

ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)

SILVA, Franciele Gomes¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

PRADO, Maiane Oliveira²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

RESUMO: o presente artigo tem por finalidade discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas no período de regência no estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, numa escola da rede pública do Município de Vitória da Conquista- BA, entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2018. A proposta metodológica foi embasada na proposta de educação popular, defendida por Paulo Freire (1996) e que dialoga com a perspectiva da “Pedagogia das Diferenças” defendidas pelas autoras Nilma Lino Gomes (1996) e Marli André (1999). Os principais desafios enfrentados na prática pedagógica estão ligados ao sucateamento que a escola pública vem sofrendo em relação a orçamento e valorização docente, tanto quanto as desorganizações e superlotação que estruturam a rede de ensino do município. Diante disto, a experiência proporcionou o contato mais direto com a realidade dos educandos e educadores, o que possibilitou a relação teoria e prática para construção de uma educação dentro do próprio contexto de vivência e para pensar este espaço, de dentro para fora/de fora para dentro, como um todo.

Palavras chave: Estágio. Educação Popular. Pedagogia das Diferenças.

¹ Discente do 8^a semestre do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

² Discente do 8^a semestre do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das vivências no Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, disciplina ministrada pela Professora Flávia Caires no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no período entre outubro e dezembro do ano de 2018, ocorrido numa instituição pública no Município de Vitória da Conquista (BA).

A elaboração da proposta metodológica de estágio, intitulada “O tempo, na verdade, pouco nos importa” foi pensada como rompimento dos métodos conservadores de avaliar o saber dos educandos, mas para além disto, repensar as práticas pedagógicas que partam de suas vivências e, o não comprimento de metodologias estáticas na apresentação de novos conteúdos, sair da zona de conforto e tornar a escola palco para o diálogo com as diferenças e com os saberes informais. Neste prisma, decorre do objetivo de a proposta contribuir para a desenvolvimento da formação crítica dos educandos, pautada na ludicidade e questionamento de suas percepções mundanas.

Na busca em dialogar com a perspectiva, “Pedagogia das diferenças”, entendendo que a prática pedagógica se fortifica na compreensão das diversidades e singularidades das educandas e educandos dentro da sala de aula. Uma vez que esse diálogo seria diretamente feito com as identidades étnico-racial e de gênero, movimento que partiu das crianças e foi desenvolvimento junto a elas e eles.

A escola é vista de outro aspecto, especialmente, porque aqui é acreditada como lugar para que estas discussões ocorram. Como espaço de vivências das diversidades, como campo das liberdades e, principalmente, como lugar para a fala e escuta das diferenças.

Neste prisma, a proposta foi idealizada mediante a perspectiva de Educação Popular de Paulo Freire, os círculos de cultura, é claro que numa intencionalidade, não diretamente trabalhada no processo de alfabetização, mas de problematização da realidade e na discussão políticas dos atores sociais dentro do ambiente escolar.

Pois nos lembra Paulo Freire (1996), em sua obra Pedagogia da Autonomia, a aprendizagem acontece na transformação do sujeito, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores.

Paulo Freire (1996) demonstra perceber a escola como um ambiente favorável à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo. O espaço escolar deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta. Ele acredita que a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural. A relação que se estabelece entre educador e educando é alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo, não havendo uma verdade absoluta, trazida pelo professor para a sala de aula, uma vez que o aluno já traz consigo conhecimentos prévios e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Freire considera que o educador não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28).

E, no que compreende pensar a preparação das aulas, a proposta foi delimitada com objetivos semanais, as aulas teóricas partiram das rodas de conversa, sempre retomando as discussões das aulas anteriores, é claro que, essa estratégia fica mais explícita nas aulas de história, uma vez que será a única disciplina (de história) não contaria com o seguimento dos conteúdos do livro didático. No entanto, a execução das aulas não aconteceu continuamente e nas datas programadas, mas a cada semana durante as revisões de provas, retornávamos os círculos, uma vez que as discussões não foram estáticas, mas envolviam todas as áreas e as atividades realizadas durante o estágio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante da necessidade do diálogo com as questões identitárias, de raça/etnia e gênero, consideramos aqui alguns importantes autores que conceituam identidade e diferença. Como a pesquisa de Nilma Lino Gomes (1996), “Educação, raça e gênero”, onde a autora discute a reprodução dos preconceitos e discriminação racial e de gênero dentro do ambiente escolar, na relação vivenciada por mulheres negras e, também em outros espaços políticos que influenciam na construção da identidade étnico-racial destas mulheres.

