viver o dia

33. Graduando da Licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação.

a dia da sala de aula, acompanhando as aulas e realizando atividades escolares com turmas do Ensino Fundamental I e II e turmas do Ensino Médio, o que torna a curva de aprendizado muito mais significativa do que num curso predominantemente teórico.

Ter essa rede de apoio e esse suporte do projeto é uma das melhores formas de alavancar meu aprendizado, tanto através da troca de experiências quanto pela prática. Durante a residência, o residente tem contato constante com muitos outros profissionais da educação, e a orientação com professores já consagrados é rotineira, o que ajudará na construção dos seus saberes.

Um pouco depois do retorno das atividades presenciais (pois estávamos num momento pós-pandêmico), o coordenador na época do meu curso de licenciatura me chamou para conversar e me apresentou um projeto, até então intitulado de EJA. Era um rascunho de um projeto que ele já tinha visto em outras universidades e gostaria de implantar na Fasesp. Tratava-se de um projeto que tinha o foco de ensinar língua portuguesa e cultura brasileira para imigrantes. O coordenador havia considerado o meu bom relacionamento e o desempenho acompanhando o professor em sala de aula, na residência no seu formato tradicional, e queria me convidar para ajudá-lo a implantar esse projeto na nossa universidade. De cara, eu fiquei superempolgado com o convite e aceitei a proposta de realizar a minha residência acadêmica aos sábados, para tomar a frente desse projeto e fazer acontecer.

No início foi assustadora a ideia de lidar com adultos, imigrantes, pouco falantes de português, e que estavam procurando se alfabetizar, pois eu não sabia se conseguiria suprir as expectativas e necessidades dessas pessoas. Mas logo percebi que foi uma experiência verdadeiramente enriquecedora e gratificante pra minha bagagem de formação. A cada aula, fui constantemente lembrado do poder da comunicação e da importância de ajudar os outros a se conectarem e integrarem em um novo país.

Então me reuni um pequeno grupo de graduandos da faculdade, dos mais diversos cursos, e começamos a planejar as aulas, a pesquisar sobre como isso funcionava em outras instituições e

como era a relação e o comportamento dos imigrantes com essa prática. O coordenador responsável na época tinha algumas parcerias com instituições governamentais, onde conseguimos os contatos de um grupo de imigrantes que estariam interessados em fazer o curso e começamos a entrar em contato com essas pessoas para anunciar o início do curso, o que para nós viria a ser muito mais do que uma residência acadêmica e que intitulamos de “Cidadania Plena”.

Quando os primeiros alunos chegaram, foi aplicado um questionário de proficiência para identificarmos o nível de conhecimento desses alunos, e assim sabermos como deveríamos atuar. Essa prática é mantida até hoje com os novos ingressantes. Os encontros aconteciam todos os sábados, duas vezes ao dia, e com o apoio da faculdade oferecíamos um café para os alunos, com comida e bebida. E com o passar do tempo, conseguimos algumas parcerias para o projeto, no qual foi disponibilizado um apoio para a (re)emissão de documentos, cestas básicas, empregos, roupas, cursos profissionalizantes, apoio psicológico e até apoio governamental com auxílio financeiro. Logo, o projeto se tornou muito mais do que apenas um letramento e uma troca de conhecimentos, se tornando uma rede de apoio e de confiança para esse grupo de pessoas.

Os encontros eram descontraídos e não seguiam o formato tradicional de uma escola que realiza a alfabetização de jovens e adultos, por exemplo. Nós utilizamos muito recursos visuais e sonoros. Os encontros tinham muita música nacional (dos mais variados estilos), muita literatura brasileira, filmes, e até visitas externas para museus e exposições.

Identificamos que os alunos se sentiam mais à vontade com esse formato e que isso fez parte do processo de enriquecimento nacional no repertório desses alunos. Com o passar dos encontros, percebemos que ensinar português e cultura brasileira para imigrantes requer uma abordagem cuidadosa e adaptada às necessidades individuais de cada aluno, pois no nosso grupo tinha aluno que tinha Ensino Superior do seu país de origem e alunos

que não foram alfabetizados. Então os encontros tinham um momento para interação e troca coletiva, e posteriormente um momento de atendimento e acolhimento individual.

Apesar das inúmeras dificuldades, como trabalhar mais de doze horas por dia em condições desumanas, não ter condições para viver com o básico ou ter que levar os filhos para os encontros para não os perder, os alunos eram muito participativos, sempre presentes, e sempre realizando as atividades propostas com muito ânimo e disposição.

Porém, tínhamos a preocupação dos alunos não seguirem com a frequência nos encontros por motivos pessoais ou desinteresse. Eles compartilhavam conosco que tinham muita dificuldade para acreditar e confiar no nosso projeto, pois já tinham passado por outros cursinhos no mesmo formato e não conseguiram acompanhar a didática.

Em uma das nossas muitas rodas de conversa, os alunos comentaram que não entendiam o português, porque além de ser uma língua muito difícil, cada lugar do Brasil se falava de uma maneira diferente, e isso confundia muito o raciocínio deles. Então começamos a pensar em práticas que não fossem tão teóricas para não os cansar e que conseguissem atingir os nossos objetivos no processo de aprendizagem.

Nos encontros, nós tínhamos algumas estratégias para tornar a dinâmica mais fluida e rica, como a compreensão cultural, em que foi levado em consideração a cultura e os antecedentes dos alunos. Percebemos que conhecer a sua história, as suas tradições e experiências poderiam nos ajudar a criar um ambiente inclusivo e acolhedor. E também a comunicação foi se tornando muito estratégica, para ajudar os alunos a se sentirem mais confiantes em situações do dia a dia. As atividades eram quase todas práticas, e houve uma prática permanente, que era a escrita do diário, onde os alunos escreviam como foi a sua semana e no encontro de sábado eles faziam a leitura para a sala. Isso iria permitir que eles pratiquem o idioma português em situações relevantes para suas vidas e praticassem a escrita e a leitura. Mas o principal foi a pa-

ciência e a empatia, porque, enquanto professores em formação e estudiosos da língua, sabemos que aprender um novo idioma pode ser desafiador e exige tempo. Fomos pacientes, encorajamos os alunos e estivemos abertos para entender suas dificuldades e necessidades individuais e ajudá-los além dos encontros. Cada aluno traz consigo sua própria história, experiências e desafios únicos. Ao conhecer sua cultura de origem e suas necessidades específicas, conseguimos adaptar os encontros de forma mais eficaz e criar um ambiente acolhedor onde eles se sentiam valorizados e respeitados. Onde eles eram ouvidos.

Ao longo do processo de ensino, aprendi a valorizar a diversidade linguística e cultural. À medida que compartilhamos histórias, costumes e tradições de diferentes países, somos todos enriquecidos por essa troca de conhecimento. O ensino de português para imigrantes não é apenas sobre transmitir conhecimento linguístico, mas também sobre construir pontes entre culturas e promover uma maior compreensão e respeito mútuo.

Lidar com os desafios do ensino de português para imigrantes também me levou a aprimorar minhas habilidades pedagógicas. Cada aluno tem suas próprias dificuldades e ritmo de aprendizado, e coube a mim, enquanto professor, adaptar minhas estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais. Isso me ajudou a desenvolver minha flexibilidade, criatividade e paciência como professor.

Cada aluno é único, ainda mais quando falamos de pessoas de culturas diferentes que estão em processo de ensino, em que suas necessidades são diferentes e particulares. Portanto, é importante adaptar as estratégias de ensino de acordo com suas necessidades e objetivos individuais. Flexibilidade e compreensão foram fundamentais ao assumir essa posição, para garantir que eles se sentissem apoiados e motivados ao longo do processo de aprendizagem.

Dentre várias trocas que tivemos durante a minha participação no projeto, duas me marcaram bastante: A primeira que eu vou compartilhar aqui não é tão agradável. Num encontro que

tivemos, estávamos realizando uma atividade que em um determinado momento esbarrava nas comidas típicas do Brasil, e uma aluna venezuelana compartilhou com a turma que aqui no Brasil ela comia bem. Que aqui ela comia arroz, feijão e frango, e que na Venezuela ela só comia arroz, ou às vezes só comia farinha com água, porque lá era tudo muito caro e ela não tinha condições de se alimentar. E até o visto como comer bem pra ela, pra muitos é tido como o básico. Enxergar a simplicidade dessa moça, a humildade e a força que ela tem de compartilhar sua história e de buscar o seu desenvolvimento para alcançar voos maiores é inspirador e nos faz refletir o quanto somos pequenos quando pensamos na vida. A segunda troca trata-se de uma atividade em que, a partir da base teórica compartilhada com os alunos, foi proposto que eles escrevessem a sua poesia. O tema era diverso, a escolha do aluno, e a produção era livre. Muitos ficaram surpresos com a proposta, pois eles nunca se viram naquela posição de escrever uma poesia. Eles até chegaram a duvidar se eram capazes. E então, uma moça israelense escreveu um poema que irei compartilhar aqui, pois ela autorizou a fotografia e o compartilhamento da sua produção, intitulada como “Lembranças com o Céu”:

O céu está mudando com o
tempo ela é muito grande mas
as vezes é legal
as vezes é assustado
as vezes é lindo
as vezes é triste

O céu é afetado com
os sentimentos das
pessoas quando nós
vemos para o céu e
tinha nuvens
me sinto deprimida
quando ela tinha sol
me sinto de alegria feliz
quanto tinha chuva

muito me sinto bem
e abençoado

O céu na guerra
é muito triste
com muito fumaça
com muitos aviões
O céu está bravo
triste
nervoso
raiva

Após fazer a leitura do seu poema e deixar todos ali presentes com os olhos cheio d'água, essa aluna compartilhou com a turma que o seu país estava em guerra e que, apesar de já estar há anos no Brasil, ela tinha parentes e amigos em Israel, e ver a situação do seu país a deixava triste, aflita e preocupada com os seus. E que quando ela foi fazer a atividade, ela pensou em como o céu é grande e infinito, e de como isso a fazia se sentir com esperança de dias melhores. Essa aluna nunca tinha escrito um poema na vida, falava pouco português, por isso, em alguns casos, a sua filha, que era nascida no Brasil traduzia para ela as nossas falas e escritas, e conseguiu sensibilizar a todos com a sua verdade. Isso nos fez refletir o quanto o saber é libertador. Por meio de uma produção escrita, é possível transformar a sua dor em beleza.

Nesse processo todo, uma das coisas mais inspiradoras pra mim foi testemunhar o progresso dos meus alunos. Desde o momento em que começamos as aulas até o momento em que eles adquirem confiança para se expressar em português, é um processo incrível de crescimento. Ver a alegria e o orgulho em seus rostos quando conseguem formar frases completas ou participar de conversas é uma recompensa inestimável.

Ter tido a possibilidade de ensinar imigrantes me recorda a importância da educação como uma ferramenta para a inclusão e o empoderamento. Ao capacitá-los com as habilidades linguísticas necessárias para se comunicarem e participarem da socieda-

de, estou contribuindo para sua integração e para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Ter ensinado português e brasilidades para imigrantes é muito mais do que transmitir conhecimento linguístico. É sobre ter fornecido um ambiente de apoio, encorajamento e respeito, onde eles se sentiram valorizados como indivíduos e tiveram a oportunidade de prosperar em sua realidade. Foi (e ainda é) uma jornada de aprendizado mútuo e crescimento contínuo que me enche de gratidão e motivação a cada dia.

Considerações finais

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (GROSSO, 2010, p. 71).

Uma das percepções sobre a residência nesta modalidade foi refletir sobre a necessidade de uma abordagem sensível e empática ao lidar com os desafios linguísticos dos imigrantes. Muitos dos alunos enfrentam barreiras significativas na comunicação diária devido à falta de proficiência no idioma local. Essas barreiras podem afetar sua autoconfiança e sua capacidade de se envolver plenamente na sociedade. Portanto, é fundamental oferecer um ambiente de aprendizagem encorajador e apoiador, onde eles se sintam seguros para cometer erros e desenvolver suas habilidades linguísticas.

Outra percepção importante é a diversidade de experiências e culturas que os imigrantes trazem consigo. Cada aluno tem uma história única e uma bagagem cultural rica que enriquece a sala de aula. Aprender sobre suas tradições, costumes e perspectivas culturais amplia meus horizontes e me ajuda a fornecer um ensino mais contextualizado e relevante.

Além disso, ensinar português para imigrantes me fez perceber a importância da comunicação não verbal e da expressão

corporal como formas de se comunicar quando as palavras não são suficientes. Quando os alunos ainda estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas, é essencial encorajar a expressão através de gestos, expressões faciais e entonação de voz. Isso ajuda a criar uma conexão e uma compreensão mútua, mesmo quando a fluência no idioma é limitada.

Uma percepção constante é a enorme dedicação e determinação dos imigrantes em aprender a língua local. Muitos deles enfrentam uma jornada árdua, lidando com desafios como adaptação cultural, trabalho, família e estudos simultaneamente. Ver seu empenho e vontade de aprender, apesar das dificuldades, é inspirador e me motiva a fornecer o melhor suporte possível em sua jornada de aprendizagem e no meu processo de professor em formação.

Por fim, executar essa prática me fez valorizar a importância da educação como uma ferramenta poderosa para a inclusão social e o empoderamento. Capacitar os imigrantes com habilidades linguísticas não apenas facilita sua integração na sociedade, mas também lhes dá uma voz e um espaço para expressar suas ideias, necessidades e aspirações. Essa experiência reforçou minha convicção de que a educação é um direito fundamental que deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem ou situação.

Em suma, essa iniciativa me proporciona um profundo senso de gratidão, aprendizado e compreensão da diversidade humana. É uma jornada transformadora que me permite contribuir para a vida e o bem-estar dos alunos com quem tenho a oportunidade de compartilhar saberes, enquanto também enriqueço minha própria visão de mundo.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2. Brasília, 2010, s.p. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>. Acesso em: 9 out. 2024.



Os estereótipos do cotidiano aplicados dentro do ambiente escolar

MICHELLY CORDEIRO SANTANA³⁴

O presente relato consiste na análise e reflexão – a partir do olhar de uma residente de educação da Faculdade – das definições estabelecidas e aplicadas em alunos do fundamental nas salas de aula pelos docentes. A partir disso, observando a maneira em que essas definições afetam o desenvolvimento escolar da criança, negativamente e positivamente, durante o seu percurso de formação. Ao ingressar na Faculdade SESI-SP de Educação São Paulo, uma faculdade para formação de professores e professoras para atuação por área de conhecimento, uma das minhas maiores motivações foi a contribuição para uma educação positiva, na tentativa de tornar o ambiente escolar menos traumático para aqueles que fogem do padrão estabelecido como correto.

Diante disso, as minhas observações foram estabelecidas com os seguintes pontos: 1) Como e em qual momento esses estereótipos são definidos? 2) Como isso afeta no desenvolvimento da criança dentro da sala de aula? 3) Como a turma reage com os padrões estabelecidos pelos docentes? De uma forma sistematizada, muitas vezes essas definições são estabelecidas para o funcionamento da sala de aula, para que dessa maneira todos os discentes estejam controlados e que os “indisciplinados” não desconfigurem os alunos – e o espaço desejável – mais quietos e organizados. Entretanto, quando aplicado de forma agressiva, e

34. Graduanda da Faculdade SESI-SP de Educação (Fasesp) e do Grupo de Estudos da Diferença na Educação (GEDE), da mesma faculdade.

muitas vezes violeta, podem causar um efeito contrário, ampliando o sentimento de revolta e a tentativa incessante de chamar atenção, visto que muitas vezes aqueles/as estudantes não se sentem pertencentes àquele espaço.

A autoridade conquistada através do medo dos alunos reforça as rachaduras de um sistema já falho de educação, motivando os alunos a desistência da construção de seu próprio conhecimento, os estereótipos predefinidos dentro da sala de aula constituem a trajetória pessoal de cada aluno, estabelecendo o seu nível de interesse ou a sua forma de sentir-se parte do meio no qual fora obrigatoriamente inserido. Sendo assim, a fase de adaptação escolar torna-se desafiadora, tanto para o aluno no qual deve aprender os meios de organização do ambiente escolar, quanto aos professores que os recebem.

A ideia de escrever um relato como esse surgiu a partir da vontade de mudar esse sistema, sendo realizado como uma espécie de alerta para professores e futuros professores assim como eu, para que dessa maneira possamos evitar os traumas causados em diversas crianças dentro do cotidiano escolar. Ela surgiu durante as conversas com o grupo de estudos GEDE³⁵, um grupo de estudos que tem por objetivo produzir pesquisas acerca da diferença no campo da Educação.

Ingressei no grupo a partir do convite do meu professor da unidade curricular “Percurso de Formação do Estudante”, Arthur Müller, durante as aulas do 1º ano de Ciências da Natureza. Após isso frequentei todas as reuniões há cada quinze dias, sempre às quartas-feiras, onde debateu-se assuntos sobre a inclusão escolar de diversos panoramas a partir de textos apresentados pelos orientadores e conversas sobre como estávamos vendo aquilo de

35. O GEDE (Grupo de Estudos da Diferença na Educação) tem como principal objetivo fomentar a discussão e a pesquisa sobre a filosofia da diferença e seus impactos e efeitos sobre a prática pedagógica dos/as docentes, considerando como cenário a educação contemporânea e os/as estudantes pertencentes à esse tempo.

forma aplicada durante o nosso período de residência³⁶. Durante esses debates, ao conversar com uma colega do grupo, a ideia surgiu como forma de denúncia.

A experiência pedagógica ocorreu em uma das unidades escolares do Sistema de Ensino SESI, sendo observada durante o programa de Residência da Faculdade SESI-SP de Educação em uma turma do Fundamental I. A unidade escolar é um CAT³⁷, ou seja, um centro de atividades amplas relacionadas a esportes. A escola possui uma boa localização, além de ter uma ótima estrutura contendo espaços múltiplos de lazer para os estudantes e salas capacitadas para o ensino das áreas do conhecimento.

Ao pisar em uma sala de aula pela primeira vez como residente, pude sentir um mix de sentimentos, principalmente tratando-se de uma turma de 1º ano do Fundamental I. Os olhares confusos das crianças, a curiosidade por estarem vendo alguém diferente da rotina e as suas reações inesperadas fizeram com que a minha visão do que seria estar dentro de uma sala mudasse. Além disso, através da residência comecei a compreender de forma prática o que eu viveria após a minha formação, observando coisas que estavam fora da minha realidade, visto que apenas tinha vivido na escola com a perspectiva de uma aluna.

Por ser uma estudante recém-formada no Ensino Médio em uma das escolas Sesi, já tinha uma perspectiva de como a escola poderia ser, entretanto, ao estar do outro lado como professora observadora, nada foi como eu havia imaginado. Cada escola, mesmo sendo da mesma instituição, possui um ritmo diferente no qual o/a docente deve-se adaptar. Ao estar próxima de tantos estudantes, essa foi uma das minhas primeiras considerações.

36. A residência educacional é um dos momentos mais contributivos para a formação dos/as professores, considerando que se configura quando estamos diretamente em contato com a escola, com os/as professores/as e os/as estudantes, vivenciado e experienciando os
37. Os “CATs” são estruturas comuns na rede, onde basicamente no mesmo espaço são oferecidos serviços gerais para a comunidade, como centro de reabilitação e iniciação esportiva e serviços educacionais, como a escola.

A sala onde estou fazendo a minha primeira residência, no meu primeiro ano de faculdade, é uma sala repleta de estereótipos, sendo eles completamente negativos, definindo crianças entre seis e sete anos de idade como violentas ou que apresentam dificuldades nos quesitos comportamentais. Antes mesmo de entrar na sala ou conhecer os/as alunos/as, já estive diante desses pré-julgamentos, com meus colegas de faculdade que já haviam estagiado ou feito residência naquela turma me desejando boa sorte (até mesmo num certo tom irônico), estabelecendo uma certa insegurança mesmo que involuntariamente dentro de mim.

Tentar não se blindar ou até mesmo não se abalar com comentários deste tipo tornou-se uma tarefa difícil. Eu já os conhecia pela fala das outras pessoas, mas nenhum deles sabia quem eu era e a informação de que eu poderia enfrentar certas dificuldades poderia ter alterado de certa forma a minha experiência, fazendo com que eu assumisse uma postura mais defensiva ou reativa. Entretanto, ao entrar na sala, decidi que tentaria conhecer esses/as estudantes através das minhas experiências com eles e não do que tinha ouvido falar. E dessa forma, iniciei as minhas observações através de anotações em um pequeno caderno³⁸.

Na manhã em que cheguei na escola para a minha residência, algo me tocou assim que coloquei meus pés no corredor: um aluno que era rotulado como agressivo. Ele estava fora da sala de aula enquanto a turma toda aprendia sobre tradições familiares. Sabia que ele era da turma na qual eu entraria, porém não sabia o motivo de ele estar ali. Este estudante é um garoto negro, provavelmente com um metro e meio de altura, que naquele dia usava um tênis preto desamarrado. Vale ressaltar que esse garoto é de um abrigo.

