



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JULIA SALIDO ALVES

**CURRÍCULO EM RESISTÊNCIA: ENTRELACANDO
GÊNERO, ETNIA E RAÇA**

**LAVRAS - MG
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JULIA SALIDO ALVES

CURRÍCULO EM RESISTÊNCIA: ENTRELACANDO GÊNERO, ETNIA E RAÇA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Pedagogia para a
obtenção do título de Licenciada.

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

LAVRAS - MG

2020

RESUMO

Neste estudo apresentamos experiências e análises, a partir do currículo escolar, para abordar temas transversais em escolas da Educação Básica pública. O conceito de educação menor, apontado por Silvio Gallo, e de experiência, seguindo a teoria de Jorge Larrosa, são estudados para analisar e atuar no micro espaço da sala de aula, provocando pequenas revoluções diárias e reflexões sobre educação que justificam a importância desse trabalho. Nosso objetivo é apresentar o relato de experiência, bem como as análises sobre as práticas vivenciadas e apresentar possibilidades de abordar temas interdisciplinares e transversais. A metodologia de pesquisa foi qualitativa, com observação participativa. As atividades foram realizadas com turmas de 2º, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. As oficinas foram intencionalmente preparadas de forma a instigar questões sobre gênero, sexualidade, questões raciais e indígenas, entrelaçadas com o conteúdo do livro didático e com o planejamento da Escola e das professoras, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID por meio de seus projetos, nos anos de 2016 e 2017 e também do Programa da Residência Pedagógica no ano de 2019 em Lavras /MG. No PIBID Pedagogia – *Gênero e Sexualidade*, atuamos durante as aulas de história e utilizamos o currículo escolar para abordar os temas de gênero, sexualidade e questões raciais. A partir dos conteúdos estudados no decorrer da disciplina, embasados nas teorias curriculares, foi possível perceber como o currículo orienta os processos educativos. Na Residência Pedagógica, atuamos em uma sala de 2º ano e abordamos a temática indígena. De acordo com essas oficinas observamos que devemos possibilitar espaços que conversem sobre essas temáticas e que haja reflexões e diálogos, sendo de grande importância a abordagem das mesmas na formação inicial e continuada de trabalhadoras/es da Educação.

Palavras-chave: Transversalidade. PIBID. Residência Pedagógica. Educação Menor

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
JUSTIFICATIVA.....	4
OBJETIVOS.....	4
1- REFERENCIAL TEÓRICO.....	5
1.1- CURRÍCULO E RESISTÊNCIA.....	5
1.2 - RELAÇÕES DE PODER NÃO REPRESSORAS NA ESCOLA.....	8
1.3- EXPERIÊNCIAS QUE NOS TRANSFORMAM.....	10
2- METODOLOGIA.....	12
2.1 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	12
2.2- METODOLOGIA E OBJETIVOS DO PIBID E DA RESIDÊNCIA, PEDAGOGIA UFLA.....	12
2.2.1 - PIBID Pedagogia Gênero e sexualidade.....	14
2.2.2- Residência Pedagógica.....	13e
2.3- OFICINA.....	14
a) Peça Teatral baseada no Antigo Egito.....	14
b) Meditação e práticas orientais no estudo da China e Japão.....	14
c) Questões indígenas na alfabetização e letramento.....	15
3-CONSIDERAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIA.....	16
4-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
5-REFERÊNCIAS.....	22

INTRODUÇÃO

No presente trabalho ressaltamos a importância de temas considerados transversais nas Escolas e em seus espaços “salas de aula”. A abordagem apenas do conteúdo dos livros didáticos em sala de aula é restrita, quando observamos as necessidades de discussões e reflexões que as turmas possuem sobre temas que não vem nos livros, mas que estão presentes no currículo, e são marginalizados.

Diante de uma sociedade – sua classe “dominante”, que exclui minorias, faz-se necessário refletir sobre qual o papel do/a professor/a para ampliar a discussão de temas que reforçam essas exclusões. Nas salas de aula observamos que os livros e apostilas não abordam todos os assuntos que as turmas necessitam para possíveis reflexões. Assim, um dos papéis de professoras/es¹ é observar as necessidades da turma e também se aproximar de suas realidades, para, assim, atuar em sala de aula.