Para tanto, é pertinente que se faça aqui a conceituação teórico-política da identidade, que nas palavras de Gomes (1996), não é algo inato. Ela se refere a um modo de

ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais.

Pensando nisso, outra pesquisa influenciou na construção e estudo da proposta. O autor Natalino Neves da Silva (2011), “A diversidade cultural como princípio educativo”, em que se discute as práticas pedagógicas a partir das vivências dos educandos e para a diversidade. Discute-se possibilidades de abordagens, especificamente, étnico-racial, relacionadas às situações de aprendizagens no ambiente escolar. Na pesquisa o autor defende que, “aprender valores sócio-históricos e culturais por meio da prática pedagógica faz parte das reivindicações históricas do movimento negro em prol da educação democrática.” (SILVA, 2011, p.17)

Em concordância com as discussões das pesquisas anteriores, Neusa Banhara Ambrosetti (1999), “O ‘eu’ e o ‘nós’: trabalhando com a diversidade em sala de aula”, discute a construção do diálogo entre professores para a prática com as diferenças e as principais dificuldades e avanços nestas discussões. Em suma, a pesquisa compõe uma coletânea organizada por Marli André (1999), “A pedagogia das diferenças em sala de aula”, em que a questão se volta para a construção do “ser” professor e aluno diante das questões políticas que envolvem a reafirmação dos diferentes dentro do ambiente escolar.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COMO DIALOGAR COM AS CRIANÇAS

Consciente da importância da implementação da Lei 10.639/03 para educação básica e para construção das identidades étnicas, foi-se buscado junto às crianças diálogos sobre as relações étnico-raciais, as questões que acercam a negritude, desde as nomenclaturas até mesmo a musicalização dentro da capoeira e o contexto histórico, político e social e suas induções sobre o ser negro na nossa sociedade.

A instituição havia indicado que os professores (regentes) trabalhassem com o projeto “Educarte”, no entanto, não havia proposta de conteúdo de História senão, e tão somente as atividades ligadas ao mesmo projeto. E diante dessa emergência de pensar conteúdos para as próximas aulas de história, pensou-se em construir uma discussão sobre o que havia sido a escravidão no Brasil e por conseguinte todas as vivências do povo negro, no contexto pós-abolição.

Tendo em vista que a perspectiva era mediar o diálogo entre as crianças a partir das suas concepções sobre a temática das relações étnico-raciais, começamos com uma roda de conversa sobre “o que realmente provocou a abolição da escravidão” e, depois disto as aulas de história seriam a continuidade dessas discussões. O que não ocorreu como o planejado, pois as aulas de história foram atropeladas pela desorganização da instituição com as demais demandas a serem cumpridas, como provas e finalização de projetos. Isso afetou diretamente no tempo em que a proposta foi idealizada, mas como o nome da proposta mesmo dita, o tempo pouco nos importa, já na terceira semana de regência realizamos provas sobre a única aula de história que conseguimos ministrar, que gerou problematizações para todos os outros encontros com os referidos atropelos de tempo.

Contudo, as crianças se mostraram estar a par das discussões sobre a negritude, inclusive sobre suas referências na própria família. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996).

As discussões ocorreram, também, com a introspecção do momento arte. Que era a musicalização dos conteúdos e das histórias que foram contadas durante a primeira semana de regência. Entendendo que este seria o objetivo da primeira semana, contação de histórias todos os dias, foi proposto que as leituras trouxessem personagens negros e contextos que lembrassem a vida e cultura do povo negro.