Ele estava no corredor, se balançando sobre uma cadeira giratória, possivelmente na intenção de atrair olhares, mas naquele momento aparentemente ninguém se importava, nem inspeto-

38. Ressaltamos a importância da sistematização dos registros de uma forma que seja incorporado à prática docente, encarado sempre como uma possibilidade de reorganização de aulas e planejamento de ações futuras.

res, estagiários ou sua professora regente, e por isso não me senti confortável para dizer algo ou intervir na situação. Após passar por ele, entrei na sala e notei que ela estava organizada por grupos com quatro alunos e que naquele dia a apostila didática era projetada na lousa. Na lousa também havia combinados, a rotina do dia e a quantidade de pontos relacionada aos combinados que eles não poderiam alcançar, pois se alcançassem não teriam parquinho no final do dia.

Eu me sentei no canto da sala para iniciar as observações quando o garoto entrou. De forma enérgica, ele começou a bater na lousa, fez barulhos com a boca, aparentemente na tentativa de chamar atenção novamente. E só após muitas tentativas, a professora enfim o notou, pedindo para que ele parasse de atrapalhar, pois ela tinha que continuar a sua aula. Ele seguiu em direção ao computador presente na sala de aula que a professora utilizava para a projeção e apertou todos os botões possíveis, além de mexer no controle do projetor, numa tentativa incessante de desligá-lo.

A estagiária da sala chamou a sua atenção, pedindo para que ele parasse, porém ele não parecia se importar muito com aquelas ordens, ele só queria mexer em tudo que estivesse ao seu alcance naquele momento. Decidi me aproximar, não sabendo se aquilo era o certo, porém chamei a sua atenção para a apostila da professora que estava em cima da mesa. Quando o notei, senti que naquele momento havia despertado um interesse nele relacionado à atividade que estava sendo proposta e aproveitei na esperança de ter a sua atenção naquele instante conturbado.

A atividade proposta pela apostila era ligar palavras sobre tradições familiares em imagens relacionadas a elas. O que me fez questionar: como as crianças que não tinham família eram expostas a atividades como essas? Mesmo que sejam importantes para alguns, feriam seriamente os traumas não curados de forma um tanto insensível em outras crianças.

Perguntei para ele se havia algo parecido em sua realidade e ele disse que fazia tudo aquilo com a sua família, mais especificamente com o seu pai. Entretanto, em um minuto de distração

dele, a estagiária me orientou a não falar sobre familiares, visto que ele vinha de um abrigo. Naquele momento, não consegui pensar no que fazer, apenas senti culpa por estar fazendo perguntas sobre a atividade para ele. Pensei que talvez pudesse ter tocado em suas feridas sem ao menos saber, assim como o livro didático, e entendi a importância de saber sobre os/as estudantes e principalmente sobre as suas realidades.

Acredito que quando lidamos com pessoas, é fundamental estabelecer vínculos, principalmente quando se trata de crianças. Esse processo de vínculo facilita as aulas e aproxima o estudante da compreensão dos assuntos. Conhecer o/a estudante é – de certa forma – conectar o assunto da determinada matéria à realidade do dia a dia daquela vida sem gerar desinteresse ou revolta para que assim as aulas sejam mais produtivas sem ocasionar mais traumas para o discente.

Após a orientação da estagiária, busquei perguntar para ele sobre as imagens de outra forma, tentando não relacionar ao tema de fato, por não saber se ele tinha alguém para chamar de família. E assim fomos finalizando a atividade juntos. Entretanto, ele precisava passar aquilo para a sua própria apostila, pois estávamos vendo a atividade na que pertencia à professora. Pedi então para que ele pegasse a sua apostila e percebi que naquele dia ele nem tinha a tirado do armário.

Tentei notar o comportamento das crianças quando se trata do Azul e infelizmente pude ver os olhares de desprezo como se a sua agressividade fosse algo que nunca poderia mudar e que não havia explicação. Dentro da sala, ele parecia um pequeno monstro que quando se aproximava era empurrado ou recebido de maneira estranha.

Ao estar diante de uma sala de aula, desafios como esse parecem estar presentes o tempo inteiro, principalmente porque cada criança vive uma perspectiva de vida diferente e possui características diferentes, assim como os docentes presentes. O estudante que trago para este relato realmente não é uma criança fácil de lidar e pude notar isso ao acompanhá-lo, ao ver de perto

todas as suas ações, entretanto ele é apenas uma criança que deve carregar traumas que eu e mais ninguém poderia sequer imaginar como pesam, considerando que cada um carrega uma história, uma trajetória.

Quando definimos uma criança como algo, com uma característica específica, mesmo sem querer, o encaixamos em uma pequena caixinha e ela mesma entende que só pode ser aquilo, visto que reiteradamente os sistemas educacionais afirmam que para ele, só aquilo é possível. Essas ações são constantemente realizadas dentro do ambiente escolar, e traumatizam e atrapalham o processo de descobrimento do próprio eu dos seus estudantes. Dessa forma, definindo futuramente como o indivíduo será perante a sociedade.

Não há chances para essas crianças, principalmente se elas forem negras³⁹. E aquela que poderia ser uma oportunidade para aquela criança torna-se uma afirmação de preconceitos, uma concretude sobre a identidade. Por isso, cabe ao professor que está diante dessa situação acolher o seu aluno todos os dias. É fato que somos humanos, que às vezes estamos cansados, entretanto o processo de adaptação deve ocorrer todos os dias até que esse estereótipo negativo não seja um empecilho para a aprendizagem escolar.

Considerações finais

A partir das minhas observações na sala de aula, notei como os professores, até mesmo aqueles em processo de formação, estão acostumados a tratar alguns/umas estudantes de forma agressiva, como se estivessem expondo-os/as a uma pequena gaiola na qual sua saída é muito difícil. Se um/a aluno/a é visto como agressivo, o/a mesmo/a carrega essa característica e acredita ser até a sua vida adulta. O que acontece proporcionalmente para aqueles alunos vistos como dedicados e inteligentes, porque, ao serem ca-

39. Afirmamos isso com base nos acontecimentos que presenciamos diariamente: gritos racistas em estádios de futebol, pessoas negras sendo perseguidas dentro de supermercados, dentre outros.

racterizados dessa maneira, tendem a continuar no padrão estabelecido como exemplo. Dito de outra forma, parece que algumas profecias são realizadas no espaço escolar e de tanto se afirmar determinada fala, elas acabam se concretizando.

Os professores estabelecem como as relações acontecem dentro de sala e até mesmo fora dela, principalmente nos primeiros anos escolares. Os alunos com traços de agressividade são automaticamente excluídos, e normalmente essas são crianças do gênero masculino, negras ou ambos, tornando-se futuramente adultos inseguros e até mesmo que não conseguem interagir com outras pessoas. Além de quando esse mesmo caminho não os leva para a criminalidade ou abandono dos estudos. Por isso, o professor deve ter cuidado com a forma como padroniza e estabelece padrões para os seus alunos, tendo em vista que essas mesmas características andaram lado a lado com esse indivíduo durante a sua vida.



Residência educacional: canções para acordar os da casa grande

LUCAS SCARAVELLI DA SILVA⁴⁰

LUARA IRACEMA DE OLIVEIRA SANCHES⁴¹

FERNANDA DE OLIVEIRA SOARES⁴²

Introdução

O processo formativo em uma determinada faculdade – que se pretende formadora de professores pois oferta gratuitamente licenciaturas – está alicerçado no processo de ensino-aprendizagem que ocorre no chão de sala com a formação teórica e prática através do estímulo crítico à docência, além do processo que ocorre em situações informais de formação como palestras, saídas de campo, debates, seminários e congressos acadêmico-científicos, havendo ainda a possibilidade do exercício de estágio não obrigatórios e remunerados na área das licenciaturas em diversas escolas aliadas a esta instituição de ensino, sendo públicas ou privadas.

Porém, desde 2017 o MEC (Ministério da Educação) estipulou a obrigatoriedade do corpo discente dos cursos de licenciatura a adequação ao Programa de Residência Pedagógica, que, criado pelo Ministério da Educação, faz parte da Política Nacional de Alfabetização. Durante o lançamento da iniciativa *Construindo a*

40. Professor da Faculdade SESI-SP de Educação, mestre em Educação Física (UnB), doutorando em Antropologia Social (USP).

41. Graduada em Linguagens, orientanda de residência educacional.

42. Graduada em Linguagens, orientanda de residência educacional.

educação integral para o século 21, baseado na Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da Educação Básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a Educação Básica e Superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes (BRASIL, 2017), sendo o município de São Paulo a primeira cidade do Brasil a estabelecer os novos critérios de modo piloto na formação de professores.

E é nessa cidade que vamos pensar uma instituição que, nos moldes exigidos pelo Sistema Nacional de Formação de Professores do MEC, pensou uma residência que é constituída por atividades planejadas, destinadas aos estudantes regularmente matriculados em um de seus cursos de licenciatura e visa a colaborar para a formação do futuro professor como educador e pesquisador desde o início de sua experiência na graduação acadêmica. Sendo cumprido nos termos da legislação e normas vigentes, em especial ao especificado nos incisos I, II, e IV do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada”, e na Lei Federal n. 11.788/2008, que “Dispõe sobre o estágio de estudantes” (BRASIL, 2008; 2015).

Alicerçados na metodologia de escrita ancestral, doravante denominada “Escrivivência”, como pretende assim a criadora, a literata negra Conceição Evaristo (2005), evocando nossas ancestralidades no seus mais profundos ensinamentos de expressão coletiva de sentimentos que nunca antes puderam ser expressados, porque antes então não nos deixavam dizer aquilo que já sabíamos que poderíamos ter condições de expressar, justamente

porque somos constituídos dessas experiências mesmo que, nas moléculas difusas dos genes, que através dos processos geracionais da fecundação e geração de vidas, carrega as dores, os sabores e dissabores, as frustrações e as breves conquistas, eu posso não ter vivido tal qual meu ancestral comum, mas eu sinto, vejo, e eu escrevo o que vejo e o tenho como vivência a oportunidade de escrever e ver pela voz, olhos e ouvidos daqueles que eram emudecidos e agora mais que nunca queremos compor uma canção que seja alta e uníssona ao ponto de seus timbres agudos balançarem toda a estrutura patriarcal, racista, misógina e lgbtqiáfóbica da casa grande⁴³, e para isso professor e alunos relatam os processos educacionais que notaram diante das expectativas socioemocionais⁴⁴ desveladas no processo de ensino-aprendizagem como observadores durante a elaboração e execução da residência obrigatória.

Muito mais do que a criticidade, ponderamos a necessidade de visualizar como é necessária a “Escrevivência” como metodologia para entender melhor o sentimento de pertença como a ponta de lança das expectativas socioemocionais a serem trabalhadas e divulgadas nas atividades educacionais, porque é justamente ele quem denota todas ou grande parte das contradições conflituosas que são recebidas no ambiente escola e impulsionadas no por vezes árido e restrito chão de sala.

Percebam que essa voz coletiva e ancestral de escre-viver, é uma forma de cancionar para acordar todas as opressões estruturais e estruturantes que a escola ainda é reprodutora, de forma alguma aqui a coletividade se exerce como uma confrontadora da opressão para também reproduzir a opressão recebida, queremos

43. Espaço representativo das casas dos senhores de engenho no período escravocrata e colonial, pela estrutura bem trabalhada e construída e pelo seu amplo espaço, assim chamada Casa Grande

44. É um conjunto de contribuições diante de percepções e expectativas que professores e alunos manifestam sobre sua relação com a escola e a comunidade escolar, como por exemplo o sentimento de pertença e acolhimento.

diálogo, resolução e acima de todas intenções a possível harmonia pacificadora da educação não mais utópica.

A canção de despertar é a ruína da casa grande

A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (Conceição Evaristo).

Uma mulher negra retinta, mãe, esposa em uma relação afrocentrada, autônoma da comércio de roupas e vestuários afrodiáspóricos, militante, outra afroíndigena e periférica, artista, agente cultural, também militante, encontram tempo e espaço diante das determinações cultural normativas do papel que a mulher ocupa nessa sociedade ainda patriarcal, para a formação intelectual delas no período noturno.

E eu fui escolhido por elas, diante desses desafios, para ser, como único professor negro no departamento de linguagens, o orientador de residência. Como a identificação está presente nestes aspectos? Senhores e senhoras, a resposta não lhes é óbvia? Mesmo que a pilha do velho rádio estivesse no final de sua durabilidade, ou que o volume estivesse no mínimo audível, a canção da representatividade tem o poder magnético de atrair os iguais, mas nem sempre de repelir os divergentes. Costumamos nos atrair pela identificação de pertença racial e social, mas ainda assim neste processo de ser e vir a ser nos encontramos com o diverso e principalmente antagônico, e aqui queremos deixar expresso que a diversidade é quem nos alimenta, mas o antagônico é a nossa luta de derrocada, pois é ele quem desestrutura o sonho progressista do comum e da equidade, ele quem cria a competitividade destrutiva e alienante. Portanto nos encontramos, e assim seguimos um semestre na leitura das obras igualmente de identificação da literata Conceição Evaristo, para imergir no conceito fundante de “Escrevivência”, para entendermos juntos nossos marcadores sociais e

raciais, pesquisando a importância das expectativas socioemocionais na construção de uma educação justa e equi-viva.

Após essas leituras formativas, somamos os relatórios com as percepções vividas e sentidas por essas mulheres distintas, porém próximas em suas angústias, dúvidas e sonhos, buscando não responder por completo nossos anseios, mas nos aproximarmos de uma equação não tão visível e tão pouca calculável de proposições e acréscimos construtivos para ambos espaços escolares analisados, como dito na introdução, queremos derrotar o preconceito, o racismo e as fobias, e não a estrutura institucional física e tampouco o processo escolar. Os relatórios de residência foram se preenchendo nos limites das “Escrevivências”, e são para as vossas leituras uma rota dentro do ser que sente e pensa, assim entendemos como Conceição Evaristo (2018; 2022):

Creio mesmo que não devemos desprezar as minúcias de um relato, se quisermos nos aproximar o mais possível da história em sua totalidade. Principalmente se for um caso de amor. E por que digo quase? Porque, por minhas andanças nos caminhos da escuta e do contar, sinto, depois que pedaços da matéria-prima, do relato original, vão se perdendo pelos caminhos. Se contar o acontecido já é uma traição com o vivido, pois, muitas vezes, se trata de uma reconstrução malfeita das lembranças, recontar o que ouvimos pode ser uma dupla traição. Por isso, recontar é um trabalho perene, infindo. É preciso voltar sempre no afã de buscar os pedaços da história que ficaram perdidos. (EVARISTO, 2018; 2022, p. 7).

A ousadia nos está implícita em nos permitir dialogar com o que nos é dado enquanto ambiente profissional e educacional, e não apenas venerar o proposto sem estabelecer uma criticidade que desvela, desfia a ponto de novamente tecer encruzilhadas com as pontas das agulhas e os fios do novelo para uma nova jornada que busque não só minimizar mas alterar a rota educacional para a erradicação da desigualdade em todos os âmbitos. E para isso mais do que narrar é sermos esses seres moventes deste de-

terminado momento histórico com sentimentos que atravessam o tempo, o mesmo da história.

A dúvida e a culpa me colocam em dívida com o que ouvi e com o que relato. Entretanto, insisto que sempre estive inteira no momento da escuta. Contudo, a escrita me deixa em profundo estado de desesperação, pois a letra não agarra tudo o que o corpo diz. Na escrita faltam os gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras. No registro da letra também faltam o tremor do choro e o rasgo do riso. A fala suspensa foge da escrita. E mais, a grafia não registra a intensidade de um silêncio intervalar, diante de um renovado estado de estupor, vivido na hora das lembranças. Se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude, pois difícil é traduzir os intensos sentidos da memória, imaginem escrever. Imaginem perseguir uma escrevivência. Agarrar a vida, a existência, e escrevê-la em seu estado de acontecimentos. Mas persisto nessa intensão. Só falarei do brilho das estrelas, das árvores frondosas que habitam determinada esquina e debulharei as palavras, da sua raiz até as suas derivações, se tudo me vier agarrado à vida. Nem precisa ser só a minha vida, pois me é fundamental a vida das pessoas em meu entorno. Das pessoas, em particular da minha gente, das que estão aqui e agora, das resguardadas tanto pelo passado recente, como das que moram nos fundos dos tempos e que predisseram e predizem o tempo do que vai acontecer. Não descanso, não durmo, não fecho os olhos, não me distraio. Vigio tanto que nem sei se oro. Capto como testemunha ocular ou como ouvinte a dinâmica de vidas que se confundem com a minha, por algum motivo [...] São muitas, plurais e diversas as vozes que me provocam a escrevivência. (EVARISTO, 2018; 2022, p. 8-9).

Estamos bem acordados, olhares cintilantes, pupilas despertadas, para, a partir de agora, essas mulheres por elas, com elas e delas cantarem essa canção desestabilizadora da casa grande estrutural. Toquem e nos toquem!

Minha canção acordará a casa toda...

Canto para anunciar o dia
Canto para amenizar a noite
Canto pra denunciar o açoite
Canto também contra a tirania
Canto porque numa melodia
Acendo no coração do povo
A esperança de um mundo novo
E a luta para se viver em paz!

(Paulo César Pinheiro)

Reescrevendo a minha história e de todos os que me cercam, assim me sinto vivendo esta experiência de poder fazer a diferença para algumas crianças que, assim como eu, em alguns ou vários momentos, se sentem deslocadas, em uma instituição educacional.

Infelizmente não tenho boas lembranças do meu período escolar, pois sofri todo tipo de *bullying* por ser uma criança totalmente fora do padrão de beleza estabelecida pela sociedade, gorda e negra. Sempre tentei me encaixar em um mundo que acreditava não ser para mim. Sempre me preocupando com o que as pessoas pensavam, mesmo assim confiava que eu estava na melhor rede de ensino que os meus pais podiam pagar, “na verdade muitas vezes não pagavam a APM de R\$ 5,00”, estudei da 1ª à 8ª série em uma escola privada de Bragança Paulista. E após fui concluir o Ensino Médio em rede pública, e o que mais me deixou chocada foi que o conteúdo não mudou, continuei aprendendo as mesmas coisas. Tentei iniciar a faculdade de Letras em uma universidade privada no ano de 2005, mas a falta de apoio da família e a necessidade de trabalhar me fizeram desistir. Hoje sou uma mulher negra de 38 anos, ainda fora do padrão, mas já não mais me importando com o que as pessoas pensam sobre mim, graduada em Processos Gerenciais e com pós-graduação em Educação especial com ênfase em deficiência intelectual, casada com dois filhos, Fernando, um menino negro de 12 anos, e Alicia, menina negra de 9 anos diagnosticada com TDAH, ambos estudantes da

Educação Básica. O fato de não desistir de me tornar professora é acreditar na educação como válvula de escape, idealizar uma paridade na educação, onde a escola venha a ser a estabilidade e segurança das crianças e adolescentes. Com esta esperança e acreditando nas possibilidades que inicio a minha residência. No momento, a pergunta que mais me faço é o que eu faria se fosse eu a professora e se este aluno fosse um dos meus filhos. Com este olhar que faço as minhas anotações de residência.

Ensine as crianças a amar a si mesmas, antes de ensinar a amar os outros. – Nikki Giovanni

8/03/23 Aula de Linguísticas 9ºD

Meu primeiro dia de residência, entender o novo conceito e metodologia adotados por esta instituição privada. Os alunos estavam bem à vontade, sem disciplina ou com pouca disciplina, mas ao mesmo tempo acaba sendo incrível quando percebi que a metodologia não é inadequada, pois os alunos têm total autonomia para falar com suas palavras e pesquisar o tema abordado.

O tema era bem abrangente.

“Beleza clássica e contemporânea”

Foram elaboradas pela professora algumas questões na aula anterior e, na aula do dia 8/3, cada aluno respondeu com suas próprias palavras o que pesquisou referente às questões. A cada resposta dada, ficou claro que realmente pesquisaram sobre o tema. A professora, por sua vez, anotou e pontuou as respostas de cada aluno. Após o questionário, solicitou subtemas para trabalhar em um seminário e em um artefato, e só então dividiu a sala em grupos de acordo com os subtemas.

Adorei a ideia de que no fim de cada aula os alunos precisam elaborar um diário de bordo, contendo a informação sobre o que entenderam referente à abordagem do dia. Fiquei tão encantada com a ideia que pedi para que o meu filho do 8º ano do SESI Catumbi elaborasse um diário de bordo.

10/04/23 Aula de Linguísticas 9°C

2º dia de residência, mais tranquila e já me adaptando à nova metodologia, eu me apaixonei pela sala achei eles carinhosos, receptivos e espontâneos. O que mais me chamou a atenção foi a maneira como são unidos. Sem panelinhas aparentes. Não percebi ninguém isolado, ou melhor, nenhum deles estava se isolando.

“No 9ºD, percebi que também os alunos são bem comunicativos, mas tem 2 alunos que se isolam, por opção.”

Fomos em uma palestra que foi exibida online em outra sala, (computador da sala de aula não estava funcionando). Infelizmente nenhum aluno prestou atenção, foi um tempo totalmente perdido. Alguns se sentaram de costas para a palestra, a maioria estava no celular, outros jogavam algo parecido com futebol de mesa com a borracha. E foi tão surpreendente que o “futebol” era de mesa e eles conseguiram pôr o pé e a cabeça em cima da mesa para empurrar a borracha.