Para isso, as políticas públicas e um compromisso efetivo com estas, por parte dos governos, abarcando condições de realização e financiamento, para formação inicial e continuada de professoras/es são fundamentais. Nesse contexto, o PIBID e a Residência Pedagógica vem sendo fortalecidos pelas instituições de ensino superior, por docentes pesquisadoras/es, em diálogo com a educação básica a fim de que futuros docentes já conheçam o território escolar, consigam sair da teoria e ir para prática por meio de regências, se embasar teoricamente com um grupo de estudo com estudantes e docentes e compartilhar com as escolas públicas produções da Universidade.

Na UFLA, desde o primeiro Edital em 2007, de fato iniciado com projeto aprovado para a Licenciatura em Química em 2009, o PIBID e posteriormente (a partir de 2018) a Residência Pedagógica, são programas de grande atenção por parte de profissionais envolvidos com as Licenciaturas da Universidade – Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Filosofia e Pedagogia. Para o primeiro projeto do PIBID Pedagogia (que se iniciou com o curso EaD e depois agregou estudantes do curso presencial), a temática escolhida para ser seu eixo estruturante foi *Gênero e Sexualidade*, o que

1 Escolhemos, ao longo do texto, usar o feminino e o masculino, ao referirmo-nos, em especial, a docentes, que são na maioria das vezes, mulheres. Destacamos, também, que apresentaremos o feminino em primeiro, por vivermos historicamente e ainda hoje diversas formas de silenciamento e apagamento das mulheres, principalmente quando se trata do mundo do trabalho e da ciência, situação agravada na pandemia Covid-19 que vivemos nesse tempo histórico.

possibilitou o desenvolvimento de vários projetos e atividades que escolho trabalhar nessa pesquisa.

Durante esses dois projetos observamos como o currículo se ancora nos livros didáticos na escola, muitas vezes o docente se restringe em dar aulas relacionadas apenas nos conteúdos dos livros didáticos. Assim, utilizamos o currículo para abordar temas transversais os quais dificilmente se encontram em livros didáticos.

Por várias possibilidades e também pelo PIBID e RP, em minha formação docente tive acesso a esses temas como gênero e sexualidade, questões raciais e questões indígenas. A partir desses estudos pude observar melhor nas salas de aula como se dá a relação dos estudantes entre si, com a escola e comunidade e como tais temas podem estar diretamente relacionados a comportamentos violentos e de exclusões.

Esses temas são excluídos das escolas ou pouco falados na maioria do ano letivo. Como não há ambiente que possibilite essas discussões observamos as/os estudantes reproduzindo ações que demonstram a necessidade de espaços e vivências em que possam promover tais discussões.

O lugar que o/a professor/a ocupa na sala de aula permite que ele seja ouvido e que possa apresentar e desenvolver com a turma, temas e outros que o mesmo considere pertinentes para o aprendizado e interação de todas/os. O currículo escolar nos possibilita, enquanto professoras/es, preparar as aulas e abordar temas importantes. Nos livros didáticos já se apresenta toda matéria que será estudada durante o ano escolar. Porém, podemos vivenciar e debater de várias formas os assuntos trazidos nos livros.

A resistência se deve ao fato, por exemplo, da existência de leis que obrigam a abordagem de temáticas como de questões raciais. Em 2003, foi aprovada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN, Lei 9394, 1996) e incluiu no currículo de todo o sistema educacional brasileiro a presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Durante o projeto do PIBID a Base Nacional Comum Curricular incluía “gênero” e “orientação sexual”, mas a partir de 2019 o Ministério da Educação (MEC) eliminou na BNCC esses temas com a justificativa que provocava muita controvérsia. Dessa forma, abordar a temática de gênero e sexualidade, nesse contexto de retrocesso da BNCC, também pode ser considerada uma forma de resistência.

Também podemos pensar como resistência a formação inicial e continuada para desenvolvimento desses temas e experiências. A elaboração do Projeto Político Pedagógico nas escolas, abordando temas transversais, também é um ato de resistência, além de ser

responsabilidade da escola e da comunidade a criação e manutenção desse documento e de práticas que o coloquem vivamente nas Escolas e no Ensino Superior.