Diante disto, as problematizações começaram sobre as falas das crianças sobre o que elas compreendiam sobre sua própria identidade. Uma das crianças chegou a dizer que, mesmo sendo branca ela entendia o sofrimento da população negra, mas ela é negra. E nós problematizamos isso, foi dito para ela que ela era negra e sua reação foi a melhor possível: “*eu sou negra? sério? eu achei que minha cor não fosse de negro, mas que bom que eu sou negra*”. Estávamos diante de uma descoberta importantíssima para aquela criança, sua identidade acabava de ser percebida, ainda que com dúvidas, pois o corpo negro ali não se entendia dentro da negritude, talvez por achar que fosse menos retinta que os demais. E assim nos volto ao pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2000) quando ele nos diz que, a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Aquela criança havia percebido que sua diferença era semelhante aos demais negros e negras, e aliviou-se em saber que não era “igual” por ser menos retinta, mas por ser também, dentro da sua diferença, um ser que possui identidade étnica.

Diante disto observa que o papel da escola na formação da identidade étnica dos educandos, uma vez que este espaço é entendido como campo de vivência de tais questões, pois como afirma Gomes (1996, p. 69), “a escola não é um campo neutro, onde após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições”.

Outro aspecto observado na fala da educanda, “*eu não sabia que eu tinha cor de negro*”, nos remete a pensar a presença da ideologia do embranquecimento dentro ambiente escolar. Que se revela através de uma tentativa de “suavizar” (grifos da autora) o pertencimento racial dos/as alunos/as e professores/as negro/as, apelando para as nuances da cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo expressões como “clarear a raça” (grifos da autora) (GOMES, 1996).

A relação das crianças negras dentro do sentimento de pertencimento da sua negritude, foi discutida, também, em relação às desigualdades sócio-econômicas dentro da nossa sociedade. De cara, os questionamentos: “*como assim desigualdade, somos todos iguais?!*”. Neste momento a discussão é retomada e evidenciamos a emergência de responder contra argumentando que, somos todos diferentes. Com uma roda de conversa sobre as vivências de cada um nós discutimos as barreiras que um jovem negro enfrenta para ser considerado igual aos demais jovens não negros: você têm casa? (foi a pergunta direcionada a criança não negra), que responde que sim, ela tinha casa. Em contraponto, a estagiária que mediava a discussão disse não ter uma casa própria. E as crianças questionaram, “*mas você não tem casa mesmo?*”. A resposta foi uma nova pergunta, qual é a cor das pessoas que moram nas ruas? A partir dessa nova pergunta, as crianças começaram a se questionar sobre os espaços que os negros ocupam na sociedade e como são tratados, se são sujeitos de direitos, como explicar o fato de não conseguirem ter acesso a escola, moradia e condições dignas de vida? Neste momento retomamos a primeira aula sobre a abolição da escravidão, problematizando, assim, a ideia de liberdade que foi idealizada, analisando os contextos atuais e traçando junto às crianças questionamentos sobre o reconhecimento dos direitos constitucionais que as pessoas negras vivenciam hoje em nosso

país. “Então a abolição não foi para libertar os negros, eles continuaram sem dinheiro, sem casa, sem comida, sem roupa e, até hoje existem negros que não tem essas coisas aqui no Brasil”.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E A ESCOLA

Decorre do objetivo geral, da proposta de estágio, “contribuir para a desenvolvimento da formação crítica dos educandos, pautada na ludicidade e questionamento de suas percepções mundanas”. Neste prisma, a discussão da construção da identidade de gênero foi promovida após uma colocação de uma das crianças para com os colegas dentro do espaço escolar.

Compreendendo que a escola pública se torna espaço de vivências das diversidades quando se faz ambiente democrático de direitos, propusemos o início da discussão a partir da colocação (de caráter religioso) de uma educanda em um momento que acontecia a realização de uma outra atividade, num outro contexto. Ora, como explicar a construção da identidade de gênero nas crianças para as crianças, dentro da escola? Partindo das vivências das próprias crianças.