Palestra – Mulheres na Ciência; ex-aluna da instituição.

15/03/23 Aula de Linguísticas 9ºD

A aula foi em uma sala de informática, onde os alunos pegaram notebooks de acordo com seus números de chamada para pesquisar os subtemas sugeridos no dia 8/3. A professora explicou como os temas deveriam ser abordados em *slides*.

Definição de pesquisa

- Pesquisa/ Pergunta;
- Início da pesquisa prática
- Curiosidade;
- Por quê?;
- Motivo – Objeto de pesquisa;
- Indagação – específico e operacional;

Apresentação de *slides* prevista para 22/03. Hoje a professora me pediu ajuda com o diário de bordo, foi incrível ver que, mesmo a matéria sendo passada igualmente para todos, eles se expressam de formas diferentes. A organização é bem particular,

mas fica claro quem são os alunos que realmente se destacam em organização e a grande maioria se empenha e desenvolvem bem o conteúdo.

17/03/23 Aula de Linguísticas 9ºC

Mesmo conteúdo do 9ºD (15/3). Os alunos estão muito mais engajados com o tema e interagindo com a professora. Notório o destaque de alguns alunos. Eles estão superatentos e interessados em montar seus slides. Achei surpreendente a sugestão da professora para que eles anotassem algumas palavras-chave para desenvolver o conteúdo. A professora foi perfeita em suas explicações e questionamentos, tanto que, muitas vezes, mesmo sem serem questionados, os alunos acabavam se envolvendo na resposta. Essa sala ficou atrasada devido à palestra da aula anterior e a problemas de agenda que impediram a turma de ir à sala de informática no início da aula. A sala foi dividida em grupos para iniciar os slides. Percebi que a professora disse a um aluno novo para não formar grupo com outro aluno (negro), pois supostamente ele “não gostava de trabalhar”. Segundos depois, acordou uma aluna (branca) que dormiu a aula toda para encontrar um grupo para ela. Isso provocou um gatilho em mim. Questionei meu filho para saber se isso já aconteceu com ele, e ele me disse que não ou que se por um acaso tenha acontecido, ele não percebeu. Fiquei aliviada por saber que estou criando meu filho para não se abalar com o que se passa à sua volta.

A pedido da professora, acompanhei alguns alunos para a biblioteca, me propus a ajudar.

Grupo 1 – Não existe padrão de beleza, fiquei admirada e chocado ao mesmo tempo em saber que este grupo de 3 pessoas realmente acredita que somos todos iguais, esta é a minha meta como mãe e professora.

Grupo 2 – Padrão de beleza na escola: magra, branca e de cabelo liso, isso já não me surpreendeu, mas me preocupa a maneira como isso deve ser abordado após a apresentação, pois no meu

ponto de vista deveria ter um acolhimento para as crianças que se veem fora do padrão.

Grupo 3 - Fisiculturismo e calistenia. Um aluno diz que toma bomba e me questionou se a bomba aumenta o clitóris da mulher. Ficou claro que ele queria me deixar sem graça, mas mal sabe ele que tenho um filho de 12 ano e que sei me sair bem dessas perguntas embaraçosas. A minha resposta foi que poderíamos pesquisar juntos. Questionei se os demais alunos do grupo também gostariam de falar sobre o assunto e eles negaram, disseram que o único que se interessava sobre isso era o Enzo. Ele disse que aquele grupo não era democrático e que a única opinião que importava era a dele.

22/03 Aula de Linguísticas 9ºD

Avaliação de Inglês, professora colocou um slide na lousa, que sugeria um piquenique no parque e lhes foi sugerido que continuassem a história em inglês, quando os alunos não tivessem o total domínio do inglês, poderiam colocar apenas as palavras que conhecessem em inglês e as demais em português. Amei esta proposta, pois com certeza eu seria, ou melhor, sou a pessoa que não saberia escrever o texto todo em inglês.

29/03/23 Aula de Linguísticas 9ºD

Prova no Letrus, preparação para prova do Enem.

Prova no Letrus, preparação para prova do Enem.

O tema da redação era a diferença salarial entre os gêneros. Nesse dia, auxiliei a professora passando de mesa em mesa, orientando sobre como estavam abordando o tema. É uma sensação incrível, pois a cada momento como esse sinto que realmente esta é a profissão que quero. Nesse mesmo dia, consegui interagir com um aluno portador de TDAH (mesmo diagnóstico da minha filha) que estava sendo auxiliado por uma estagiária. Muito difícil para mim não me envolver nesta questão. Tentei também auxiliar para que o aluno conseguisse desenvolver o tema, até que a professora veio. Ela fez um ditado para o menino. No entanto, ele

estava entretido com a mão e os dedos, com certeza não ouviu. Sem paciência, ela falou: “Faça o que eu estou mandando”. E então saiu ainda mais irritada, revirando os olhos e resmungando. Isso me provocou outro gatilho: “Será que a minha filha é tratada assim? Preciso questionar a coordenadora dela”. Assim o fiz. A coordenadora me disse que isso não acontece com a Alicia. Fingi acreditar. Bom, voltando ao aluno, após questionar a estagiária, ela me disse que passou o dia com ele na sala de informática e que ele conseguiu desenvolver o tema. Fiquei tão feliz que parecia uma conquista minha.

31/03/23 Aula de Linguísticas 9ºC

Apresentação dos slides:

Grupo 1 - Padrão de beleza. Incrível, alunos desenvolvem muito bem o tema, um deles preferiu fazer o trabalho sozinho.

Grupo 2 - Calistenia e fisiculturismo. Grupo com três alunos (Enzo faltou) não apresentou conteúdo significativo para desenvolver o tema.

Grupo 4 - Redes sociais. Abordou padrão de beleza nas escolas. Também desenvolveu bem. Aluna fez sozinha.

Grupo 5 - Padrão de beleza nas redes sociais. Abordou ideologia da perfeição, racismo presente, influência que as redes sociais têm nas adolescentes com um suposto ideal sugerido pelas influencers. Grupo afirma que a saúde mental e a insegurança devem ser temas trabalhados.

12/04/23 Aula de Linguísticas 9ºD

Apresentação de slides:

Grupo 1 - Arte clássica. Referências a Michelangelo, abordando sobre como a sociedade impõe um padrão de beleza (trabalho confuso).

Grupo 2 - Universo e perfeição. Um lido trabalho, perfeito.

Grupo 3 - Influência da mídia no padrão de beleza. Grupo chegou até a citar um padrão de beleza que o regime nazista per-

seguia, abordou também as consequências da mídia no psicológico das pessoas.

Grupo 4 - Estética corporal e perfeição. Grupo afirma que ao invés de estarmos focados na saúde, estamos focados apenas na estética simétrica dos músculos. Isso acaba gerando baixa autoestima referente ao corpo e à beleza. Aluno do grupo relatou que se sente feio, por isso muitas vezes não tira o moletom.

Grupo 5 - Impactos do padrão de beleza na sociedade. Incrível, abordaram com maestria tudo já dito anteriormente pelos demais grupos, além de explicarem de maneira clara e objetiva ainda trouxeram a questão das religiões e culturas, relacionando os tempos da arte clássica e contemporânea.

14/04/23 Aula de Linguísticas 9ºC

Fomos à sala de informática para desenvolver um projeto (podcast, vídeo, uma produção que transmita criatividade e um ponto de vista) sobre ideologia da perfeição, padrão de beleza, de acordo com os subtemas.

Previsão de apresentação 24/04/23.

Conversei com a professora sobre os trabalhos apresentados nas aulas anteriores. A primeira reação foi dizer que ela não milita por pautas raciais e que, assim como outros professores, ela deixa os alunos acreditarem no que acham certo sem interferir. Fiz questão de deixar claro que esse não era o meu questionamento, pois também não acho que ela deva militar por algo que não é sua causa. A questão é como seria abordado o que as crianças disseram a respeito desse padrão de beleza tão exigente, como a escola iria agir.

A maioria dos grupos relatou, que sofrem por não ter o padrão exigido, um aluno chegou a relatar que por vergonha do corpo não tira a blusa de moletom. A resposta que a professora me deu foi que quando possível chama a criança individualmente para conversar. Fiquei chocada, não sei se porque eu já passei por esta mesma vergonha desse menino, sempre me escondendo, com medo de tudo e todos, ainda não me tornei professora para dizer se isso é certo ou

errado, mas sei que não seria assim que eu iria agir. Assim que cheguei em casa, questionei o meu filho se, por ele ser gordinho negro e ter cabelo crespo, sofre por este mesmo problema? Graças a Deus, a resposta foi não, ele me disse que ele é gato, ama o corpo e a cor dele. Estou certa que meu filho não abriria para os demais a chance de dizer como ele deveria ser, pois ele ama quem é.

Comentei com a professora sobre o aluno que falou sobre tomar bomba. Ela me disse que ele não toma, na verdade ele tem alguns problemas em casa e não se sente à vontade na escola. Já conversou com os pais do aluno, que disseram que ele está fazendo tratamento psicológico. Ela disse também que ele é medroso e não está comparecendo às aulas por ter medo de um possível atentado divulgado nas redes sociais. A professora confidenciou que outros alunos disseram a ela que, se houvesse um atentado na escola, ele provavelmente seria culpado.

Fiquei preocupada ao saber que as crianças o temem e que essa criança está muito confusa, se isolando de tudo. Sem o apoio necessário, ou melhor, sem apoio suficiente. Nessa mesma aula, a professora sugeriu que uma aluna negra me pedisse orientação, pois o trabalho dela seria sobre o racismo que existe no padrão de beleza, mas a aluna preferiu fazer o trabalho em casa e questionar a mãe, que faz parte do movimento negro. Na frente da aluna, a professora me disse que a criança gostaria de mudar o nome para Akim, mas a mãe só permitiria a mudança aos 18 anos. A professora disse que a aluna já estava até usando o banheiro dos meninos na escola. E o meu questionamento permanece ainda mais forte do que nunca: qual é o papel da escola diante disso tudo? Continuamos sem respostas, ainda restam quatro anos de residência.

Minha canção é meu lugar de fala

Mil nações
Moldaram minha cara
Minha voz

Uso pra dizer o que se cala
O meu país
É meu lugar de fala
(Elza Soares)

Desde 2022, venho atuando como residente em uma escola na região da Zona Leste da cidade de São Paulo. Estou no segundo ano do curso de Linguagens e a residência é um requerimento obrigatório para a permanência de bolsa para a graduação. Neste ano, acompanho a professora de Língua Portuguesa em suas orientações pelas turmas do 6ºA, 6ºB, 7ºA e 7ºB.

Esta professora não terá seu nome revelado aqui por questões éticas de privacidade. Aparentemente é uma professora que já está próxima de sua aposentadoria, parece fria e constantemente exausta. No primeiro dia em que nos encontramos foi exatamente sobre isso que conversamos quando me apresentei a ela. “Ah... Você faz Linguagens? Que legal! No começo quis muito ser professora, mas quando fui pra sala de aula vi que não era assim como ensinaram. Eu fiz Letras..., mas saí da escola porque era muito difícil pra mim e entrei na área do comércio. Mas o tempo foi passando e o trabalho não deu muito certo; na hora do aperto, tive que procurar um emprego. E como já era formada, né?! Voltei pra sala de aula... O tempo passa tão rápido que quando você vê já está aguardando sua aposentadoria... Tem que amar muito porque não é fácil!”. A primeira turma a receber a professora de Língua Portuguesa é o 6ºA. A organização da sala é em como todas as outras desta escola: quatro fileiras viradas para a lousa branca e a mesa da professora. A sala contém um computador para a docente, projetor já instalado no teto com som embutido, armários individuais dos alunos localizados no fundo da sala e um gigantesco ar-condicionado apelidado pela turma de Refrigerador.

Vale mencionar que tanto a porta como as laterais da sala são de vidro. Faço questão de trazer em minhas observações as estruturas e os recursos que acercam algumas instituições, até porque não foi uma realidade na minha formação escolar e nem

é até hoje a de muita gente no âmbito privado e/ou público da cidade. Entramos na sala com 33 alunos presentes e, após me apresentar para a turma, que me recebeu com um bom dia acalorado, fomos aos nossos lugares: a professora para sua mesa e eu para carteira vazia no fundo da sala. Alguns alunos próximos perguntaram novamente meu nome e disseram os seus antes que eu devolvesse a pergunta de forma simpática e curiosa. Com veemência, a professora pede a atenção e escreve na lousa “Produção de carta – Letrus”, em seguida relembra a última atividade da sala que terminariam em casa. Fariam individualmente um rascunho no caderno de uma carta destinada a qualquer pessoa contando sobre sua suposta viagem a São Luiz (Maranhão), a partir de uma pesquisa que sobre este território. Algo fictício para se trabalhar o modelo de texto. No entanto, a atividade não foi feita pela maioria da sala. Ao serem questionados pela professora, nos deparamos com motivos variados: ausência na aula anterior, esquecimento, a não conclusão completa por dúvida.

A professora com firmeza e seriedade deu um objetivo sermão sobre tempo, produtividade e atenção e prontamente informou a classe que diante disso teriam alguns minutos da aula para a elaboração dos rascunhos e depois subiriam seus textos na plataforma Letrus (uma espécie de “portal do aluno”) na área de informática. Neste período, pude perceber uma concentração da turma para terminar a tempo o que antes era lição de casa. Alguns usaram do livro didático para obter mais informações sobre São Luiz, se ajudavam com as dúvidas sobre a cidade e com a ortografia, do tipo: “Cê sabe como se escreve sucesso?”. Uns até diziam literalmente o que o outro deveria escrever com base no que já tinham feito. O famoso copia e cola.

A professora também os auxiliava de sua mesa e visitava o caderno daqueles que terminavam a tempo de irem para a sala de informática. A sala de informática é uma grande sala de vidro localizada próximo à entrada da secretaria, com cerca de 35 computadores ativos de monitores de 32 polegadas distribuídos em duas fileiras de mesas personalizadas viradas para frente da lousa

branca e da mesa do professor. Apressadamente, cada um procurou seus lugares junto a seus colegas, trocavam e se destroçavam com o intuito de escolherem as melhores máquinas, as mais distantes da vista da professora.

Olhando novamente para a estrutura, cada mesa acolhia quatro computadores em uma espécie de semicírculo invertido para o fundo da sala. O professor de informática aguardava a presença da professora para auxiliá-la nesta empreitada. Ela, por sua vez, vendo a agitação da sala, pediu novamente a atenção usando a força de sua rouca voz: “Cada um irá para o computador com o número correspondente ao seu número de chamada”. Um grande “Aaah...” de desapontamento ressoou, mas, como qualquer adolescente, isso não os impediu de bular as regras para trocar de lugar, copiar partes dos rascunhos de colegas e acessar sites que gostavam, como o YouTube e Instagram.

De qualquer forma, em meio ao caos da excitação de estarem conectados, as páginas da plataforma Letrus estavam abertas e sendo alimentadas pelas cartas escritas às pressas, na esperança de aproveitarem o restante do tempo navegando na internet. Durante aquele momento, a professora ganhou um tempo de descanso, sentou-se ao lado do responsável pela sala e pôde conversar um pouco e até sorrir ligeiramente. Este mesmo processo foi repetido no 6º ano B, que contava com 30 alunos presentes.

Apesar dos resultados da dinâmica planejada pela professora desde a aula anterior serem bem semelhantes aos da outra turma, essa parecia bem mais desafiadora. Eram mais resistentes aos seus comandos, mesmo a escutando não correspondiam às suas expectativas, apenas quando ela se exaltava. Era uma relação exaustiva só de olhar. O que me remete à construção social da figura feminina em lugares de autoridade na sociedade, o quanto a mulheres cisgênero são constantemente desafiadas desde a infância. Treinamos com nossas mães e, posteriormente, em outro lugar afetivo, com nossas professoras. Futuramente com uma presidenta. Eu me pego em muitos devaneios vagando em minhas

referências e minha vivência a fim de respostas de como construir uma relação de respeito mútuo desde o primeiro dia de aula.

Sei o quão árduo é este processo e a vida do docente desde a sua formação, mas em quais momentos deixamos escapar as oportunidades de mudanças qualitativas em nossas metodologias? Na sala de aula, não pude deixar de notar o livro dos alunos enquanto faziam seus rascunhos. E ao lê-los de longe, pude constatar que a professora escolheu seguir à risca a didática da apostila. Acredito que dentro de sua experiência de 18 anos ela estabeleceu que reproduzir literalmente o que foi sugerido seria mais funcional para cumprir as expectativas da escola. Mas o quanto é funcional mesmo? Para quem? Será que de fato foi aprendido? Quais formações foram abdicadas para que se cumpram as expectativas de ensino? Quais foram as possibilidades abandonadas para construir relações saudáveis com esta escolha? De que forma isso pode reverberar em outros territórios além do escolar? Quando estamos em alguma formação que perpassa pela pedagogia, um dos primeiros intelectuais com que temos contato é Paulo Freire, um educador e filósofo que ensinou 300 adultos a ler e escrever em mais ou menos 40 horas.

Sua didática foi acima de tudo aproximar o conhecimento da vivência do aluno para que este construa relações com seu cotidiano, fugindo da abstração e assim, de forma independente, possa se apropriar do conteúdo. Aqui entendemos que o princípio de uma orientação é conhecer e entender o perfil de quem está sendo orientado para que, como professores, possamos construir meios de ensino que dialogue com suas experiências. E para conhecer alguém é preciso se relacionar, isso é um fato. Nestas aulas, a oportunidade perdida foi exatamente essa. Em vez de escreverem uma carta sobre um lugar em que nunca estiveram, por que não sobre algum a que já foram? Narrar a própria história com suas palavras, para a turma e para a professora. Algo que queiram compartilhar porque foi marcante e/ou especial em suas vidas. E quem sabe a professora também poderia escrever sobre uma viagem que fez e compartilhar com a sala. Uma relação mútua de aprendizado é

mais interessante para todos porque envolve diretamente afeto, confidencialidade, memória, territórios, protagonismo e outros tópicos que podemos imaginar, trabalhar e descobrir com a escrita, a convivência e o exemplo.

Cabe também mencionar aqui como referência a intelectual, linguísta e escritora Conceição Evaristo, uma mulher negra brasileira que trouxe para o mundo o conceito da Escrivivência, o quanto escrever nossas vivências foi e é importante para a história do nosso país até hoje. Escrever é imortalizar nossa história, isso é tão importante! Ainda mais quando nossa história foi apagada com a colonização, nos afastando de nossos ancestrais em nossa árvore genealógica. Com a Conceição, podemos exercitar o olhar crítico em nossa própria jornada e essa é uma ótima referência dentro da escola, pois está diretamente ligada a valores como respeito e autoestima. É sobre não ter medo do erro e fazer, praticar, ler as aventuras dos amigos, trocar, contar outras histórias no papel, ouvir, ser ouvida, lembrar, cavucar, pesquisar, imaginar, refletir e questionar. E voltar também! A volta também é andar para frente, é caminho.

Por exemplo, não saberia que txemboe'a antecede a minha existência, assim como a de Paulo Freire e de Conceição Evaristo se não tivesse voltado em minha jornada. Palavra originária em tupi-guarani, minha raiz étnica e de minha família, que significa: "Aquele que ensina aprendendo e aprende ensinando".

– 7ª série B (dobradinha). Relatório a respeito da atividade interdisciplinar da cozinha realizada na aula de ciências e matemática. A turma fez uma pizza e ficaram de fazer o relatório na aula de língua portuguesa. Antes de começarem a atividade, a professora fez uma revisão sobre a função dos parágrafos e o formato que o texto devia ter. – Intervalo: Diferentemente do ano passado, esta turma não precisa ser acompanhada até o refeitório. De volta à sala, a professora fez uma correção coletiva do exercício 18 da página 29. No entanto, esta turma testa os limites, tornando a relação bem mais desafiadora. Após a professora chamar a atenção de uma aluna que tentava com o cabelo esconder que estava

de fones de ouvido, outras alunas na frente da sala riam dizendo estratégias melhores para se fazer isso. “Se usar touca ela nem vai ver.” Depois da correção, iniciou uma leitura coletiva de um texto. A dinâmica era de o leitor escolher a próxima pessoa da sala para continuar de onde parou, e assim sucessivamente. A professora sinaliza a troca de leitores.

O texto era a base para responderem algumas questões de interpretação, tanto as questões como as respostas também foram lidas nesta dinâmica. Após essa atividade, a turma ficou de produzir em sala de aula um mapa mental que explicasse a diferença entre biografia e autobiografia no caderno, e também escrever na apostila o que acharam de estudar estas temáticas e seus conteúdos. Nesse período, uma aluna veio até mim e disse que eu iria ouvir muito falar dela, pois os professores costumavam chamar sua atenção por viver distraída no celular. Quando esta aula terminou e ela não havia concluído a primeira atividade (a do relatório), a professora então a levou até a próxima sala para que pudesse terminar as atividades, e só retornaria após ter concluído.