A partir disso podemos pensar em materiais de apoio, como livros didáticos, que apresentem temáticas transversais, as quais estão contidas no currículo, trazendo questionamentos que os próprios estudantes possuem e que estão presentes na sociedade. Falar do que está implícito, em qualquer tema que estejamos estudando, ajuda a trazer consciência e entendimento para quem está aprendendo.

O fato de questionarmos também é uma forma de resistência, pois se seguimos apenas os conceitos que nos são apresentados, sem questionarmos, estamos apenas reproduzindo algo que talvez não possua um significado. A resistência nos ajuda a dar um novo significado aos temas e, por meio dela, transformamos nosso conhecimento.

Como tratamos diversidade na escola

O reconhecimento das diferenças e o pluralismo/diversidade de raça e etnia na escola são questões muitas vezes lembradas apenas em datas festivas, uma vez ao ano. Nesse contexto, pudemos observar nos estágios, realizados durante a graduação, que as escolas não possuem discussões sobre diversidade, e que as/os estudantes tem dificuldade de aceitação do que é considerado diferente para elas e eles. Podemos citar como exemplo questões de gênero, questões raciais e familiares.

Enquanto questões de diversidade geram desentendimentos entre estudantes na escola, os setores mais conservadores da sociedade, como algumas igrejas, ainda influenciam diretamente nas salas de aula. Nesse sentido, as estudantes e os estudantes trazem ensinamentos religiosos para dentro de sala e discriminam outras pessoas que não tenham as mesmas crenças.

A defesa da família tradicional, formada por mãe, pai e filhos, também é um fator de extrema separação e discriminação nas escolas. Nas salas acompanhadas nos Estágios, conversando com as/os estudantes soubemos que a maioria não é registrada pelo pai. Isso fazia com que essas/esses estudantes fossem discriminados em datas festivas como dia dos pais e também questionadas/os em relação à conduta moral de suas mães. Devido a muitos desses fatores, estudantes agridem uns aos outros, por motivos religiosos, raciais e familiares.

A partir dessas observações em sala de aula pudemos perceber que um espaço muito importante para discussões e experiências da diversidade é a escola. Continuar fingindo que não estamos vendo a real necessidade de aceitação do pluralismo em que estamos inseridos não será a solução. Portanto, nosso papel, enquanto educadoras/es é abrir um leque de possibilidades para compreender e vivenciar a diversidade com mais leveza.

Ao longo do nosso processo formativo, percebemos como é importante resistir nesse sentido, de observar necessidades que estão presentes em nosso cotidiano escolar e pensar em soluções baseadas em experiências e saberes, em interações, que possibilitem transgredir conceitos que reproduzimos há muito tempo, enquanto sociedade.

JUSTIFICATIVA

Neste estudo identificamos questões de gênero, sexualidade, raciais e indígenas presentes na Escola, demonstrando potencialidades do currículo escolar planejado em uma perspectiva interdisciplinar e transversal. Esse estudo gera questionamentos relacionados à diversidade presente na escola, espaço que possibilita conversas sobre temáticas transversais, como são os espaços escolares e como são separados/as os /as estudantes, gerando conflitos de gênero, entre outros.

Também identificamos e ressaltamos a importância de programas como PIBID e Residência Pedagógica na formação docente.

Dessa forma, esse estudo foi feito para refletir sobre formas de como pode desenvolver a experiência das turmas com temas transversais, articulados ao currículo escolar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Descrever e analisar, por meio de relato de experiência, com atenção à diversidade, algumas práticas vivenciadas na escola no contexto do PIBID *Pedagogia Gênero e Sexualidade* e da Residência Pedagógica.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre espaços de discussões possibilitados na escola sobre diversidade;
- Analisar atividades e projetos com temáticas transversais em conteúdos trabalhados;
- Instigar pesquisas sobre o currículo escolar e mobilizar reconhecimento da diversidade - raça, gênero e classe, presente na sociedade;

- Descrever a importância das discussões sobre gênero e sexualidades, questões raciais e indígenas na escola;
- Apresentar a importância da mediação do docente com a turma.

1 Referencial Teórico

Nesse trabalho baseamo-nos em autoras e autores que apresentam teorias que auxiliam no processo de desconstrução de padrões reproduzidos em sala de aula, tanto por professoras/es como por estudantes.