Pois como lembra Dal Ri (2002, p. 12),

a pedagogia que forma os novos sujeitos sociais e que educa seres humanos não cabe numa escola no stricto sensu. Ela é muito maior do que isso e envolve a vida como um todo. É uma educação que passa pelo aprendizado da luta social, pela organização coletiva democrática, pela cooperação, pela história e memória do movimento, como se está fazendo neste momento, e pela cultura que é produzida e vivida pelos sujeitos sociais.

A discussão começa quando uma das crianças diz se sentir incomodada com fato de pessoas do mesmo sexo se relacionarem. “Se eu ver eu vou ficar irritada, isso não pode menina tem que gostar de menino, menino tem que gostar de menina”. A partir daí foi proposto que as crianças pensassem nas suas próprias experiências, “quem é o menino e quem é a menina”, “por que eu sou menino/menina?”. As respostas foram as mais previsíveis possíveis: “por que meu pai e minha mãe me disseram que sou menina”; “porque eu nasci menino, ué”. É neste momento que começamos a analisar os processos de educação informal, as construções dos meninos e meninas. Pensamos sobre as cores direcionadas ao gênero, sobre como a sociedade dita o comportamento das meninas diante

dos meninos, as coisas que elas e eles ouviam por serem meninas e meninos (não senta assim não, menina não pode se sentar assim). Diante disto, uma pergunta foi feita, “*e se você não tivesse sido ensinada a andar, se vestir, conviver como menina/menino, como você seria?*” A resposta foi consensual, “*não sei*”.

Ainda nesta roda de conversa, discutimos a diferença entre sexualidade e gênero, sendo a identidade de gênero a construção de como nós nos reconhecemos, menino, menina, trans. E a sexualidade estaria relacionada ao relacionamento com o outro, estando ligada à orientação sexual independente da identidade de gênero.

Todavia, pensar no debate sobre gênero nos remete a dialogar com a situação atualmente vivida no país, (conjuntura, reescrever dizendo que é problemática da conjuntura) em que os educadores que abordam tais discussões são perseguidos por uma falaciosa ideia de doutrinação. Em 2009, o MEC em uma realização conjunta com as secretarias de políticas para mulheres (SPM/PR), da igualdade racial (SEPP/PR), de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), elaboraram um curso de formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. O objetivo era pautado na formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública, sob a perspectiva de que, os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela, “Trabalhar (...) a problemática de gênero, diversidade sexual e das relações étnico-raciais, (...) abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária.” (CARRARA, 2009, p. 13)

Ora, se a real problemática seria justamente a nuance de se ter uma formação crítica para que a escola não reproduza as assimetrias de gênero, porque a escola ainda é o palco para a reprodução de práticas discriminatórias com os diferentes? Foi diante dessa indagação que as intervenções aconteceram nas aulas, estas que, apesar de serem curtas, fortaleceram os objetivos da prática pedagógica em mediar as discussões junto às crianças.

Concordo com Dal Ri (2002, p. 23), quando nos diz que, a pedagogia tem se preocupado principalmente com a educação escolar. No entanto, processos educativos encontram-se presentes sob várias formas em diversos níveis da sociedade.

O que nos remete a pensar que, as discussões de gênero avançam, também, na medida em que a escola for reconhecida como lugar, importantíssimo, para que elas, de fato, ocorram. *“Ah, mas a escola não tem que ensinar sobre gênero.”* Alguns dizem. Todavia, tais questões chegam à escola e precisam ser politicamente debatidas.

Pensar a construção da identidade de gênero nas crianças, no espaço escolar, é também (re) pensar as práticas pedagógicas dos educadores e as perspectivas que sugerem diálogos sobre a temática de gênero e, entendendo que os mecanismos para o desenvolvimento das assimetrias de gênero serão a socialização da própria cultura. Pois como lembra Whitaker (1988, p.24), as culturas são, grosso modo, guias de ação e programação artificiais para a vida dos seres humanos e variam infinitamente no tempo e no espaço.