– 7ª série A (dobradinha). A dinâmica da aula segue igual a do 7ºB: relatório interdisciplinar, correção de exercícios, leitura e mapa mental. Após uma hora de aula, um aluno apenas escreveu o título do relatório. Após ser repreendido, mostrou o dedo do meio para a professora, já que ela estava de costas. Segundo outros alunos que vieram até mim, ele levou já sete advertências. Uma outra observação é que uma aluna desta turma ainda não tem a apostila, pelas minhas referências em outras escolas isso pode ser devido ao erro da contagem do lote ou atraso da mensalidade por parte da família. Ela teve que aguardar a instrutora pegar um livro emprestado da outra turma para ela usar.

– 6ª série A. A professora recolheu a autorização do passeio do Mauricio de Souza Produções. Depois, anunciou a continuidade da correção das atividades do livro (apostila) referentes à análise poética de duas obras. A correção é feita com base na dinâmica da leitura coletiva, como as aulas anteriores. Após a correção, escreve na lousa o que os próprios alunos sabem sobre as

figuras de linguagem (aliteração, assonância e paronomásia); eles usam o livro para auxiliar na resposta e relacionam com os poemas lidos; a pedido da professora, também dão exemplos. Esta turma é bem atenta e mais participativa. Pelo que pude entender através de relatos da turma, ela não dá prova. O que me deixou curiosa sobre quais outros métodos avaliativos ela usa. Constantemente as turmas fazem atividades, sempre são as que estão na postila. Ela passa de carteira em carteira para vistar cadernos e corrigir a ortografia dando dicas de como devem lembrar as regras de acentos e pontuações. Ela pergunta se eles sabem por que “tem” é diferente de “têm”, apenas um aluno acertou. Aplaudido pela sala, ele diz: “Eu sempre penso fora da caixa, sempre tento pensar diferente dos outros”. Ele também acerta uma charadinha e a professora pede aplausos, todos dão seus parabéns. Lembro-me do primeiro dia em que cheguei nesta sala e ele se apresentou como o menino mais bonito da escola. Um menino negro de olhos claros, inteligente, enérgico, simpático, brincalhão e confiante!

– 7ª série B (dobradinha). Mais uma vez, a professora recolhe as autorizações do passeio antes de iniciar a aula. Aqui a professora também teria exercícios para corrigir, porém como eram apenas dois ela informa à turma que farão mais alguns para que ela corrija tudo de uma vez após o intervalo. A turma estava calma e concentrada, focada. Aqueles que terminavam permaneciam tranquilos, conversando baixo para não atrapalharem o restante da turma. Após a atividade, a professora cobrou a atividade online na plataforma Letrus que foi passada antes do feriado e que valia ponto; quem enviasse no prazo ganhava mais pontos. Depois do intervalo, ela foi de carteira em carteira para dar o visto. No trajeto entre as carteiras, alguns alunos não fizeram a lição; a professora então notificou a sala que quem não tivesse feito receberia uma advertência; isso fez com que os que estavam nas últimas carteiras se apressassem para entregar alguma coisa. Alguns alunos receberam a tal advertência que deveriam apresentar assinada pelos responsáveis no dia seguinte.

– 7ª série B (dobradinha). Como sempre, a professora repete o mesmo planejamento da turma anterior. Porém a sala estava eufórica. A professora usa sua presença e aguarda em silêncio a turma se sentar. Os alunos a notam em pé parada os observando seriamente e se organizam em suas carteiras. No andamento desta aula, uma aluna diz alto que não quer e não iria fazer a lição em um tom de provocação.

– Se você quiser levar advertência como fiz na outra turma...

– Quem foi que tomou a advertência?

– Não vou falar. A turma então fica tentando adivinhar, dizendo os nomes dos colegas das outras turmas e fazendo perguntas sobre o gênero. Esta turma é bem desafiadora, são mais intolerantes e apresentam sinais de agressividade e *bullying*. Estão constantemente reproduzindo afirmações machistas e misóginas. A professora passa o restante da aula ao fundo da sala para conseguir ter controle sobre os mais agitados.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de julho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de Setembro 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada | PROGRAD/UFU. Acesso em: 9 out. 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

_____. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018; 2022.



Corpos diversos que dizem versos: a escrevivência em três experiências distintas na Faculdade

LUCAS SCARAVELLI DA SILVA⁴⁵

ÍCARO FELIPE COSTA DE DOMENICO⁴⁶

MARCELO FERREIRA DE SOUSA⁴⁷

Introdução

Entendemos o processo de identidade como prioritariamente iniciado pela autoidentificação, ou seja, saber se reconhecer como uma existência humana que, diante da coletividade social, possui singularidades e subjetividades que ainda assim podem se construir com as distintas e diversas existências e possibilidades da humanidade em si⁴⁸, dentro da cultura padrão, aquela normatiza-

45. Docente da Faculdade SESI de Educação.

46. Estudante de Licenciatura em Linguagens (FASESP).

47. Estudante de Licenciatura em Linguagens (FASESP).

48. Quando afirmamos assim, deixamos explícito o pacto crítico em identificar múltiplas existências e diversidades de ser e estar no mundo, tanto pelo viés biológico quanto pelo político, um requer identificar a formação por genes e pela cultura de gênero e raça diante de uma normatividade padrão, outro busca expandir para posicionamentos ideológicos e políticos, além da compreensão da afirmação da identidade e de reconhecimento ao ethos que lhe pauta a existência, brindando a diversidade como fator essencial da vida.

Mas aos afoitos pedimos calma, estamos bem distantes da proposta da “escrita de si” construída pelo filósofo francês Michael Foucault, em que o narrador fala de suas angústias sem ter uma coletividade ancestral ou comum que se encaixe nesse compartilhamento.

da pela colonialidade⁴⁹ dos pensamentos, que identifica gêneros específicos e que dita como “normal” raças e classes específicas como o modelo a ser seguido.

Buscando destoar das normatividades, enquanto corpos que divergem e por isso também são diversos, queremos construir coletivamente uma narrativa central de existência baseada na proposta literária de falar de si, como propõe Conceição Evaristo (2007) ao desenhar a possibilidade discursiva da “Escrevivência”, que está inscrita e permeada pela coletividade subjetiva e objetiva de quem narra, seus antepassados diretos e também todos e todas que viveram a mesma experiência enquanto pertencente à mesma raça ou ao mesmo gênero e classe, sendo identificados e identificando ao mesmo tempo, ato contínuo à proposta do judeu alemão Walter Benjamin (1985) ainda coaduna com esse pertencimento autoral de Evaristo, haja vista que propõe construir, narrar, conectar a história dos ‘vencidos’ e que formalmente não estão encaixados nas narrativas tidas como oficiosas pelos espaços ideológicos e institucionais construídos pela colonialidade e por isso será necessário “narrar a contrapelo” das narrativas da história colonial. Juntando esses princípios e estatutos ontológicos pressupostos por esses autores, nesse eterno vir a ser que é o devir humano, aliançamos a proposta de fidelidade aos fatos durante a construção narrativa como forma de saudar todos os antepassados no compromisso de andar o mais rente possível da realidade, mesmo nós acreditando que ela (a realidade) segundo o materialismo histórico dialético é um ‘ser movente’, nos aproximamos do que preceitua o pensador malinês Amadou Hampaté Bá (2010) sobre a seriedade de transcrever o que discursarmos enquanto vivências, com compromisso de que essa narrativa não se perca na oficialidade normativa dos documentos, mas que se

49. Colonialidade é a estrutura sistêmica e ideológica que incentiva e promove os costumes e ideações da dominação do homem pelo homem, de uma classe sobre outra classe, de um gênero sobre o outro, herança direta das maneiras de se colonizar desde os períodos das chamadas ‘grandes navegações’ (Séc. XIV) das nações europeias até a partilha da África (final do séc. XIX).

inscreva como ferramenta de salvaguarda para que todos os ‘vencidos’ possam se sentir amparados na “Escrevivência” como forma de superação da condição subalternizada.

Resolvemos construir nossa realidade de uma instituição educacional de Ensino Superior, narrando como corpos negros e escrevintes a experiência sensorial de cada um em diferentes dimensões hierárquicas e funcionais no mesmo espaço, congruindo sob o impacto de um acontecimento comum que nos trouxe a consideração recíproca de identidade e identificação. Sendo a identidade enquanto pessoas negras e corpos que servem a mesma instituição e que apesar da diferença nos papéis exercidos possuem uma identificação de realidade, que passou a ser exaltada em um evento cultural realizado no mesmo espaço em que convivemos, e que nos acendeu o debate de pertencimento e diferença.

Um professor, dois alunos graduandos que, em sua negritude e gêneros, compartilharam a orientação de iniciação científica e a construção e fundação de um grupo de estudos sobre a interseccionalidade⁵⁰, que, ao vivenciarem o discurso social e a narrativa poética de Sérgio Vaz, se viram impactados a pensar a repercussão de suas existências nesse espaço compartilhado, a fim de escrever para memorizar aos próximos na ocupação devida e de vida.

Corpos sonoros: versos que nos constroem

Antes dos mouros o som
O som de tudo que passou por lá
O som de tudo que passou aqui
O som que vem quem viver verá

(Cordel do Fogo Encantado)

Ingressei na carreira docente na instituição em que leciono em 2019 por concurso público, provas e títulos, estando apto a mi-

50. É a intervenção entre dois ou mais marcadores sociais, que aqui entendemos como Lélia Gonzalez (1984) que raça, classe e gênero é fundamental para pensar a existência no Brasil.

nistrar a docência na Educação Básica no Ensino Fundamental 1, onde organizasse do 1º ao 5º ano, na função de professor de educação física. Inicialmente me incomodei por perceber que em uma escola de periferia, mais precisamente na Zona Leste de São Paulo, eu fosse um dos poucos professores negros. Somando-se ao incômodo de falta de representatividade profissional, o cansaço da docência do período pandêmico da covid-19 e a insatisfação de realização profissional ao lecionar na Educação Básica me fizeram prestar processo seletivo interno para o cargo de Analista Técnico Educacional que não só aumentaria meus vencimentos como me colocaria na possibilidade de pensar políticas educacionais na instituição. O que não se efetivou na realidade, me vendo enredado na frustração das tentativas, prestei outro concurso, dessa vez externo e amplo concorrente para subir a docência do Ensino Superior, onde acreditei estar minha satisfação e domínio pleno do magistério, tendo realizado com sucesso o alcance pretendendo escrever como enxerguei meu corpo e as realizações que se manifestaram nele conjuntamente com as frustrações, que me fizeram perceber a necessidade de ocupar determinados espaços e discutir a efetiva implementação legal das leis 10.639/2003⁵¹ e 11.645/2008⁵² como instrumentos que possam salvaguardar um currículo diverso, integrativo e que traga referências de identificação para o público discente frequentante da instituição enquanto professores em formação.

Meu primeiro afetamento perceptivo é vasculhar todos os espaços e os corpos que os ocupam, numa tentativa de sobrevivência profissional e conforto existencial de encontrar representatividade e identificação, entendendo que esse outro corpo entenderá em conjunto todos os signos de um racismo estrutural

51. É uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em 2003 pede a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em trans e interdisciplinaridades.
52. É uma revisão e ampliação da lei anterior de 2003, expandindo da cultura africana e afro-brasileira para aliar a cultura indígena como obrigatoriedade de ensino em trans e interdisciplinaridades.

como preceitua Silvio de Almeida(2018), e assim no aquilombamento⁵³ nos permitirmos o fortalecimento para o enfrentamento desse racismo que acontece sistemicamente nas mais diversas ações no âmbito profissional e social. Assim percebi a existência de mais dois professores universitários, um professor do Ensino Fundamental 2, e dois técnicos administrativos negros, que se tornaram aliades nesse processo de reconhecimento e identificação da negritude como forma de autoafirmação.

E ao ser reconhecido como negro, não só por adotar a leitura de autores negros nas minhas aulas, mas por ser um corpo negro também, recebi o pedido para ser o orientador de iniciação científica de dois alunos negros, um cis hétero e um trans não binário, que não só trouxeram a diversidade de suas existências como auxiliaram na construção e efetivação de um grupos de estudos sobre interseccionalidade chamado GEAM – Grupo de Estudos Amefricanidades⁵⁴: O Pensamento Social Negro no Brasil, que se tornou, graças a essas parcerias, um forte aliado no processo de ensino-aprendizagem e trouxe mais alunos negros de diversas experiências e existências que além das leituras teóricas e críticas se tornou outro ponto fundamental de aquilombamento dentro da instituição.

A priori pode parecer que a aliança entre iguais traz por si só o fortalecimento necessário para enfrentar todas as mazelas que possam aparecer na tentativa de diminuir os trabalhos e feitos conquistados, sabemos que a branquitude é um sistema muito refinado e ardiloso que traz consigo o projeto de destruir a auto-

53. Nos reunir em coletivo enquanto corpos negros e trazer as sensações de ajuntamento revolucionário, cultural e transgressor no acolhimento, na escuta e no fortalecimento para o enfrentamento do racismo, assim como nossos antepassados organizaram ao constituírem os quilombos.

54. Amefricanidades é uma homenagem a um conceito teórico político cunhado pela pensadora negra brasileira Lélia Gonzalez que pretende englobar uma nova existência aos povos afrodiáspóricos das Américas e aos ladinos povos originários, que já não são mais de África, mas, sim, africanos na América aliados aos indígenas se tornariam Amefricanos. Além de Lélia ser a primeira a tratar do cruzamento de debates entre raça, classe e gênero, antes mesmo da criação do termo interseccionalidade.

estima daqueles que sempre considerou inferior a si, no entanto apesar desses ajuntamentos e coletividades, das construções teóricas através das leituras, o racismo, o menosprezo, a indiferença, e as impossibilidades criadas por agentes institucionais ora enquanto professores brancos ou não brancos, ora como gestores ou demais hierarquias funcionais, nos vitimizam, sequelam e nos afastam. Ao invés de um progresso retilíneo das ações de aqui-lombamentos, nos vemos tendo que nos recompor, reestabelecer e regenerar para poder outra vez nos reencontrar e recomeçar do início nossos fortalecimentos.

Diante disso exposto, alguns sujeitos históricos são importantes para remontar nossa autoestima e nossa coletividade de identificação, ao finalizar o ano de 2022, eu enquanto professor da instituição decidi convidar o poeta mineiro radica do paulista-no na extrema Zona Sul de São Paulo, Sérgio Vaz.

Sérgio, que criou um dos maiores referenciais da poesia de língua portuguesa do século XXI, chamado de Sarau da Cooperifa, reúne há 21 anos no Jardim Guarujá, no bar do Zé Batidão, centenas de pessoas a fim de recitar poesias, cantar músicas e manifestar protestos. O Sarau já trouxe elementos importantes da música e de todas as artes, como Mano Brown, Rael da Rima, Emicida entre outros.

Era dezembro de 2022, todos os alunos da instituição haviam preparado alguns versos para a possibilidade de dividir espaço e conversa com Sérgio Vaz, convidamos alguns alunos do EMEF. Hipólito José da Costa, situado no Jardim Fontalis, que haviam sido ganhadores e finalistas do Slam Interescolar – a maior competição de disputa poética escolar do país. Sérgio avançou na noite discursando sobre a representatividade e a poesia, como essa forma de expressão oral ou escrita poderia trazer luz na caminhada de pessoas subalternizadas, periféricas e das diversas formas oprimidas na sociedade. Ao finalizar sua apresentação com debate de perguntas e respostas, alguns alunos prepararam versos para que ele pudesse apreciar, e entre eles estavam Ícaro Felipe e Marcelo Ferreira, meus orientandos de iniciação científica, que

sustentavam uma estética da negritude através de seus cabelos armados no melhor estilo “Black Power”⁵⁵.

Ao finalizarem suas apresentações, Sérgio Vaz se fez perceber através de seus comentários de contentamento ao perceber uma maioria negra, jovem e periférica constituindo o corpo de alunos da instituição, além de sua felicidade na boa articulação e capacidade poética dos alunos do EMEF. José Hipólito da Costa, na periferia da Zona Norte de São Paulo, elogiando o cabelo e a postura poética de Ícaro e Marcelo, o que fez questão de reforçar dias após em uma entrevista sua em um podcast nas redes sociais.

Escrevivendo, ou escrever vivendo, é crer e ver – vi e vendo, percebo o quanto essa ação cultural na instituição trouxe um fortalecimento de identificação na maioria dos alunos, um sentimento de gratidão pela vivência, escuta de palavras afirmativas de alguém que representa não só a superação social pelo *status quo* financeiro, mas por alguém como Sérgio Vaz que consegue viver através de uma posição da arte tão marginalizada, a bendita poesia. Além de nos fazer perceber que estarmos enquanto negros presentes em todos os espaços e inclusive neste institucional, é de suma importância para outras identificações e elevações da autoestima massacrada pelo sistema estruturalmente racista, assim como em qualquer hierarquia profissional tanto meus orientados de iniciação científica, quanto eu e os demais funcionários negros, nos sentimos fortalecidos para encarar com mais um pouco de resistência a caminhada e ocupação dos espaços ao ponto de expandir os estudos no grupo de estudos já mencionado e futuras ações antirracistas e representativas.

55. Corruptela de poder negro em tradução livre, que corresponde à maior organização política partidária negra nos Estados Unidos, o movimento do Panteras Negras ou Black Panthers, que estimulavam uma representatividade cultural e estética em que os cabelos armados reforçavam a importância e valorização dos cabelos crespos também pertencentes à população negra de modo geral, por isso o tal poder negro se expressava na imagem também.

Corpo tão diverso: posso recitar um verso?

Estou procurando, estou tentando entender
O que é que tem em mim
Que tanto incomoda você

(Linn da Quebrada)

A palavra oral permeia conexões para além de um contato terreno e material, assim a palavra escrita carrega significações atravessadas por um contato abstrato também, não necessariamente o distante ou divinizado, mas sim, aquele pelo qual somos afetados e formados de sentidos e olhares que podemos não saber nomear ou enunciar de primeira. A fim de evidenciar este apontamento, exemplifico como o simbólico e não tátil que se inscreve cotidianamente na estrutura da sociedade cultural, histórica e ideológica. Sujeitos viventes ou sobreviventes dessa sociedade são atingidos por suas violências de heranças coloniais tendo raízes profundas no social; as dissidências possuem lugar primário de violência, principalmente, quando estas encontram-se na tríade de opressão de raça-classe-gênero. Então, falar pressupõe a quebra na máscara de silenciamento e “escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo”, como Conceição Evaristo (2007) descreveu em seu texto “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. Minha “autoinscrição no interior do mundo”, como Evaristo pontua, iniciou-se em um processo de escrita poética aos 10 anos, na realidade, com a percepção de que havia instalado no peito algo maior do que os signos eram capazes de abraçar.

Se faz necessário, para a melhor compreensão de meu escrito, uma contextualização minha: sou Ícaro, 22 anos, negro, trans não binário, nascido e criado em uma periferia de Pirituba na Zona Norte de São Paulo, poeta e slammer iniciante, performer, professor formado na área de Linguagens e arte-vista decolonial. Resaltar que essa conexão se originou de uma fagulha de expressão poética corrobora com a percepção da escrita e, principalmente,

a escrita de si, tendo a arte papel central durante minha jornada na vida. Assim, escrever sobre um eu-Ícaro-criança violentado pelas dores que atravessavam seu corpo feminino e negro, transformaram meu processo de amadurecimento em consciente e crítico: consciente de mim e crítico da sociedade. Caracterizar esse desenvolvimento inicial como “expressão poética” abarca uma variedade de linguagens artísticas que explorei antes de compreender aquela pela qual a ansiedade se escondia no escuro de meu quarto, desejando que as respostas que procurava fossem mais do que o eco de minha mente sussurrando no entardecer de meu peito. Desde muito cedo, aprendi a escrever sobre mim e este exercício fez com que eu aprendesse para além do meu olhar de poeta e escritor distante, todavia, como ocupante de um espaço no qual eu vivia, mas que parecia não me pertencer.

Desse modo, o meio acadêmico também apresentou suas ferramentas contemporâneas na exclusão de dissidências, especificamente quando estas não se deixam sumir perante um sistema trabalhado no “modo chaveirinho”. As poesias, dessa forma, foram assumindo mais do que um papel descritivo da realidade ou da dor que assolava meu corpo nas noites de insônia, tornaram-se denúncias críticas referente a realidade que me era imposta sobreviver, sem escolha, sem voz, sem vida, somente um prefixo, somente um “sobre”. Encontrei nos escritos a construção de um universo que Rilke (2017) descreveu como “um universo ao ser amado”, embora no momento este tenha se referido ao amor romântico de um ser para o outro, percebi essa construção para um eu-Ícaro necessitado da percepção do mundo, angustiado para entender que ele era mais do que parecia e esse “mais” tendia ao violento. Entretanto, para escrever sobre o externo, foi preciso que o interno fizesse parte do meu constante olhar também, evidente que, auto-cobrança e excesso de perfeccionismo são aspectos comumente encontrados em pessoas negras também, geralmente ligado ao fardo da excelência que o sujeito preto carrega para ser aceito.