A/O docente exerce papel fundamental na realidade das/dos estudantes, por isso é importante refletirmos sobre como se dá a mediação da/o mesma/o. Também podemos observar as relações das/dos estudantes entre si e com a escola, é necessário observar como se dão tais relações e de que forma podemos atuar para melhoria das mesmas.

1.1 Currículo e Resistência

O Currículo não se limita a um apanhado de conteúdos listados. Para a construção do Currículo é necessário conhecer o que levou a escolher um conteúdo e não outro, ter conhecimento sobre a escola, suas metas e suas/seus participantes, sendo que elas e eles irão auxiliar nessa construção. Podendo também conter intenções de apenas determinado grupo social na construção do mesmo.

Para a definição de currículo, utilizamos Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. (SILVA, 2005, p.15)

Dessa forma, podemos perceber que a construção do Currículo não é neutra, assim como nenhuma prática pedagógica é. Por isso, devemos observar quais temas são escolhidos em detrimento de outros e como nossa atuação, como docentes, nas salas de aula podem auxiliar nessas escolhas.

Devido ao nosso contexto político e de sucateamento de escolas públicas no Brasil, observamos novas formas de professores/as atuarem nas escolas e em salas de aula. É necessário, a todo o momento, que a/o docente crie soluções para lecionar. Sendo necessária resistência para criar novas possibilidades e ações que não serão propostas por pessoas que estejam no poder, como nossos governantes.

Baseando-nos na resistência trazida por Foucault e explicada por Auterives Junior, podemos dizer que resistir nesse caso é:

Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar. (JUNIOR, 2014, p.2)

Dessa forma, observarmos a resistência, para Foucault, como uma atividade que permite à força entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder (FOUCAULT, 1988). Assim como docentes, nas salas de aula, por exemplo.

Também é necessário que haja uma aproximação da/do docente com a realidade das/os estudantes, para que, assim, sejam criadas estratégias de ensino. Dessa forma, há a produção de novas possibilidades de atuação nas escolas e também a formação de um/a professor/a militante. Segundo Sílvio Gallo:

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. (GALLO, 2002, p.170)

Como parte e processo das ações deste/a professor/a, Gallo (2002) desenvolve o conceito de educação menor, aquela exercida no micro espaço da escola e da sala de aula, nos mostrando que o professor exerce essa educação menor nas salas de aula, trazendo conhecimentos que não estão apenas nos livros, somando vivências em suas aulas e a experiência como aquilo que nos toca e impulsiona. Esse conceito de educação menor parte de um deslocamento do conceito de literatura menor, criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. A literatura menor vai surgir se contrapondo com a literatura produzida pelas instituições e pelo Estado, que são ditas como soberanas. Nesse contexto podemos observar também a educação maior que seria planificada com atividades institucionalizadas, com conteúdos curriculares determinados e legislados.

Se contrapondo a essa educação maior, a educação menor põe em movimento antigos conceitos e permite que haja reflexões sobre padrões que, em nossa sociedade, se repetem há anos. Não observamos, na literatura maior, elos entre os conteúdos, apenas uma reprodução

do sistema de tradições da sociedade. Assim, a literatura menor se torna revolucionária e um ato político, pois por meio dela pode-se questionar o sistema instituído.

Silvio Gallo (2002), ao descrever a educação menor e a militância em sala de aula, reforça a capacidade que temos de transformar realidades:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p.173)

A viabilização de conexões, sem criar modelos pré-estabelecidos, é uma das características mais importantes da educação menor. Assim, observamos um modelo de rizoma: "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37).

Dessa forma também observamos a viabilização de conexões na docência, a Pedagogia, por exemplo, contempla diversos saberes.

A pedagogia engloba várias áreas de conhecimento, formando um emaranhado de diferentes saberes. Pensar nessa rede como um rizoma expressa a ligação que há em todas essas áreas do saber. Podemos, nessa perspectiva, utilizar diversos tipos de conhecimento para desenvolver uma área de estudo, reconhecendo como há muitas inter relações. São produzidos e misturados múltiplos conhecimentos entre si.

Em oposição a essa rede de saberes há a hierarquização do saber. Nesse caso, há saberes ditos mais importantes que outros e reproduzidos por meio da educação maior, trazendo uma homogeneização, produzida por hierarquia de relações. No rizoma observamos uma heterogeneidade em que muitas conexões são possíveis.