Diante do fato que desencadeou a discussão sobre a construção social da identidade de gênero, as crianças se mostram abertas a dialogarem sobre suas vivências e com isso foi-se possível problematizar como os processos de educação informal são indutivos, também, na construção da nossa própria orientação sexual. Não desconsiderando que, a mesma, ocorre nos processos de educação formal, uma vez que a escola seria, deveria, ser também o lugar onde se dialogam sobre tais construções.

Como, por exemplo, quando uma das crianças se diz feliz em dizer que sua mãe tem um amigo homossexual e que o importante é que eles sejam felizes, sejam amigos. Ou ainda, quando todos os meninos da sala levantam-se e começam a dizer uns para os outros: *“não vai ter nada se eu gostar de fulano”*; *“meu melhor amigo me dá muito carinho e eu acho isso muito legal, não me importo que ele seja gay”*; *“meu irmão tinha uma namorada, mas ele não era feliz e aí ele foi lá e namorou com um menino e ficou feliz, ele contou pro meu pai e ele disse que ama ele da mesma forma e eu também”*; *“meu pai é casado com minha mãe e nem por isso meu irmão gosta de meninas também, ele gosta de menino”*; *“professora, na bíblia diz que é errado, mas eu não vou deixar de gostar de você se você tiver uma namorada”*.

As crianças se mostraram, nos seus discursos, capazes de compreender o respeito à diferença do outro, as diferenças. E, visibilizar essas descobertas, estes anseios, as discussões é, também, nos construir enquanto educadores/as combatentes as desigualdades raciais e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de regência experienciamos uma grande dificuldade de diálogo com o restante do corpo da escola. Houve uma rachadura entre a organização da rotina da instituição para com as estagiárias, uma vez que o trabalho em conjunto teria sido mais satisfatório, tanto para nós quanto para a escola. Entendemos, também, que as condições democráticas e avanços das discussões políticas dentro do ambiente educativo, dependem da estrutura e conjuntura que propicie esse fluxo de perspectivas pedagógicas para a educação popular, mas sabemos que estas “más” condições, também são ponto de partida para a problematização da realidade e por conseguinte, sua transformação, na ação intencionalizada da práxis.

A escola ainda reforça uma cultura de venda e consumo, por parte da gestão, para o custeio de atividades e demandas urgentes. É preciso que se rompa com essa ideia de que o poder público não é o responsável por custear totalmente a educação pública e, não legitimar tais atitudes como estas de “correta” diante da existência de uma legislação que garante o recurso financeiro destinado à tais custos. Consideramos que estas seriam as nossas recomendações mais urgentes a instituição, uma vez que essa prática também reforça a descentralização das obrigações políticas e financeiras do município para com o ensino público.

E por fim, à Universidade, consideramos alguns contratempo que precisam ser revistos e que influenciaram no desenvolvimento do, como o fato de esse estágio ser no final do curso, no último semestre e não haver a possibilidade de uma reflexão depois do estágio ter ocorrido; a necessidade de um acompanhamento mais sistemático do planejamento por parte da escola da professora orientadora do estágio; o fato do estágio ter ocorrido na última unidade, por conta da incompatibilidade do calendário da UESB e da escola; a dificuldade de cumprir o planejamento diante das demandas não planejadas as SMED e da própria escola, entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula.** In: ANDRÉ, Marli. (org.) Pedagogia das diferenças na sala de aula. Papirus: Campinas-SP, 1999.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

DAL RI, N. M.; Vieitez, C. G. **Trabalho, gênero e educação nas organizações autogeridas.** Educação em Revista (Marília): Marília, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Paz e Terra: São Paulo, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.** Reunião Brasileira de Antropologia e I conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, 1996.

SILVA, Natalino Neves da. **A diversidade cultural como princípio educativo.** Fumec: Belo HORIZONTE, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem: o mito da desigualdade.** Câmara Brasileira do livro: São Paulo:1988.