Sendo assim, o olhar do que estava me constituindo, já que identidade é muito além de algo cartesiano, revelava escritos que

transbordavam com essa palavramundo de quem nasce com a maturidade precoce que o corpo dissidente, infelizmente, é exposto desde o momento que nasce. Perceber-me como alguém que, por conta da realidade, detinha um olhar mais crítico e consciente não era motivo de alegria, afinal a consciência social crítica de quem se é pode evidenciar agressões antes não tão bem sabidas de nome. Dickinson (2017) poetou certa vez sobre a incapacidade de apagar alguns incêndios, pois “coisas que são inflamáveis, podem queimar por si, sem vento, ao longo da noite mais calma” e mesmo que tentássemos dobrar as águas, o vento trataria de espalhar a notícia a quem se interessasse ou não por ela, comparo os incêndios de Dickinson, inflamáveis e inapagáveis com a trajetória de meus escritos.

De início, a fagulha de Dante, em seguida, uma chama voraz. Poemas começaram a inflamar aos 10 anos e foram queimando ao longo das noites calmas que a insônia levava ao meu corpo de criança, queimando timidamente, como quem não entende o que se é ainda. Labaredas de versos-fogo tremulavam em meu olhar e cada poesia escrita atracava em mim um oceano que não podia ser guardado nas gavetas. “Transbordar” tornou-se verbo capaz de se relacionar de forma interdependente comigo, assim como criar metonímias de meus sentimentos com o oceano. Cada poesia minha foi se constituindo assim: poeticamente consciente de si. Todavia, elas não possuíam apenas caráter de gênero textual poesia ou poema, e sim de textos no formato de conto ou one-shot (contos de uma página apenas). Então, aos meus 19/20 anos, descobri efetivamente o Slam, a poesia denúncia de quem tem muito para denunciar, digo “efetivamente” pois ele era conhecido de nome, não de slammer performer, assim, precisei escrever o meu primeiro para uma unidade curricular de minha faculdade. Receio e hesitação não abrangem o que senti, tão diferente da minha escrita poética acostuada aos escritos de quem escreve muito sobre o que tende a parecer pouco. O Slam era um desafio excitante, no entanto, contornar a polidez de uma escrita nascida das fontes de escritores e poetas canônicos (e por vezes europeus) me

desafiava a me perceber enquanto um poeta/escritor que tivesse a capacidade de se transmutar.

Como era relacionado aos livros pesquisados da UC (Unidade Curricular) em questão, esse primeiro Slam foi poetado e performado (em formato de áudio, por conta da pandemia) em dupla e com base em Grada Kilomba e Canclini. Finalizado com maestria, logo após surgiu mais um também em dupla e, mais tarde, meu primeiro Slam solo, aquele pelo qual sentei-me comigo nas noites em que o astro lunar me fazia companhia e tratei de escrever para desatar o nó que fora enfiado em minha garganta, aquele nó que dói ao falar, aquele nó que dói ao chorar e aquele nó que dói. É exatamente esse nó que é violentamente enfiado em tantos corpos femininos.

Pela primeira vez, não me senti como um trovador que poetava pelas navalhas cravejadas no peito, senti-me ícaro, slammer que gritava sobre as facas enfiadas em seu coração, mas recusava-se a se calar. E o Slam tem disso, com objetivo de descentralizar a poesia dos meios acadêmicos e bebendo da fonte do rap também, quando cresceu no Brasil com Estrela D’Alva, batalhas e apresentações ao ar livre, fez com que me sentisse assim: livre, não livre das mazes, mas livre do que elas diziam sobre mim, afinal, fez-me perceber consciente de que havia um eu que não fora escrito antes. Trabalhar na construção do meu primeiro Slam, foi essencial para que trabalhasse em um sentimento nascido das violências veladas ou não no ambiente acadêmico: o sentimento de despertencimento. Despertencimento não é só a oposição do pertencer, como também denota que há uma relação de desafeto com esse espaço geográfico que não é “lugar”, mas apenas “espaço”. Como negro e transgênero não-binário, “despertencimento” dos espaços, de forma infeliz, torna-se comum, no entanto, não podendo ser naturalizado.

Ao ocupar os espaços acadêmicos, passei a procurar o que neles fosse “lugar” e esse olhar acompanhava tanto minha luta social, quanto os amigos que fiz na caminhada. Amigos estes que me levaram a subir em um palco pela primeira vez no ano de 2022 e performar meu Slam para um auditório cheio e com ninguém menos que Sergio Vaz. A esta vivência única de poder performar

um Slam na presença do grande poeta marginal, Vaz, atribuo a ação de aquilombamento, sendo ação esta de fortalecimento da voz e vivência preta. Um espaço artístico e político que fortaleceu e revelou outras vozes da poesia preta em um espaço posto como inalcançável aos corpos dissidentes. Por estarmos constantemente no “corre”, no movimento da luta pela vida que desejamos e por melhorias, esquecemos de perceber onde já chegamos. O fechamento de semestre de 2022 com Sergio Vaz não só fortaleceu nossa luta e arte-denúncia, como também possibilitou a visibilidade das poesias e slam’s apresentados, carregou naquele dia minha própria identidade com força de estar sendo visto e ouvido por aqueles que importam, pelos meus.

Evidente que as batucadas de meu coração foram acompanhando minhas passadas ao palco de madeira, onde segurei o microfone e com a voz ainda meio rouca, performei minha dor e luta àqueles que a acolheram. Ouvir os aplausos e um desejo de fotografia daquele que é uma referência da poesia e da luta periférica fez com que percebesse a potências que meus versos apresentavam, não com orgulho somente de mim, no entanto, orgulho de um Ícaro-criança que começou a escrever e não parou mais. Apresentar um Slam pode ser assustador de primeira, mas ele é poesia-fogo, portanto é inflamável, então é só deixar queimar. Queimar pela ocupação de um lugar que é nosso também, mas que fora ensinado o contrário.

Eu sou o meu corpo: e meu verso sou eu

Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir!
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda

(Emicida)

Identidade, nos enxergar, nos enxergarem. A criação de uma identidade sólida é fundamental para o desenvolvimento huma-

no, um processo árduo que ao longo dos anos sofre diferentes mudanças sobre pertencimento, particularidades, valores; entretanto, na maioria dos casos permanecemos sempre na dúvida, e a identidade sólida no máximo é uma identidade “aceita”.

Sou Marcelo, 25 anos, morador de uma quebrada⁵⁶ na região da Cidade Ademar, Zona Sul de São Paulo, estudante do curso de linguagens, professor de língua inglesa, poeta, arriscando no Slam, fazendo algumas artes através do desenho e pintura. Desde pequeno, sempre busquei novos meios artísticos para me expressar a conhecimento do “eu” e do mundo afora. Com isso, também continuo a buscar meu lugar no processo identitário racial e cultural desde os meus 19 anos. Sou filho de Maria, diarista desde sempre, infância pesada fazendo tarefas para madames em troca de um prato de comida. Mãe de três, mulher de todas as qualidades possíveis. Mas nessa história, também faz parte Nailton, meu pai, cozinheiro, pedreiro, pintor, porteiro, perco até as contas. Venho de uma família pobre, com um passado ainda mais difícil, meus pais sempre passaram um aperto danado para botar comida na mesa, e que mesmo sem os estudos já pré-determinados a cidadãos brasileiros, ensinaram seus filhos a ter noção de seu espaço, noção do seu corre, respeito pelos maiores, e a nunca abaixar a cabeça para ninguém.

Nunca fui o aluno mais estudioso e excepcional, talvez já fosse na época de escola, mas em determinado tempo, na vida da escola pública, e em contexto periférico, o estudo fica apenas pelo “necessário”. Entretanto, nunca deixei a desejar, para a felicidade dos meus pais, que apenas exigiam duas coisas, estudar e não se envolver com coisas erradas. Minha família sempre foi predominantemente negra, ninguém totalmente “branco” ou que se encaixe nos padrões eurocêntricos da estética racial. Nunca tivemos muitas conversas em família sobre esse “não-lugar”, sobre a pessoa não-branca, cuja identidade racial foi negada, ou seja, a

56. Assim referenciaremos as regiões pobres dentro das periferias, com distinção geográfica e a classe dentro da classe, além de distante mais pobre ainda.

reivindicação de minha negritude, diante da minha família, não teve muita luta da militância ativa, então na maioria das vezes para tentar adequar as classificações limitadas, poderia apenas ser visto como uma pessoa parda em um formulário qualquer.

Afinal, meus pais buscavam o mínimo para sobrevivência e seus estudos baseavam-se em suas vivências, eram uma forma também de proteger suas crias, prover o necessário apenas para que não se perdessem na violência mundo afora e não faltasse comida na geladeira. Mãe, pai, nunca me consideraram no lugar de branco, pois da nossa história entendem muito bem, e sabem que o nosso espaço não é o mesmo das pessoas brancas em suas classes favorecidas.

Ainda assim, nunca senti firmeza para me autoafirmar como sujeito negro, pois é fato que a questão predominante sobre a identidade racial, assim como colorismo, fragmentam a luta da negritude. A sociedade branca hegemônica sempre interfere em nossos processos identitários para manter controle de nosso pertencimento e assim diminuir possibilidades do nosso povo, ignorando as singularidades de cada sujeito. Eu sendo uma pessoa de pele mais clara entendo que posso ter oportunidades diferentes em determinados contextos sociais, por exemplo no mercado de trabalho, porém falamos aqui sobre oportunidades e não sofrimento, e ninguém quantifica sofrimento. A forma como o racismo se manifesta tem muito a ver também onde ele está inserido, o processo para classificações brasileiras da “mestiçagem” nunca teve como objetivo a diversidade racial e étnica, mas, sim, a contínua extinção do povo negro.

Isso tudo se torna uma lembrança contínua do projeto de embranquecimento da população brasileira, carregado dos ideais europeus de racismo científico, para definir o sujeito branco como o mais civilizado, e então é preciso embranquecer para ser tolerado. Tolerado, Marcelo? Sim, afinal, a artimanha do sujeito branco para continuar seu processo colonial é lhe garantir um espaço, onde o negro é tolerado, mas não exatamente aceito, pois isso seria determinante para o reconhecimento da diferença e de que deveríamos

lutar para superar o preconceito. Eu percebo apenas atualmente que na minha época de escola eu tentava mascarar meus traços negros para me sentir aceito, por exemplo, o cabelo crespo e a orelha grande. Começando pela famosa fase do cabelo relaxado, passando horas com um creme com cheiro péssimo e queimando o couro cabeludo, para tentar se “encaixar” ao padrão do cabelo liso que era tido como ideal de beleza. Por isso nunca quis deixar meu cabelo crescer, era sempre cortado baixinho, e se crescesse um pouco, poderia escutar comentários do tipo “corta o cabelo, grande assim você fica com cara de doente”, e a famosa frase da “orelha de abano, vai voar?”. Fora as diversas vezes em que jogavam algo no meu cabelo ou cuspiam como se eu fosse qualquer coisa.

São marcos que me faziam ter vergonha da minha ancestralidade, como já cita Grada Kilomba(2008) em seu livro *Memórias da Plantação*, o sujeito branco impõe ao sujeito negro todas às suas atrocidades, para que o sujeito branco não se sinta com vergonha, ou se sinta culpado. E é justamente o que acontece diante de nós. Já anos após, decidi deixar tudo crescer, cabelo, barba, eu estava cansando dos inúmeros processos químicos que havia passado para “embranquecer” meus traços, e queria mudar, quando fui deixando ele crescer num corte de cabelo como costumávamos ver pelo ator Will Smith, de *Um Maluco no Pedaco*. Percebia que a estética do cabelo *black* agora estava sendo venerada, de forma até exorbitante, por aqueles indivíduos brancos que queriam provar algum tipo de ação de afinidade diante de suas atrocidades, para que assim ficássemos super empolgados e os venerássemos por nos elogiarem enquanto nos apunhalavam pelas costas.

Entretanto, mesmo possuindo traços fenotípicos da negritude, em muitos lugares posso ser considerado apenas como branco, e posso declarar aqui, o debate acerca da identidade racial é bastante complicado para esse meu “eu”. Fico bastante receoso ainda diante de debates raciais, como se alguém fosse me acusar de não ser digno daquele espaço. Mas as pessoas ignoram sua caminhada, as pessoas ignoram sua história, estão aí apenas para julgar o que pré-estabelecem e mantêm o discurso do embranque-

cimento, não estou tentando roubar o espaço ou o lugar de ninguém, eu estou em busca do meu espaço, do meu lugar, eu estou sempre tentando me estabelecer, caso contrário permanecerei neste limbo identitário até meus anos finais de vida.

Muitos de nós temos receio de nos autodeclararmos como negros, e apenas colocamos isso numa média da quantidade de racismo sofrida. Entretanto, muitos movimentos negros brasileiros reforçam, ser negro é quem sofre o racismo, negro é quem sofre, branco é quem tem oportunidades únicas que o negro não tem. Beleza, e pra galera meio-termo? Quem sofre discriminação, mas também sabe das oportunidades que tem diante da pele mais clara? Nós, que ainda assim considerados como pardos, historicamente estamos sendo alienados de nossa identidade e o olhar externo é o veredito para que as pessoas nos definam. Não é mais fácil de lidar, ou menos doloroso, esse limbo em que nos encontramos resulta em um sofrimento de não entender nosso lugar de pertencimento, e isso dificulta a perceber situações que passamos e identificar aquilo como racismo. Isso não é sofrer menos, é o racismo atuando de formas diferentes.

Em toda minha família, tanto de mãe quanto de pai, sou apenas o quarto membro a ingressar em uma faculdade e encaminhando para a graduação. Entro na Faculdade SESI-SP de Educação no ano de 2020, em meio à pandemia. Não imaginava que o meio acadêmico também seria espaço para entender mais sobre estes processos identitários. Não que necessariamente houvesse debates quanto ao nosso entendimento enquanto pessoas negras e a importância disso, mas desde o começo, uma disciplina ou outra me levava a um mergulho entre minhas ancestralidades, em que muitas vezes me via pesquisando e conhecendo autores, pesquisadores, pessoas ativas na luta pela nossa negritude e o reconhecimento de nossa resistência através de um processo decolonial contra as mazelas do embranquecimento da população brasileira.

Foi o início de uma época importante para essa construção étnico-racial, compreendo como processo longo e árduo que talvez nunca tenha uma certa exatidão, pois tudo depende dessas

vivências, como me entendo na sociedade e como a sociedade me enxerga, o que ainda me causa certas desordens na cabeça.

Durante esses quatro anos me deparei com pessoas importantes para este meu percurso, desde amigos, professores (e aqui em especial o professor Lucas Scaravelli, que, desde o seu primeiro contato, me apoia bastante no caminho que corrobora para o entendimento do ser negro no Brasil), assim como os convidados em eventos, que nos fazem refletir diante de falas importantes no meio acadêmico, onde se faz necessário, visto a falta de discussões pertinentes sobre a realidade dos estudantes. Devo mencionar com destaque um dos convidados mais significativos para o meu trajeto e que esteve ali em piso acadêmico, diante de nossos olhos, Sergio Vaz e sua literatura periférica.

Se a ideia é descentralizar a literatura para que ela chegue na quebrada sem a arrogância habitual dessa arte, Sérgio estava ali contemplando jovens negros e periféricos, que não em grande número, mas que estão ali mostrando que o espaço também é nosso, buscando subverter a arte e o espaço escolar. Lembro-me muito bem de uma fala dele logo após uma pergunta que eu havia feito sobre a questão da pandemia e como ele enxergava o que o contexto pandêmico implicou nas juventudes da periferia. Depois de sua fala, Sérgio direciona seus olhos a alguns discentes espalhados na platéia para falar: “é muito legal ver essa galera aqui, olha esses manos e essas minas de blacks lindos, resistindo, sobrevivendo, estudando, fazendo história nesses espaços”.

Sergio Vaz até cita no “Az Ideias Podcast”, sobre sua visita em nossa faculdade, ele diz que nos preocupamos com quem precisa mais, mas não devemos esquecer de quem já está correndo atrás, através dos movimentos também, temos juventudes bastante ativas e devemos reconhecer suas lutas.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In _____. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BÁ, HAMPATÊ A. A Tradição viva. In: **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Unesco. Brasília, 2010.

DICKINSON, Emily. **Poemas Escolhido** – Mulheres na Literatura 2. Tradução: Manuel da Costa Pinto. São Paulo: Folha de São Paulo, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro. Ed. Cobogó, 2008.

RILKE , Rainer Maria. **Poemas e Cartas a um Jovem Poeta**. Tradução: Geir Campos, Fernando Jorge. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.



Escrevivências educacionais: slam, um ensino crítico e artístico

REGINALDO NATHAN DAVID DOS SANTOS⁵⁷

ÍCARO FELIPE COSTA DE DOMENICO⁵⁸

VALÉRIA HERNANDORENA MONTEAGUDO DE CAMPOS⁵⁹

não é denúncia
é revide
de mão fechada
e peito aberto
que sem pulmões
um poema é abscesso
Luiza Romão

Introdução

Muito se tem falado sobre a importância do protagonismo dos estudantes no processo escolar. O almejado protagonismo passa pela autonomia, que se revela nas possibilidades de participação nas escolhas curriculares e nas oportunidades de voz concedidas aos jovens. É importante pensar que esse é um processo que se constrói paulatinamente em toda a vida escolar e, no contexto da Educação Básica, tem sua culminância no começo da vida adulta.

O 3º ano do Ensino Médio, especificamente, é um momento de escolhas de vida; ao mesmo tempo que o ciclo da Educação

57. Estudante de licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação.

58. Estudante de licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação.

59. Professora do curso de licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação e orientadora de residência educacional.

Básica se encerra, repleto de memórias e experiências escolares, é preciso imbuir tais vivências de significados que permitam que esses jovens se insiram na sociedade como adultos críticos, sensíveis e capazes de exercer ativamente a cidadania e enxergar-se como membro de uma comunidade política. No contexto da aprendizagem das linguagens, segundo a BNCC, os processos educativos devem visar à “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais”. No Ensino Médio, isso se intensifica, pois esse é um “período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo”. Dessa forma, “os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 481).

Se, para Paulo Freire (2003, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, fica evidente que é preciso criar tais possibilidades na educação básica. De forma similar, quando se fala na formação inicial de professores, também é preciso conferir aos graduandos da licenciatura oportunidades de construção de seu percurso pedagógico e profissional. É indiscutível, portanto, a importância da mediação de práticas socioculturais para a aprendizagem das linguagens, assim como da autoria para o exercício da autonomia e do protagonismo, tanto por parte dos estudantes da Educação Básica quanto dos professores em formação. Dessa forma, o presente relato busca apresentar uma experiência realizada no âmbito do 3º ano do Ensino Médio, preparada e ofertada por licenciandos do curso de Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação (Fasesp), com foco em *poetry-slam*.

A proposta aqui relatada foi desenvolvida tendo-se em mente que a escola deve ser um espaço que privilegie os saberes coletivos e as oportunidades de escuta aos alunos e aos demais atores envolvidos. Por isso, ao pensarem-se práticas pedagógicas e avaliações, vale o esforço de aliar conteúdos, competências e habilidades presentes no currículo escolar a atividades que propiciem

uma aprendizagem significativa. De acordo com esse conceito de Ausubel, mediante uma proposta feita pelo professor, novas ideias relacionam-se aos conhecimentos prévios dos alunos, gerando-se uma situação relevante para os estudantes. Nas palavras do autor, “Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Moreira (2013), extrapola esse conceito ao uni-lo à “subversão” de Postman e Weingartner (1969), isto é, “aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela”. Para Moreira (2013, p. 18):

É por meio da aprendizagem significativa subversiva que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É por meio dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente.

Ao pensar na literatura como parte do processo da aprendizagem significativa subversiva, os residentes regentes desejaram nomear essa proposta pedagógica a partir do conceito de “escrevivência”, de Conceição Evaristo. Segundo a escritora (2020, p. 26), o termo nasce da experiência das mulheres escravizadas, as “mães pretas”, que tinham a incumbência de cuidar dos filhos da família escravizadora. Entre as suas tarefas estava a de contar

histórias para fazer adormecer as crianças. Ao contemplar tal lembrança Evaristo amplia a semântica do termo:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não (EVARISTO, 2020, p. 30).

Percebe-se, nas palavras da autora, o caráter libertador da escrevivência. Ontem, essas mulheres tinham suas habilidades de narrar usurpadas pela prisão da escravidão. A maestria evidente no manejo das palavras e na força de sua oralidade foi posta a serviço exclusivo de seus opressores, fazendo dormir aqueles que propagariam estruturas de poder. Ao longo dos séculos, a crítica literária escolheu apartar-se também de tais manifestações. Como consequência, a escola se absteve de contemplar as palavras abafadas pelo cânone e pelas camadas letradas que se fecharam em visões centradas na produção masculina cisgênero e eurocêntrica. Com a tomada de consciência social e a prevalência dos estudos culturais na literatura, a partir do século XX, tornou-se evidente o papel da crítica de investigar e revelar toda essa expressão represada. Da mesma forma, cabe à escola repensar o currículo da educação básica, de modo a, além de partilhar tal conhecimento, conjugar esforços para não replicar a coerção de outrora, contribuindo para o cerceamento das vozes dos estudantes, principalmente daqueles já circunscritos a espaços de exclusão.

É por isso que hoje, no ambiente escolar, é possível fazer da escrita uma peça que revive a ancestralidade e faz ecoar a potência da oralidade antes restrita aos caprichos dos senhores colonizadores. Dessa forma, em diálogo com a realidade histórica e social, Evaristo subverte e ressignifica a vocação com as palavras: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30). É, portanto, uma literatura não apenas engajada, mas subversiva do “sono” e da placidez em que as camadas privilegiadas preferem estar. O conceito de escrevivência para Evaristo liga-se diretamente à experiência da pessoa brasileira de origem africana, pois existe para celebrar sua ancestralidade e conectá-la “tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana” (EVARISTO, 2020, p. 30).

A autora reconhece, no entanto, que o termo se amplia à humanidade de cada sujeito:

a potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens [...]. E o que falar da solidão e do desejo do encontro? São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença (EVARISTO, 2020, p. 30).

A “escrevivência”, portanto, é um direito também dos estudantes. A partir do reconhecimento da bagagem coletiva do ser humano e dos pontos onde se situa cada grupo em meio a essa história, as vivências individuais expressas nessa literatura genuína e necessária criam teias de convivência e confiança, em que se fomenta um espaço de pertencimento. Dessa forma, a escola pode passar a ser uma aliada desses jovens, não uma perpetuação da casa-grande, que coopta seus talentos aos inte-

resses daqueles já instaurados no poder, mecanizando suas palavras aos seus desígnios.

Nesse sentido, a residência educacional apresenta-se como um importante aliado dos professores de todas as áreas do conhecimento. Os licenciandos, muitas vezes, têm uma visão mais próxima da dos adolescentes, ou experiências de vida diversas que auxiliam a remoldar um olhar possivelmente cristalizado para os conteúdos curriculares e até mesmo para os próprios educandos, por vezes vistos como inaptos, desinteressados, apáticos.

No presente relato de experiência, descreveremos as atividades realizadas em um exitoso projeto de “slam” em três turmas de uma escola particular de São Paulo. Neste sentido, declaramos conjuntamente o respeito aos princípios éticos em pesquisas científicas, uma vez que mantemos o anonimato e a privacidade dos estudantes envolvidos e atestamos o consentimento dos participantes.

O comprometimento dos estudantes e os trabalhos finais obtidos demonstram que esse tipo de projeto tem um papel importante na escola e a participação dos residentes foi determinante para todo o processo, desde a concepção das atividades, ao envolvimento dos estudantes e o processo de encerramento e avaliação.

1. Bases para o êxito da proposta

Para que a experiência de regência tivesse sucesso, além do planejamento dos residentes responsáveis, foram necessárias etapas de preparação diretas e indiretas. É possível dizer que, desde o início do curso de Linguagens, os professores em formação criam uma bagagem de observação e atuação no contexto escolar. A residência, nesse sentido, remonta à origem do verbo residir: “ter seu lugar; ter seu fundamento”, no sentido de ser um programa basilar para os licenciandos, os quais “têm lugar” na escola, não como peças acessórias, mas como atores dos processos pedagógicos. Nessa importante atuação, eles não estão sozinhos, pois suas vivências são mediadas pelo professor regente, ou educador de referência, e pelo orientador de residência.

1.1. A preparação do professor regente para a atuação dos residentes

De acordo com o Regulamento do Programa de Residência Educacional (Faculdade SESI de Educação, 2020, p. 7), é responsabilidade do educador de referência, isto é, do professor regente, entre outros, “proporcionar ao residente as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades do Programa de Residência Educacional”, assim como “contribuir para que o residente se integre adequadamente ao Local de Residência”.

Assim, uma boa experiência com a residência educacional passa pela recepção aos professores em formação e a acolhida de suas potencialidades. Dessa forma, é necessário pontuar alguns aspectos prévios que foram importantes para o bom desenvolvimento das atividades em questão. Os dois residentes, do terceiro ano do curso de Linguagens, já participavam ativamente das atividades anteriores propostas pela professora e desenvolveram um vínculo desde as primeiras aulas com as turmas.

A participação dos dois teve início com a observação das aulas e dos estudantes, o que foi importante para que eles percebessem como se dava o envolvimento dos grupos com determinados assuntos e como cada classe tinha suas características específicas. Após breve período de observações, os dois sugeriram a preparação de sequências didáticas e o auxílio em correção de textos dissertativos.

A correção foi mediada pela professora, que disponibilizou a grade específica desenvolvida e de conhecimento dos estudantes. Após uma primeira correção, a professora revisou cada uma das redações a fim de orientá-los ao processo final. Os residentes não apenas corrigiram tais textos com a distância de um corretor de redações, mas aproveitaram tal ocasião para aliar a cobrança das competências básicas desse tipo de texto a devolutivas específicas e aprofundadas, as quais, em vez de distanciá-los do corpo discente, uniu-os, pois foi flagrante o desejo dos residentes de auxili-

á-los nos aspectos formais e em uma visão de mundo mais ampla do que as breves trinta linhas exigidas nesse tipo de texto.

A partir dos vínculos formados no processo de correção, os residentes passaram a participar cada vez mais ativamente das aulas, em partes, como algumas explicações, até a preparação de sequência didática. Como exemplo, um dos residentes preparou uma sequência sobre a poesia de Augusto dos Anjos. Nessa ocasião, após a declamação de poemas e a exposição dialogada sobre o estilo próprio do autor, os alunos deveriam propor uma continuação para a primeira estrofe do poema “Versos Íntimos”. O residente circulou pela sala, auxiliou os estudantes no processo de escrita e então deu a oportunidade a quem quisesse ler os textos em voz alta, em momentos de troca artística e sensibilidade poética.

Tais exemplos são importantes no contexto do relato, pois demonstram como os vínculos foram criados aos poucos, durante a experiência dos licenciandos com os alunos. Devido ao envolvimento dos residentes e do espaço de autonomia mediada que lhes foi concedido, foi formada uma conexão genuína de afeto e confiança com as turmas, a qual possibilitou o êxito do projeto maior que seria desenvolvido, pois o envolvimento frequente, responsável e afetuoso dos residentes fez com que estes se tornassem parte crucial dos processos pedagógicos, não meros participantes distantes e pontuais.

É importante ressaltar, também, como o projeto do slam conectou-se ao plano docente e ao currículo em curso. As turmas estavam estudando a primeira fase do modernismo brasileiro e já haviam examinado a Semana de Arte Moderna e o desejo de ruptura daquela geração. Um dos poemas analisados em sala foi “Poética”, de Manuel Bandeira (2000, p. 32-33). Nesse poema de versos livres — libérrimos —, o poeta constrói, nas palavras de um sujeito-poético poeta, uma visão de poesia muito próxima ao que viria se constituir como slam, décadas depois, nos anos 1980, como será visto em detalhes adiante. A forma coaduna-se com o conteúdo que se representa na libertação: “Estou farto do lirismo comedido/ Do lirismo bem comportado/ Do lirismo funcionário

público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. Diretor”. A subversão da pontuação sugere uma leitura ininterrupta em que se entende plenamente o automatismo que não terá lugar nessa nova poética. O lirismo comedido ou bem comportado é o que também o slam rechaça: a renúncia ao molde é o rastilho que acende a poesia e o “apreço” simulado cede espaço à indispensabilidade da denúncia, ou “revide”.

A chamada a uma poesia socializada, isto é, de apelo democrático, percebe-se na negação ao processo em que se precisa parar e procurar o “cunho vernáculo de um vocábulo”. A poesia almejada pelo sujeito-poético é a que se escancara por ser viva, intensa.

Ao convocar “todos os ritmos”, “todas as palavras” e “todas as construções”, esse sujeito poético parece renunciar que a poesia não é direito restrito aos “puristas” ou de uma chamada “elite”. Ao rebotar o padrão, o qual faz remeter a meros “modelos de cartas”, reencaminha a pujança poética ao interior do ser e a nada que lhe seja externo, isto é, “fora de si mesmo”. Os versos finais corroboram:

Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare
– Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.
(BANDEIRA, 2000, p. 33)

Nesse poema que se formula em manifesto ou tratado poético, tudo leva a crer que Manuel Bandeira, caso estivesse em pleno acordo com o eu-lírico a quem empresta a pena, veria a máxima expressão da poética ali esboçada no “lirismo pungente” do slam. “Louco”, pois desafeito às circunscrições sociais e suas perversões da lógica; “bêbedo”, pois, embevecido de sua causa, do seu *leitmotiv*, o qual se derrama em um grito incontido, em voz que, por cansar-se da coação do “protocolo”, só pode se converter em brado de “libertação”: nada mais lhe importa.

A “dificuldade” não é a barreira elitista de um vocábulo que apenas o dicionário registra ou da forma que, por vezes, tritura

e domina o conteúdo, condensando-o ao inanimado, de difícil compreensão. Esse lirismo é, ainda, “difícil”, mas agora pela verdade que transporta, a realidade de si, da fusão entre o caos labiríntico que caracteriza o ser humano e a bagagem sócio-histórica que lhe é indissociável.

Após a análise desse poema e o entendimento da busca por uma poesia libertadora, tão avessa aos versos parnasianos lidos previamente, os alunos estudaram as características da intertextualidade, conforme o conceito de Kristeva (1969), na poesia moderna e contemporânea. Relembrando primeiramente a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, os estudantes foram apresentados a diversas releituras do poema, como as de Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Mário Quintana, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, entre outros autores. Nesses poemas, eles analisaram as denúncias feitas, assim como as características de intertextualidade e da forma, já tão arraigada na oralidade. Os estudantes deveriam escolher um dos poemas e responder a algumas perguntas, referentes à presença da intertextualidade, às comparações entre forma e conteúdo e às visões de Brasil ali refletidas.

Os alunos então perceberam como o diálogo entre obras nem sempre precisa ser elogioso, pelo contrário, a crítica faz-se espelho aos erros de outros tempos. A seguir, como parte dessas atividades, eles leram e ouviram o slam de Daniel GTR, “Canção do exílio paulistana”, que se forma também no intertexto com o poema de Gonçalves Dias. Nesse momento, os estudantes ainda não foram introduzidos às características do slam, tiveram apenas um contato prévio com as ricas possibilidades do gênero em uma sequência didática cujo objetivo principal era perceber a intertextualidade na poesia moderna e contemporânea.

Após a exibição do vídeo de Daniel GTR, os estudantes deveriam notar a ampliação do conceito de espaço a ser cantado na poesia. Agora, é um bairro periférico que tem sua vida valorizada, diante do “preconceito regional” e “segregação social”, os quais sofre. É possível perceber, nesse texto, como um tema pessoal e

subjetivo assume uma voz que é também coletiva, pois alia a construção da memória individual à apreensão coletiva. Isso se evidencia no uso dos pronomes em primeira pessoa: “Essa é a minha Canção do Exílio Paulistana”, “Itaquera é meu território/ aqui eu nasci/ cresci/ vivi” (GTR, [s.d.]), que logo dá espaço à socialização: “o jogo de bola”, “anos de escola”, “aprendi o que é namoro”. A construção da identidade se dá em todos esses espaços coletivos: “emprego” e “universidade”.

Há uma vida que ali se nutre e cresce, para além das “más notícias” e “criminalidade”. É essa vida latente e rica que rechaça o discurso da mídia e as críticas que partem do que o sujeito-poético considera uma “elite burguesa”. Esse é um canto sobre uma realidade “estigmatizada” que desconsidera a “gente boa e querida”, “artistas e intelectuais”, assim como os meios de lazer e cultura que ali abundam, como saraus, batalhas, bares, parques. A denúncia prossegue ao reivindicar o olhar para o bairro não para o seu “poder aquisitivo”, mas “tudo que é vivo”, sua “trajetória” e “história”: “e aqui com poesia construímos nossa memória”. Esse verso especialmente contribui para o entendimento dos estudantes de que a poesia é aliada da construção da memória e da identidade de um povo. Por fim, o poeta enfatiza o intertexto:

Nosso céu também tem estrelas
ocultadas pela poluição
no Parque do Carmo tem mais vidas, flores e amores
mas não gostam dele só porque é de Itaquera
quisera ele recebesse prestígios de Ibirapuera

No meu bairro tem um parque
onde canta um sabiá
as aves que aqui gorjeiam
em nada perdem
pra porra das aves de lá (GTR, [s.d.]

Os estudantes puderam entender como o poema romântico, os poemas modernos e o slam dialogam nas diferenças. Eles atestaram o desenvolvimento da poesia como ferramenta de expressão e denúncia, por isso mesmo, libertadora. Da poesia de Gonçalves Dias, que pretende em seus versos emancipar a recente independência brasileira com relação a Portugal, cantando, de forma idealizada, os encantos de uma ex-colônia que em nada deve à Europa, percebemos um caminho que pavimentava o conceito de decolonialidade e descentralização também das cidades.

Foi a partir dessa construção que os residentes puderam então preparar e ofertar suas atividades relacionadas ao slam.

1.2. A orientação de residência

De acordo com o Regulamento do Programa de Residência Educacional (Faculdade SESI de Educação, 2020, p. 2), esse programa tem a finalidade de “colaborar para a formação do futuro professor como educador e pesquisador desde o início de sua experiência na graduação acadêmica”.

Entre os objetivos gerais, listam-se a reflexão entre teoria e prática, o exercício pedagógico e a ampliação da relação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola da Educação Básica, sendo esta vista também como “espaço de formação inicial de professores”. Nesse contexto, primeiramente os estudantes têm a incumbência de observar as aulas, até progressivamente passarem a participar das dinâmicas escolares e atuar na regência de aulas supervisionadas.

O programa é composto de duas etapas principais: a chamada “imersão”, na qual os estudantes participam da vida escolar e a “orientação”, isto é, “momento coletivo de planejamento, estudo e análise da vivência ocorrida no Local de Residência. É conduzido por um docente da faculdade, denominado professor-orientador”. Nesse sentido, é papel do orientador acompanhar as atividades desenvolvidas pelos estudantes, primando pelo apuro acadêmico e científico de tais processos, assim como pelas relações interpessoais envolvidas nas etapas da residência.

Nesse processo, que vai do “observar” ao “reger”, como mencionado nos documentos que amparam a residência educacional, os encontros da orientação de residência devem ser um importante momento para aprender a observar. Os estudantes, por meio de atividades conjuntas com demais graduandos, passam a perceber a importância de aprender a “ver” as situações, tanto individuais quanto coletivas, dos discentes. É nessa observação que se criam as bases para a percepção dos alunos como pessoas agindo em um espaço coletivo. Nesses momentos, é possível tomar consciência das diversas nuances que envolvem a vida escolar.

Dessa forma, percebe-se que a atuação do orientador de residência perpassa algo além do compartilhamento de estratégias e postulados acadêmicos, mas também essa indispensável preparação do olhar.

Tal prática visa a incutir nas reflexões pedagógicas dos estudantes que a escola pode ser um lugar que ajude as crianças e os jovens a olhar para o mundo, tanto em sua beleza quanto em seus aspectos sócio-históricos, que precisam ser examinados e questionados. Olhar para o mundo pode significar também atentar-se para o mundo do outro, repleto de demandas e causas exteriores às do observador. Dessa forma, evidencia-se como a percepção aguçada atua na construção do olhar, que permite que a linguagem atinja seu pleno potencial enquanto recurso dialógico e social. Nesse sentido, a escolha de um projeto em que os alunos da Educação Básica construam e compartilhem seus textos em formato de slam permite a abertura dos olhares para um mundo muito além de si.

2. A atuação dos residentes na preparação e aplicação da proposta

O slam tem sido reconhecido como uma forma de expressão artística que permite explorar emoções, pensamentos e experiências pessoais por meio da linguagem. No contexto educacional, a promoção do slam como uma atividade pedagógica proporcionou

diversas emoções aos alunos, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, período marcado pela transição para a vida adulta e pela busca de identidade.

A ideia da aula surgiu a partir de um projeto da Faculdade SESI de Educação (FASESP), no ano de 2022, referente à Semana de Arte Moderna de 1922 (SAM), no qual todo o corpo discente se mobilizou para fazer oficinas e palestras a respeito desse marco não só para a arte, mas para todos os âmbitos. Os dois residentes regentes participaram do evento pensado para a comunidade acadêmica com uma oficina que relacionava a SAM ao Slam e, a partir de então, pensaram a possibilidade de expandir a oficina aos estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, no segundo semestre do ano de 2022, foram realizadas aulas de slam como atividade prática e performática para as três turmas do 3º ano do Ensino Médio, no formato de dupla docência pelos residentes que, nesse momento, cursavam ainda o 3º ano de Licenciatura em Linguagens. As turmas já estavam contextualizadas com os estudos das escolas literárias em ordem cronológica, sendo assim, ao chegar à etapa de apresentação modernista, pensou-se no slam como forma a ligar as aulas de literatura do Movimento Modernista junto da poesia periférica, com o objetivo tanto de apresentar o slam, quanto demonstrar aos alunos os efeitos e mudanças das vertentes literárias e artísticas ao longo dos tempos.

Os residentes prepararam, primeiramente, uma sequência didática de duas aulas para as três turmas (A, B, C), a fim de apresentar-lhes, de forma mais pormenorizada, as características do slam. Por meio de pesquisas e trocas, os residentes regentes conseguiram se aprofundar mais nesse assunto, percebendo que o slam pode servir como uma ferramenta poderosa para a conscientização crítica, a expressão artística, e a promoção da igualdade, convertendo-se em aliado da “aprendizagem significativa subversiva” (MOREIRA, 2013, p. 18).

Foi estruturada uma sequência didática que visou a retomar aspectos modernistas, como: temáticas voltadas ao Brasil; revisi-

tação crítica do passado do país, enquanto colônia; uso recorrente de versos livres nos poemas; uso mais próximo de uma linguagem coloquial e pontuação utilizada de forma mais livre de modo a garantir a fluidez narrativa e poética, para fazerem-se conexões com o slam. Primeiramente, apresentou-se sua origem da língua inglesa (mais precisamente uma onomatopeia), explicando que o slam surgiu em Chicago nos anos 1980 com Mark Kelly Smith, a fim de descentralizar a poesia dos círculos acadêmicos (Bruhn et al., 2019). Essa palavra já era utilizada nas batalhas de rap, e na tradução literal pode ser batida ou pancada. A maior referência brasileira no slam e quem o tornou popular no Brasil é Roberta Estrela D’alva, com o ZAP! (Zona Autônoma da Palavra). A apresentadora/rapper e atriz foi campeã da Copa Mundial de Slam em 2012.

Além dos aspectos históricos do gênero, foram abordadas as características, aspectos orais e de performance e suas regras, junto das semelhanças entre o slam e o Movimento Modernista: ruptura nas artes, arte como denúncia e crítica, uso de linguagem coloquial e gíria. Ainda se apresentaram alguns coletivos de apresentação da poesia periférica, como: Slam da Marginalia, Slam das Minas etc. Foram exibidos exemplos de slam de modo a demonstrar como essas características se unem na construção da poesia periférica e na proposta da atividade.

Um dos exemplos mostrados foi o slam vencedor de Bixarte, que dialoga de forma muito interessante com o conceito de intertextualidade estudado previamente nos terceiros anos, pois o título, “Maldita Geni”, faz referência à música “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque, a qual denuncia a dissimulação humana no que tange a uma moral extremamente questionável. Os estudantes puderam perceber como o moderno e o contemporâneo enriquecem-se nesse diálogo artístico. No fim do texto de Bixarte (2021), eles ainda se depararam com uma conceituação de “literatura” diferente da habitual:

Mainha, eu te prometo que eu vou ser muito feliz.
Meu nome é Bixarte, eu não sou prostituta, eu sou poeta

e atriz. E mais, vocês não vão encontrar o meu corpo preso numa viatura. Se vocês me queriam fazendo programa, prazer, eu sou a própria literatura.

A partir de então, cada estudante pode repensar como uma pessoa pode “ser” a literatura e o que isso implica. O poema ao mesmo tempo constrói uma identidade e a revela, afinal, ela é poeta e, sendo quem é, nega demais papéis que a sociedade gostaria de lhe atribuir. Entre o que ela rechaça e abraça está o que a compõe, múltipla e plurissignificativa: a literatura. Essa mesma literatura que os estudantes estão a estudar e, por vezes, é tão distante de seus anseios e preocupações.

Com esses conceitos em mente, seguiu-se, então, com apresentação e análise do poema “Ode ao Burguês”, do poeta e escritor modernista Mario de Andrade, escolhido pelo seu viés de denúncia e crítica, com posterior leitura em conjunto dos estudantes e análises com as turmas. Esse poema faz duras críticas sociais, por exemplo, nas diversas vezes em que o sujeito-poético diz “insultar” os burgueses, a aristocracia e os barões. Nos versos finais, fica evidente o desprezo à hipocrisia das camadas abastadas paulistanas:

Todos para a Central do meu rancor inebriante
Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!
Morte ao burguês de gíolhos,
cheirando religião e que não crê em Deus!
Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!
Ódio fundamento, sem perdão!
(ANDRADE, 1987, p. 88)

O poema reflete a busca do modernismo pela oralidade e pela pujança poética, relacionáveis ao slam, e, ao mesmo tempo percebe-se que a mesma crítica poderia ser feita atualmente, sem qualquer necessidade de alteração. Esses aspectos foram explicados aos alunos, que passaram a compreender as possibilidades poéticas de expressão e denúncia.

Sendo uma dupla docência, a sequência foi organizada de modo que cada um pudesse apresentar algum aspecto da aula,

mesmo assim tudo ocorreu de forma muito entrosada entre os dois residentes, de modo que se complementaram nas explicações.

As primeiras aulas ocorreram com a turma C, um grupo mais sociável e que gosta de interagir, assim foi possível partilhar muitos dos olhares dos alunos, tanto dos que já conheciam o slam, quanto daqueles que estavam tendo seu primeiro contato. A turma ainda se mostrou muito ansiosa com a proposta de atividade que era escrever um slam e performá-lo. Já na turma A, ainda que conhecida por serem estudantes que interagem menos, foi possível colher inferências das aulas e propor a criação do slam. Alguns alunos dessa sala já perguntaram se poderiam apenas entregar a poesia sem precisar performá-la, por isso foi decidido em conjunto com a professora regente que aqueles que não se apresentassem não teriam a mesma avaliação dos demais, tendo em vista que a performance é característica do slam e já havia sido apresentada a sua estrutura. No dia seguinte, foi a vez da turma B, uma sala mais agitada, que abraçou completamente a ideia da performance do slam, inclusive umas das alunas já estava mais familiarizada com a poesia periférica e apresentou uma slammer de quem gostava. Essa foi umas das salas em que mais houve contribuições dos alunos, principalmente com referência aos slams apresentados, como o da Bixarte, que aborda a vivência de uma pessoa transexual preta e pobre na sociedade. As partilhas dos estudantes foram surpreendentes já nesse estágio, pois foi possível perceber que essas eram realidades por vezes distantes para eles.

Para os residentes regentes, durante o processo, havia um misto de animação e nervosismo. As aulas eram vistas como um desafio, pois um deles nunca havia lecionado para alunos do terceiro ano do ensino médio, mas estava ansioso para compartilhar a paixão pela poesia e pelo slam, e mais ainda para propor a atividade de criação para os estudantes. No decorrer da aula, ela foi fluindo de maneira muito leve, muito rica. As trocas feitas foram muito importantes para a compreensão dos alunos a respeito do assunto. Ficou evidente também como ser professor é atuar coletivamente. Os residentes regentes estavam em sintonia, chegan-

do até mesmo a completarem a fala um do outro, ou responder aos alunos ao mesmo tempo e com a mesma resposta, o que contribuía com a dinâmica que estava sendo criada, um ambiente acolhedor, sem julgamentos, com ouvidos atentos para escutar a arte do outro, onde todos se sentissem encorajados a expressar suas ideias e emoções por meio da poesia.

Passadas as semanas de estruturação e ensaio das performances de slam, como combinado nas primeiras aulas, decidiu-se fazer as apresentações junto com comes e bebes, de modo a encerrar o semestre da melhor forma e seguir o fortalecimento de laços com os estudantes. Assim não foi realizada uma batalha de slams e todos tiveram oportunidade iguais de apresentação. É importante ressaltar também que a produção do slam foi deixada aberta a ser desenvolvida em até três pessoas, devido ao fato de esse ser um gênero textual que envolve performance e, por vezes, os estudantes ficarem mais tímidos e receosos a apresentar. Até mesmo na etapa de escrita do slam, escrever com mais de uma pessoa pode facilitar o processo dos alunos.

O “Terreiro das Artes”, um espaço diferente e mais amplo do que a sala de aula, no qual os estudantes poderiam se sentar em roda e de maneira mais descontraída, foi eleito como o espaço de apresentação. A primeira turma a se apresentar foi a C e as apresentações foram organizadas em uma lista de forma aleatória, para que os estudantes pudessem ser chamados para se apresentarem.

Os residentes regentes fizeram uma fala inicial que se repetiu para as outras turmas, na qual foi explicado que aquele era o momento deles e eles estavam sendo olhados como artistas, produtores críticos e políticos, além do mais, aquele era o espaço deles e todos seriam acolhidos. No fim, para servir de exemplo e ajudar a quebrar o nervosismo, os residentes regentes decidiram apresentar seus slams autorais também, o que igualmente ocorreu nas outras turmas.

Houve diversas produções de temas plurais, no entanto, a grande maioria abordou questões mais políticas e sociais, como: racismo, lgbtfobia, colorismo, assédio, relações de poder e, ainda assim, houve produções que falaram sobre depressão e relações

familiares. Isso também se repetiu nas outras turmas, já que a escolha do tema foi livre.

Transcreve-se aqui um dos slams apresentado por uma estudante da turma C:

Desde criança/ fui ensinada a crer/ que é preciso seguir e obedecer/ a mãe o pai tia avó escola/ pra ter o que merecer/ Vim mulher ao mundo/ fui concebida assim/ simples e rápido/ como arrancar a flor de um jardim/ Na vida aprendi/ aprendi a cair/ e sempre resistir/ levanto e volto a sorrir.

A estudante performou um slam referente à vivência do corpo feminino em sociedade, abordando a construção de corpos dóceis até os assédios do dia a dia. Apontamos também o slam de outra aluna da turma C que tratou da educação como assunto central, problematizando os acessos a ela, questionando quais são as pessoas que conseguem entrar numa faculdade e quais são as pessoas que têm acesso a uma educação de qualidade. Parte de sua produção é transcrita aqui:

Deve ser foda mesmo ver a elitização de uma instituição pública sendo idolatrada pelo modelo político que hoje defende a ditadura/ a gente se mata pra decorar fórmula enquanto o bonitão passa fazendo bolo de dinheiro esparramar na formatura/ Calma aí, não precisa de revista, mas acho que todo mundo aqui sabe que teu filho passou pedindo cola pra cotista/ esses que vocês tanto julgam e dizem “QUEREMOS DIREITOS IGUAIS” sem privilegiar o negro/ mas atirando bala de osso nas provas que você disse que “tua cria foi mais capaz”.

Cada aluno apresentou um slam que fez sentido com a sua vivência e, para os residentes regentes, experimentar suas expressões artísticas e políticas, percebendo-os como produtores sociais e críticos da sociedade, foi um momento repleto de significados.

Na turma seguinte, houve uma surpresa, pois na pesquisa de quais alunos gostariam de performar, poucos levantaram a mão,

o que não era muito novo, já que a turma A era mais introvertida nesse aspecto, no entanto, os estudantes que haviam decidido não apresentar mudaram de ideia ao assistirem aos colegas e, por fim, houve um número bom de performances. Além do mais, as duas estudantes mencionadas da turma C foram chamadas para se apresentarem, com o objetivo de ajudá-los a se sentirem mais livres para tal.

Após as falas iniciais e apresentações dos residentes regentes, seguiu-se para os estudantes e suas apresentações, entre as quais ressaltam-se duas performances. Uma estudante abordou a construção do papel da mulher na sociedade e suas diferenças no tratamento social em comparação ao papel do homem. Segue a transcrição de uma parte de seu slam:

Eu não me vejo na palavra/ fêmea, alvo de caça/ conformada vítima/ prefiro queimar o mapa/ traçar de novo a estrada/ ver cores nas cinzas e a vida reinventar/ Puta! Era assim que você me chamava, né?/ E se a puta aqui te manipulasse?/ E se eu te fizesse chorar e sentir culpado pelas minhas merdas?/ Eu continuaria sendo “a que aumenta as coisas por atenção?”/ E se eu tivesse feito você se afastar de todas as suas amizades?.

Ainda nesta turma, foi apresentado o slam de três estudantes que abordaram o racismo. O início é transcrito abaixo:

Me explica por que um espaço de pessoas ricas só tem gente branca/ Por que é o branco, o cara que me entrevista?/ Por que é o branco, o cara que me contrata?/ Por que é o branco, o cara quem administra? E por que normalmente o cara preto serve/ E o cara branco é quem manda?

Na última turma, a B, um colega de graduação que também é slammer foi chamado para se apresentar e novamente houve as falas de abertura e os slams dos residentes regentes. Essa foi a turma em que mais alunos se apresentaram, inclusive, entre os slams que foram escritos em dupla ou trio, a maioria foi apresentada por todos em vez de uma pessoa só, o que deixou a performance

diferente e singular, ocorrência que também foi presenciada, por vezes, na turma C. A fim de relacionar a proposta com temas atuais políticos de 2022, dois estudantes performaram uma poesia crítica ao ex-presidente do ano citado. Segue transcrição de uma parte:

Senhor Presidente!/ Senhor Presidente!/ O senhor ainda consegue nos ouvir?/ Ou vai continuar tirando sarro dos doentes?/ Mais de 600 mil mortos por covid/ e você disse que não é coveiro/ acha que nois é idiota/ mas eu não esqueci disso meu parceiro/ para de fingir se importa com nossa gente/ de todos os presidentes, você é o mais negligente/ na pandemia, quem tinha que sair para luta/ era o mais pobre.

Destaca-se também o slam de uma aluna que emocionou toda a turma, segue sua transcrição:

Ontem vivemos histórias/ hoje vivemos momentos/ e amanhã teremos memórias/ alguns com bons conhecimentos/ Mas o meu eu, anseia pela liberdade/ “E se eu fosse maior de idade?”/ Talvez não haja resposta/ Pois em uma vida composta/ de traumas desde cedo.../Infelizmente, só permanecerá o medo/ Do que estou falando? HA HA HA vou me apresentar/ Em dezembro de 2018, Mari Ferrer abusada/ Setembro de 2019, a pequena Raíssa estuprada e assassinada/ Em 2020, mais de 60 mil estupro, numa pesquisa levantada/ E 27 de agosto de 2021, dessa vez uma data que/ na minha pele foi marcada...

Como arte-denúncia, o slam é compreendido enquanto essa poesia capaz de desfazer o nó na garganta, afinal, arte é expressão. Todos os slams performados foram acolhidos e aplaudidos, assim como seus performers. Ao final das apresentações de cada turma, os alunos foram presenteados com alguns doces e tiveram o momento de acolhimento com os lanches e bebidas.

Em todo o processo, foi possível perceber o slam como um modo de fazer com que os alunos se envolvam ativamente no diálogo social e na transformação da realidade, pois fornece uma for-

ma de “escrivência” para expressar suas vozes, perspectivas e experiências de maneira criativa e engajadora. Por mais que esses estudantes sempre falassem abertamente durante as aulas, aparentava-se que não eram escutados da maneira que gostariam, o que tornou toda a experiência das performances algo impressionante e único, pois todos estavam em uma só sintonia, atentos e ansiosos para prestigiar as poesias uns dos outros.

Através da escrita e da performance de poesias, os estudantes refletiram sobre questões sociais, como discriminação, desigualdade, gênero, raça e injustiça na vida social e estudantil, e tiveram a oportunidade de compartilhar suas histórias pessoais e suas visões de mundo, desafiando narrativas dominantes e ampliando a consciência coletiva sobre questões sociais urgentes, em consonância com o que Moreira (2013) denomina como uma “aprendizagem significativa subversiva”.

Segundo Freire (2005), os estudantes devem ser agentes ativos em seu próprio processo educacional, engajando-se criticamente com o mundo ao seu redor, desafiando as estruturas de opressão e desigualdade. Ao aplicar essa teoria ao ensino do slam, foi possível compreender como essa prática pode desempenhar um papel crucial na conscientização crítica dos alunos.

Ademais, o slam é livre e, por sua natureza, não é tão restritivo em termos de forma e estrutura quanto outros tipos de poesia, o que permitiu aos alunos uma forma autônoma e original de expressão. Nesse contexto, a sala de aula se tornou um espaço seguro em que os alunos puderam experimentar a liberdade de expressão sem medo do julgamento alheio. Essa liberdade encoraja e estimula o senso crítico que é tão necessário nesta etapa da vida, permitindo que os alunos encontrem sua própria voz poética. Ao escrever, os estudantes foram desafiados a refletir sobre suas experiências pessoais, a dar sentido a suas emoções, e a se expressar de maneiras únicas e, além, do desenvolvimento pessoal, a aula também pôde contribuir para promover a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de questionar as desigualdades e lutar por mudanças sociais através da exploração de

temas relevantes e atuais não só em suas poesias, mas também em suas vidas, conseguindo partilhar com os colegas tudo aquilo que os aflige, em um exemplo coletivo e inspirador do que Conceição Evaristo denominou “escrevivência”.

Considerações finais

Ao longo da preparação das aulas, além de, já no terceiro ano da Licenciatura em Linguagens, os residentes regentes terem a oportunidade de vivenciar na escola o que aprendem por meio do conhecimento acadêmico, como a aprendizagem significativa subversiva (Ausubel (1980), Postman; Weingartner (1969) e Moreira (2013) e o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020), foi possível mergulhar na teoria e história do slam. Foi feita a relação com o modernismo e também foram abordados grandes nomes do slam, como Bixarte e Tawane Theodoro, com a exibição de performances delas, explorando a importância da voz, da crítica e da certeza na performance poética. A cada apresentação dos estudantes, as palavras que os residentes regentes usaram para descrever a experiência vivida com a atuação em sala de aula variavam entre felicidade, encantamento, orgulho, surpresa e admiração, tanto pela performance, pelos estudantes, pelo trabalho realizado de forma exitosa e pela confiança depositada em sua capacidade. Os formandos do 3º ano do Ensino Médio escreveram seus próprios slams, inspirados por suas experiências, sonhos, denúncias e lutas pessoais. À medida que os alunos se apresentavam, iam conseguindo perceber a coragem que tinham. Suas palavras eram como janelas abertas para suas almas, revelando suas emoções mais profundas. Eles estavam prontos a “olhar” de maneira sensível e coletiva, como os próprios residentes aprendem em suas orientações de residência educacional. Cada um tinha um estilo único, uma voz afetuosa e uma entrega arrebatadora. Todos sentiram essas palavras reverberando de forma avassaladora, dando significado a todos os processos educativos, criativos e acadêmicos envolvidos nesse momento.

As performances variavam de poesia lírica e emocional a críticas sociais fervorosas. Alguns discutiram questões de identidade, amor e perda, enquanto outros abordaram temas como justiça, representação e esperança. Cada performance era como um pequeno universo, transportando a todos para a perspectiva do poeta e desafiando a repensar visões de mundo.

Durante as apresentações, os residentes regentes, a professora regente e os demais residentes e estudantes da faculdade que presenciaram esse dia foram espectadores privilegiados, testemunhando o poder da poesia e o talento incrível daqueles jovens. Os demais residentes dos anos iniciais da licenciatura puderam perceber as potencialidades do programa de residência e como é rico o processo que vai da observação à regência. Um dos residentes responsáveis relatou como foi importante para a sua formação sentir-se como apenas uma pequena parte do quadro, pois foram os estudantes do Ensino Médio que deram vida às palavras com suas vozes, gestos e entusiasmo.

Ao final de cada apresentação, os estudantes foram aplaudidos com sinceridade, emoção e inspiração. Todos ensinaram e aprenderam sobre coragem, vulnerabilidade e a capacidade da poesia de unir pessoas. As conversas que se seguiram foram cheias de trocas intensas, reflexões e conexões profundas não só entre os alunos, mas entre os residentes também. Aquele dia se tornou um poderoso exemplo de como a literatura e a expressão criativa têm o poder de transformar vidas e conectar pessoas de maneiras surpreendentes. Esses aprendizados significativos e subversivos mediados por tantas escrituras reverberaram no ambiente escolar e, evidentemente, na vida que cada um teria adiante: para alguns, novas jornadas após o último ano do Ensino Médio, para outros, apenas o início de uma intensa jornada dedicada à educação.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem & Estrela da manhã**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BIXARTE. **Maldita Geni**. 2021. Disponível em: <https://slamdigital.com.br/poesia/maldita-geni/>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRUHN, Marília Meneghetti; MARQUES, Hercules; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Slam: protagonismo juvenil em versos. IN: SANTOS, Karine Santos; ZUCHETTI, Dinora Tereza (org.). **(Des)amarrando os nós da educação social: práticas de educadoras e educadores sociais**. Novo Hamburgo: Feevale, 2019. p. 23-30, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/246979/001121439.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 out. 2024.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf#page=27>. Acesso em: 9 out. 2024.

FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO. 2021. **Regulamento da residência educacional**, São Paulo, 17 jan. 2020. Disponível em: https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2020/01/Regulamento_Residencia_Educacional_Faculdade_Sesi_de_Educacao_2020_.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GTR, Daniel. **Canção do Exílio Paulistana**. Disponível em: <https://www.danielgtr.com/post/can%C3%A7%C3%A3o-do-ex%C3%ADlio-paulistana>. Acesso em: 9 out. 2024.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo, o romance. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 21, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 9 out. 2024.



A experiência da residência educacional em cena

KELVIN DOS SANTOS VALENTIM⁶⁰

Este texto é produto da observação ativa da minha experiência na residência educacional realizada no ano de 2022. A residência educacional da Faculdade SESI-SP de Educação tem como objetivo a inserção do discente no ambiente escolar e o contato deste, com seus atravessamentos, desafios e contribuições pedagógicas para sua formação enquanto futuro docente. Esse material é um recorte da minha experiência realizada no segundo semestre; durante oito horas semanais, pude acompanhar e analisar desde a estrutura física da escola, bem como o aspecto emocional que permeava o território, as práticas e as abordagens didáticas das professoras, a relação de construção do afeto e poder frente aos alunos e o desenvolvimento da gestão da escola.

Abaixo narro algumas experiências vivenciadas em diferentes dias e como se passaram, detalhando situações as quais, acreditamos, poderão contribuir com muitos estudantes que venham a passar por algo semelhante!

Osasco, 16 e 18 de agosto de 2022

60. Estudante do 2º ano do curso de licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade SESI de Educação.

O voo de Ícaro

Observar é ação e entender a residência como projeto de auto-construção também é perceber que a transformação de nossos olhos e tudo que é visto nos provoca movimento. Estar atento ao comportamento de uma sala de aula e questionar sobre o que torna uma prática pedagógica interessante ou não é agir, ainda que não nos levantemos da cadeira. Logo, muitas vezes não senti a necessidade de andar pela sala, porque no meu espaço óptico, o campo de visão já definia conceitos sobre comportamento, corporeidade e relações de poder.

Ser residente, em minha específica e isolada experiência, é o ato de ser incorporado organicamente ao contexto da sala de aula. É fluido, natural e complementar. Não é sobre peças que se encaixam onde logicamente tudo faz sentido e as respostas são óbvias e imediatas, muito pelo contrário, é sobre o que fazer quando peças iguais não formam o mesmo resultado.

No dia 16, com o retorno da residência, notei que as crianças voltaram do período de férias com uma postura de resistência mediante as atitudes de desobediência às falas de comando da professora. Eram os mesmos corpos, mas, talvez, ganharam novas asas e estavam distraídas demais para perceberem que estavam voando para além dos limites do que era seguro. Instantaneamente, lembrei-me da referência mitológica de Ícaro, que não obedecendo às instruções de seu pai Dédalo, ao voar muito próximo ao sol, teve suas asas artificiais de cera derretidas, resultando em sua trágica queda.

Como não temos conhecimento sobre a realidade, vivência e relação afetiva que essas crianças desenvolveram em casa nesse período de férias, fica bem difícil associar como foram dadas e desenvolvidas essas asas de liberdade. Não sabemos sobre como são seus “Dédalos” nesse retorno de uma convivência integral. Logo, torço para que as crianças possam reconhecer que mais importante que a capacidade de voar, é sentir como administrarão essa capacidade de autopreservação, entendendo que

os céus de onde moram e os de onde estudam têm profundidades diferentes.

Osasco, 29 e 30 de agosto e 1º de setembro de 2022

Sobre a síndrome dos pequenos deuses

Se considerarmos que o aprendizado ainda vem pelo exercício de choque por uma linha platônica bastante explorada, sinto-me perplexa como a autonomia e a liberdade estão se reciclando em novos substantivos no entendimento infantil como um todo. Na residência, sempre foi possível enxergar crianças cristalizadas e envoltas da bolha que o reflexo familiar criou, bem como a carência de inteligências emocionais como ferramentas necessárias de boa convivência. Contudo, como isso tona-se uma problemática pedagógica?

Mas eu não estou com fome, prô!”

Quanto mais questiono sobre, mais casos de crianças que não realizam as refeições fornecidas pela instituição são descobertos. Seja pela falta de apetite ou pela falta de interesse no cardápio, existe uma porcentagem significativa dos alunos que ignoram a fila do refeitório para se dedicar mais tempo à liberdade do pátio e dos corredores. E esse dado só é tangível porque eu questiono se determinada criança comeu, ao perceber que a fila dela ainda nem desceu, mas ela já está debruçada à mesa de pebolim. Meu papel tem sido de resgatar a importância do hábito alimentar, por questão de saúde, fisiológica e social, mas a frustração vem, quando todos os mais sinceros argumentos ainda não convencem. Comunicar aos pais é só reforçar que essa comida seja dada forçadamente de um modo cada vez mais incisivo e constrangedor. Mediante a isso, eu trato a situação com acordos. Às vezes permito que tomem apenas o suco pela manhã, se me prometerem almoçar tudo durante o almoço. Comprometo-me sentar com o

aluno até ele terminar o lanche, ou até mesmo dar comida na boca dele, se eu perceber que as três refeições estão se tornando um ato frequente. Muitas das vezes, eu acredito mais em mim do que em uma medida institucional. Forçar a alimentação só vai traumatizar a experiência e provocar vômitos, quando a proposta inicial seria o prazer pela satisfação.

Sobre os graves limites invisíveis

Encontro-me em depressão. Ainda que mantenha meu desempenho e compromisso no trabalho e sentindo orgulho da minha participação no processo de aprendizagem e socialização, trago para a residência um peito pesado e cheio de dores que precisam ser ignoradas por falta de tempo para senti-las. É um trabalho de alquimia transformar as dores dos meus alunos em soluções com uma facilidade que eu nunca tentei comigo mesma. A religião me formou para servir, a educação arcaica me direcionou a obedecer e a sociedade sugeriu a mim que o meu choro não era permissivo. Eu fui sendo o amor que eu nunca tive. Não estou bem e, ainda assim, me sinto acima da média. Tudo me é compromisso. A mim, nada é difícil demais.

Osasco, 5, 6 e 8 de setembro de 2022

Devolva o meu lado de dentro

Tem sido muito tortuoso realizar o trabalho de residência durante esse período de depressão tão profunda. Eu consigo emular e me proteger de possíveis leituras e preocupações, porque eu dou conta do trabalho, como o meu desempenho permanece o mesmo, eu não chamo muita atenção sobre o meu silêncio. Eu reorganizo meus pensamentos ruins e toda a minha tristeza em uma parte da minha alma que fica inacessível durante meu trabalho e as aulas da faculdade. Eu ainda produzo humor e tento estimular às pessoas a minha volta a permanecerem no mesmo espaço

em produtividade de fato e não apenas por ocupação. Sinto que as pessoas me ouvem sempre, por isso faço questão de tomar cuidado com o que eu digo. Talvez seja a falta de descanso e o excesso de entrega que me adoeça dessa forma, mas não sei até onde isso é dor ou a ação de ser a Kelvin mesmo.

É possível que eu me sinta capturada. Feito um furto bem planejado e gradativo. Por muitas vezes, parece que eu não sei se gosto mais do que eu amava antes, como se as minhas prioridades estivessem constantemente mudando de lugar. É assustador de como temo tudo aquilo que só me faz lembrar que sou humana.

No início, eu acreditava que era a orientação que permitia minha negociação de permanência, mas na verdade percebi que se trata do meu orientador. É por ele que me desafio a acreditar em mim, é sobre a escuta, a figura, a confiança e todos os signos que consigo extrair da sua presença. Seu conteúdo acadêmico me aquece, a sua imagem me provoca uma identificação nos dias em que eu me vejo não pertencente. Sou grata e tenho orgulho do privilégio de me permitir ser tão atravessada e quase literalmente transpassada por um professor. Nós banalizamos tantas palavras e esvaziamos tantos conceitos que, quando precisamos articular, os sentidos parecem inexpressivos. Contudo, reitero que ele é o meu exemplo, e não porque eu faria exatamente o que ele faz ou imitaria tudo o que ele é ou representa, mas exemplo sobre a fé de ser para os meus alunos, o que ele é por mim. O papel do orientador se pluraliza quando histórias são costuradas pela intimidade de um encontro fixo, de momentos específicos que só ele pôde tocar e pela naturalidade instrumental de formar o aluno em profissional. Os professores sempre sabem quem somos, às vezes a descoberta é feita antes de nós mesmos.

Essa semana toda estive gripada e consegui não me culpar pela fragilidade física, contudo parece que eu estou me amando menos. Eu acredito, eu emociono, eu incentivo e resolvo, mas perdi o meu lado de dentro, de novo.

Transdisciplinaridade em um exercício prático

Observar o fundamental é resgatar particularidades transdisciplinares. A geografia, a sociologia e filosofia fazem ciranda em uma dança muito homogênea de dar-se como arte. Retirando toda essa ideologia subjetiva do campo das ideias, só precisava ressaltar como não há agrupamentos isolados, tampouco resistência à socialização dos alunos do 2ºB. Quando são desafiados a mudar de mesa e se desafiarem geograficamente a um novo ciclo social, eles agem com a mesma naturalidade de como entendem a padronização de filas. Logo, é seguro afirmar que o constrangimento é uma defesa da falsa sensação de construção de uma maturidade? Ainda que as ideias desses novos amigos sejam diferentes, apesar da mesa não estar mais tão próxima à lousa e que as regras precisem ser reformuladas para a integração desse “novo” integrante ao pequeno grupo, o acolhimento sempre foi permissível.

O que significa a sala de professores?

Para quem passa rápido pela frente da sala de professores com a porta aberta, o ambiente pode ser o mais tóxico e desconfortante de toda a escola. Contudo, no processo de imersão e integração a esse espaço, acaba-se reconhecendo que se trata de um lugar de descompressão e liberdade. As frustrações ali são tão particulares que não podem ser retiradas de contexto. Não é válido ou justo retirar a humanidade de um professor apenas pela sua posição de poder. Entre iguais, eles precisam trocar as experiências que os desafiaram no dia, precisam compartilhar o movimento de cumplicidade... É isso, entre si, professores são cúmplices e não tem os alunos como inimigos, a luta é pela aprendizagem, mas o cansaço e a falta de estímulos ou estrutura legitimam o murmúrio de uma sala inquieta e desinteressada.

Osasco, 12, 13 e 15 de setembro de 2022

O residente como fator de influência, identificação e memória para além do contexto escolar

Estive me perguntando a semana toda sobre o quanto de nós permanecem nos alunos após o período de aula. Sobre como e até onde o nosso trabalho desenvolve-se no caráter formativo de uma criança. Não se trata de um exercício de dependência, muito pelo contrário, é sobre a possibilidade de uma colheita através da aplicabilidade de uma pedagogia autônoma.

Os alunos costumam ser muito expressivos em relação à fidelidade dos seus próprios sentimentos, ainda que algumas vezes, exagerados, afirmam sentir saudades e não necessariamente de mim, mas do que eu faria por eles. Muitos dos relatos são sobre o que fazer em determinada situação, em que eu, como residente, traria um diálogo em que tudo faria mais sentido, simplesmente porque as crianças têm a lembrança dos momentos em que fui o “Voto de Minerva” durante brigas, em que ambas as partes mereciam ser ouvidas e representadas. A saudade aqui não é baseada pela ideia de afeto, mas de utilidade. Agir de segunda a sexta-feira causa uma sensação de proteção e segurança no entendimento de que qualquer questão é só falar com a “prô”. Contudo, ressalto que esse movimento também não é sobre dependência, porque pelo que eles aprendem por autonomia, eles mesmos conseguem estruturar novas saídas e soluções, só “usam” minha energia no momento que precisam reafirmar o quanto estão certos.

Afirmo com ímpeto que o desenvolvimento sociocognitivo com crianças de seis ou sete anos desenvolve-se mediante a uma troca exclusivamente afetiva no início, mas atualmente flerta mais como uma proposta de compromisso. As relações estão se consolidando como em um diálogo profissional, feito um contrato muito bem estabelecido e funcional. Não sinto que estou institucionalizando meus sentimentos, sinceramente, percebo isso como alcance de maturidade. Entendo que sou parte de um corpo que a todo momento ganha novos membros. O mesmo corpo que se transforma conforme a necessidade. Dentro dele, nem os

alunos, nem seus problemas são meus, o único traço autoral que trago é como me permiti ser, fazer e reproduzir.

Denunciando o ser humano como um ser inconcluso, onde todo conhecimento é inacabado, revelo-me como ferramenta facilitadora do aprendizado, de conduta ou de direcionamento. Como que simplesmente eu acordei e não me vi com pesos que eu acreditava que eram meus fardos pedagógicos? Como que se dá a transformação íntima e individual no silêncio ou no próprio diálogo comigo mesma? Como eu mudei sem perceber que precisava? Isso é a residência. Sem mais.

Osasco, 19, 20 e 22 de setembro de 2022

Sobre novas oportunidades de ser

Naturalmente, desenvolvi um carinho muito grande pelos oitavos anos, ainda que a conquista das salas tenha sido desenvolvida de maneiras diferentes. Eu acredito demais no potencial que eles ainda exploram pouco, logo, como ação de apoio e afirmação, pedi para a professora de artes para assistir aos seminários que eles prepararam sobre desigualdade social. Eu queria que eles se dedicassem, porque sei o quanto minha presença os move, já que eu fui mentora no processo de criação do material para a apresentação.

E lá estava eu, orgulhosa, pertencente, diante do 8ºB, disposta a me emocionar com as propostas que eles trouxeram com timidez, porém com muita responsabilidade. Contudo, o que eu não esperava é que a professora não só me permitiu participar do movimento pedagógico, como pediu para que eu avaliasse. Ela não me conhecia, nossa troca estava alicerçada somente entre cumprimentos e cafezinhos aleatórios, mas por algum motivo ela pensou que eu tinha algo a contribuir. Senti-me honrada, validada, porque tanto ela quanto os alunos me ouviram e se emocionaram com a minha avaliação apesar do alto teor crítico. Pela primeira vez, tive que me posicionar em uma avaliação em que eu tive de destacar pontos de melhoria e explicar o quão era perigoso o uso de determinado tipo de linguagem ou expressão. Corrigindo, vi que não

houve distanciamento entre os alunos e eu, a confiança estabelecida estava tão sólida, que os meus apontamentos sobre os erros e precipitações nos argumentos foram recebidos genuinamente com o coração aberto. Essa foi a primeira vez que li dei e precisei dar feedback negativo, e ainda que sem estar esperando por isso, eu jamais me senti despreparada a articular. A palavra é a única certeza que tenho de que é minha. É sobre o meu domínio e capacidade de capturar corações e fazê-los enxergar por outra perspectiva. Dentro das minhas inseguranças, na mira da minha autossabotagem e refém de todas as minhas lutas por baixa autoestima, eu nunca descreditei que sou uma comunicadora capaz de equalizar tons para que alcancem meus objetivos. Minha cabeça e meu corpo não estão saudáveis, mas minha voz parece que sempre está. Concluo, então, que nunca quis ser vista, sempre quis ser ouvida, porque sei que isso é muito mais inflamatório e revolucionário.

Se não me ocorresse essa oportunidade, ou simplesmente tivesse optado em não dar minha parte sobre os trabalhos, eu não teria vivido uma parte importante da minha história dentro da residência. Isso me provocou e desafiou. E me consolidou, como a professora favorita, ainda na convergência e divergência de posicionamentos, apesar dos assertivos “nãos”, da cobrança crítica e dos puxões de orelha. Realmente estou em ignição no processo de maturidade e gosto da leveza e da naturalidade que estou atingindo isso. Sem fórmulas prontas, a residência encoraja a tentar e permite um novo ser.

Osasco, 21, 22 e 24 de novembro de 2022

Sobre a reflexão dentro das lacunas de tempo, percepção e contribuição afirmativa da residência

Depois de participar do Simpósio Educacional de Residência, de assistir às defesas de TCC dos alunos veteranos da FASESP e de palestrar articulando sobre diferentes pautas dentro da instituição SESI, foi durante a calma, ultimamente rara, que eu novamente tive uma epifania que me fez decidir sobre a minha escolha

de TCC. Sempre tive uma ideia do que gostaria de tratar. Sempre fui movida a temas sociais e problemáticas que merecessem revolução e transformação e com essa oportunidade de tempo que sempre me falta, consegui concluir que minha questão para análise, questionamento e solução será: “Quem ou o que garante a oportunidade e a permanência de mulheres trans como docentes dentro da instituição SESI?” Quero expor as dificuldades da chegada ao Ensino Superior e, além disso, como esses corpos são negociados a existir dentro de um curso de teor e processo seletivo humanizados, com um recorte de uma identidade que tem uma expectativa de vida de 35 anos. Como mulheres trans são entendidas, tratadas e convidadas a integrarem a educação, sendo que o seu destino mais comum é a prostituição, o suicídio ou a violência das ruas. Falarei sobre como a ciência manuseia essas políticas e não sobre as dores que recaem sobre mim.

A residência e suas intersecções teóricas

Convido novamente à dança o verbo “observar” e como a ação de estudar contempla e complementa orações científicas de pesquisa e trabalho. Foi simplesmente acompanhando as salas que os conceitos de multiculturalismo se concretizaram com maior totalidade. As relações do que é cultura, o desenvolvimento cultural da comunidade onde cada indivíduo está inserido, a influência ideológica familiar e as definições de legitimação da ética e da moral moldam a criança que na maioria das vezes ainda nem é alfabetizada. A pesquisa durante a residência dá materialidade a subjetividade das anotações do caderno.

Logo, tudo é residência quando a causa primária de estar na universidade é por essa mesma iniciativa.

Sobre o quão SESI eu me tornei

O exercício de ser estagiária e residente no SESI me modificou em alguns pontos importantes. Percebi que sou triplamente mais

doce nas tratativas com as crianças e adolescentes e minha capacidade de lidar com cada conflito como um único universo isolado me tornou uma profissional muito prudente, sagaz e experiente. Eu tenho a oportunidade que uma professora não tem de me dedicar a um exclusivo problema de comportamento ou conduta coletiva. Eu não estou preocupada com as notas e na mira da pressão de pais exigentes por progresso; dessa forma, o SESI me desenha conforme sua necessidade... E não parando por aí, me vi literalmente vestindo, entendendo, perdoadando, acrescentado e respeitando tudo o que é SESI dentro de mim.

Precisamos aprender a perdoar a educação

Entendemos como estamos sucateados, envelhecidos e abandonados, mas ser professor também é ser esperança e na maioria das vezes a nossa contribuição é mínima se vista singularmente, mas marolas não definem o tamanho e o trajeto das ondas. Eu adotei uma personalidade que com a minha corporeidade e gravidade de voz funcionam, eu nunca grito ou, na verdade, nunca precisei gritar em sala de aula. A política do não grito veio natural a mim. Eu trato a minha aula como algo tão caro e importante que os alunos percebem sozinhos que precisam ficar quietos para ouvir. Ver uma mulher com um semblante calmo, de 1,88 de altura em silêncio e esperando pelo seu momento de fala constrange o espaço, dando a ideia de quão vergonhoso é falar ou mover-se abrupta e aleatoriamente em um espaço cuja finalidade eles conhecem. Eu educo, me comunico e até o momento eu não disse nada.

Nova “skin” habilitada com sucesso

Essa semana, eu tive o privilégio de ser avaliadora de eixo (componente curricular voltada a projetos interdisciplinares) e eu percebo como eu sou potente e do quanto me emociona dar *feedbacks*. Falo bastante da minha escrita, mas a minha fala é quente feito abraço de vó, chocolate em dia frio, como almofadas em sofás que afundam.



Posfácio

Garantir uma boa formação inicial dos nossos professores e professoras é oferecer aos estudantes de licenciatura uma ampla oportunidade de vivências didáticas e pedagógicas que possam, de alguma forma, auxiliar em sua construção e percurso docente, afinal de contas, as trocas, os diferentes relacionamentos estabelecidos durante nossas jornadas, a maneira como lidamos com os acontecimentos cotidianos – principalmente os imprevisíveis –, a relação que estabelecemos com as crianças, jovens e adolescentes e com a gestão da escola nos faz construir, e em muitos casos reconstruir, a nossa representação de chegada, aquela que tínhamos sobre a escola, o sistema educacional e tudo o que neles permeiam, corroborando com a ideia de que a docência e o indivíduo estão em constante movimento, em constante elaboração, nunca acabado.

Nesta compreensão, os relatos de experiências narrados durante a leitura desta obra oferecem aos/as leitores/as um pequeno fragmento daquilo que chamamos de *Residência Educacional*, um importante processo para a formação inicial docente, onde os/as licenciandos/as da Faculdade SESI de Educação tomam contato com a escola de uma maneira pedagógica, vivenciando as questões peculiares de uma sala de aula, as práticas pedagógicas dos/as professores e professoras, as situações didáticas, as negociações existentes entre gestão e comunidade e o funcionamento do espaço escolar propriamente dito, desde sua organização burocrática, até o pensamento sobre as ações a serem adotadas durante as aulas.

Mais do que isso, os relatos de experiência aqui inseridos nos comunicam que, se tratando de escola, não existe uma fórmula ou uma maneira imutável a ser seguida. Pelo contrário, em função do dinamismo de uma aula, do encontro entre diferentes grupos sociais e da diversidade ali contida (de representações, culturas e leituras de mundo), os acontecimentos estão sempre no campo do devir, do imprevisível. Colocar os/a residentes em contato com essa ambiência é favorecer a compreensão de que a docência é uma construção coletiva, dialogada e compartilhada. E mais: é aproximar a universidade da escola, da ideia de que ela (escola) é um campo fértil para estudos acadêmicos. Como afirma Paulo Freire, ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Os organizadores
Outono de 2024

Sobre os organizadores

Prof. Arthur Müller

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de formação, currículo e práticas docentes. Possui mestrado também pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área de didática, práticas de ensino e teorias escolares. Tem experiência na rede pública estadual de SP (1º ao 5º anos) como titular de cargo (exercido por 13 anos). Foi professor de educação física do Colégio Marista Arquidiocesano, onde acumulou também a função de coordenador da área de Educação Física escolar entre os anos de 2014 e 2019. Professor responsável pela escrita dos documentos oficiais de Educação Física para a rede Marista no Brasil. É responsável pela elaboração de material didático para SISTTECH. É formador de professores nos cursos de graduação e pós-graduação de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Educação Física na Fasesp, atuando nas disciplinas pedagógicas. Atualmente, ocupa a função de professor coordenador da Faculdade de Educação Física da FASESP. É pesquisador sobre registros, avaliação, práticas pedagógicas e currículo na Educação Física, em sua vertente cultural. Compõe o Grupo de Estudos de Pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF), coordena o Grupo de Estudos da Diferença na Educação (GEDE) e o Grupo de Estudos de Práticas Avaliativas na Educação (GEPAE).

Prof. Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos Santos

Psicanalista, Pedagogo, Bacharel em Administração. Atualmente é Membro da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Suas pesquisas atuais envolvem os seguintes temas: Inclusão, Desenvolvimento Social, Equidade e Imigração.

Prof. Hugo Cesar Bueno Nunes

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Integra como pesquisador o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP), na Cátedra Otávio Frias Filho. Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu-SP – USJT (2010), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura no contexto educacional (2021), MBA em Gestão Empresarial – UNICSUL (2019), Especialização em Lutas e Artes Marciais – UGF (2012), Especialização em Gestão Escolar – UNIG (2006), Graduação Plena em Educação Física pelo Centro Universitário UNIFIEO (2004). Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL/SP (2024). Graduando em Filosofia pela Universidade Sul de Santa Catarina – UNISUL/SC. Supervisor de Graduação das Licenciaturas na Faculdade SESI de Educação/FA-SESP. Coordenador do Grupo de Estudos da Diferença na Educação – GEDE/FASESP. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – GPEF/FEUSP. Tem experiência com os seguintes temas: currículo, filosofias da diferença, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico e metodologia de ensino e formação de professores.

Prof. Jerry Adriano Villanova Chacon

Doutor em Educação: Currículo – PUC-SP (2021). Mestre em Educação: Currículo – PUC-SP (2017). Licenciado em Filosofia pela UNIFAI, em Pedagogia pela UNINOVE e em Letras pela UNIJALES. Especialista em Ensino Religioso, Psicopedagogia e Direito Educacional. Atuação como professor no Ensino Médio e Ensino Superior. Parecerista ad hoc: Revista e-Curriculum (PUC-SP), Revista Práxis Pedagógica (RPP) – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Seminário Internacional Web Currículo/PUC-SP e do Congresso Nacional de Educação (CONEDU – UEPB). Atualmente é professor de graduação e de pós-graduação da Faculdade SESI-SP de Educação no Departamento Acadêmico de Ciências

Humanas, bem como, coordenador da Residência Educacional. Desenvolve pesquisas acerca dos temas: Currículo, Adolescências e Juventudes, Formação de Professores, Filosofia.

Prof. Marcelo Ferreira Lima

Mestrando em Educação na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas na Faculdade de Educação da USP (2022-2025). Pós-graduado (especialização) em Formação de Docentes para o Ensino Superior (2012). Pedagogia (2012). Professor de Educação Física Escolar (2006) na Educação Infantil ao Ensino Médio. Professor de pós-graduação (especialização) em Educação Física Escolar na Faculdade de Educação do SESI (2023). Atualmente no Centro Paula Souza nas escolas técnicas ETEC (ETEC José Rocha Mendes e ETEC de Esportes). Bolsista na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2022-2024). Coordenador Pedagógico (2022-2023), Coordenador do curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Linguagens Ciências Humanas e Sociais e do curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio de Administração (2021-2022). Tenho vivência específica em Lutas (Judô, Jiu-Jitsu) e Basquete. Coordenação Programa Escola da Família em uma unidade escolar da Diretoria de Ensino Norte 1. Participante em eventos esportivos diversos desde 2005 principalmente em corridas de rua. Voluntário em ONG no período de 2005/2006. Coordenador no Projeto Recreio nas Férias em 2013 em uma unidade escolar municipal. Voluntário no Projeto PROAMA no período de 2014/2015 na ETEC de Esportes. Aluno ouvinte no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da USP, na disciplina de Cultura Corporal: Fundamentos, Metodologia e Vivências (2015). Membro e pesquisador desde 2015 do GPEF (Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar – FEUSP – CNPQ). Participante e ouvinte em diversos seminários e congressos. Palestrante em seminários e cursos de formação de professores. Participante de organização de seminário.