Pela teoria de rizomas, Deleuze e Guattari expressam que:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais eles fogem sem parar. Há ruptura num rizoma cada vez que linhas segmentadas explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte de um rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18)

Assim, podemos observar como os rizomas continuam existindo, mesmo passando por caminhos tortuosos. Eles se espalham, fazem teias e continuam existindo. Na sala de aula a/o

docente pode abordar um tema que perpassa vários assuntos, assim como em um rizoma: tudo se conecta e fará parte do processo ensino-aprendizagem, que não estará finalizado, constituindo-se em um processo contínuo.

A articulação entre os saberes de diferentes disciplinas e grandes temas definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1996) como Saúde, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual - Gênero e Sexualidade, Trabalho e Consumo, potencializa interdisciplinaridade e transversalidades.

A transversalidade nos permite um olhar múltiplo para temas que devem ser abordados no currículo. Permite, também, que haja reflexão mais ampla sobre conceitos, conhecimentos, história e relações produzidas por nossas sociedades, por nossa cultura, nos trazendo uma perspectiva de interligação entre tais questões e marcando, assim, a real diversidade existente em nossa sociedade.

Em nossas realidades há sempre múltiplas coisas acontecendo, os conhecimentos também são múltiplos e se misturam entre si, como um emaranhado. Assim, podemos realizar uma aula que abrange diversos aspectos de um mesmo assunto. Essa aula também pode ser de formas diferentes. Por isso, é importante que professoras e professores não se limitem apenas ao conteúdo do livro didático, mas sim explorem as melhores formas de trabalhar conteúdos².

1.2 Relações de Poder não repressoras na Escola

A cultura do preconceito e da intolerância, com a diversidade e as diferenças, corporifica formas de poder para se reproduzir a ideia de um modelo de ser humano a ser seguido, e tudo que foge a este modelo encontrará resistência em ser aceito ou respeitado. Porém, em nossa sociedade, isso acontece em meio a muitos conflitos, contradições e lutas. Assim, há muitas forças e possibilidades que levam a rompimentos e superações com tais relações de poder, e que podem ser abarcadas no exercício da docência.

Foucault (1977), diz que deve-se:

(...) deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e

2 Conteúdos para Zabala: Tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1977, p. 172).

Ou seja, a reprodução destas verdades cria ou afirma a realidade. O poder não é exercido separadamente em cada indivíduo, por ele se cria e afirma a realidade e a cultura do que se dita ser verdade. Porém, o efeito do poder não é fixo, ele se altera na intenção de seu exercício, criando realidades diversas e complexas.

Percebe-se, assim, que nem sempre as relações de poder são negativas. Cientes de tal complexidade, desencadeamos diferentes modos de relações de poder, no âmbito de projetos e atividades do PIBID e da Residência Pedagógica, como exemplos de efeitos potencializadores do poder, tendo este como referência para diálogos que conduzam à construção de uma realidade em que se respeite a diversidade e as diferenças. Tais relações de poder, em nova produção, ajudam no desenvolvimento da autonomia e emancipação nos grupos e nas pessoas aí envolvidas. Mas ainda assim, estaremos desconstruindo uma verdade para se criar outra, e esperando que esta não seja uma verdade absoluta e que também estará sujeita a sua desconstrução.

Observamos nas escolas e nas salas de aula, relações de poder exercidas de forma negativa por estudantes, ao reforçarem preconceitos e estereótipos, por meio de atitudes de violência e agressividade que afastam e excluem. Quando analisamos as situações de violência na escola, percebemos que as causas estão ligadas à intolerância em relação às diferenças e à diversidade.

Para nosso maior entendimento, destacamos que diversidade é o termo que circunda o multiculturalismo e a tolerância e respeito com as diferentes culturas e identidades. Já a diferença refere-se ao efeito de um processo social de produção dessas diferenças, sobretudo nas relações de poder. Vera Maria Candau (2011), explica o conceito diferença e o preconceito e discriminação com as desigualdades resultantes desta diferença:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p.336)

Pensando na dificuldade, enfrentada com as diferenças quando transformadas em desigualdades, ou dos sujeitos pertencentes a ela atingidos por preconceitos e discriminação, é que problematizamos as verdades construídas por uma sociedade que manipula e exclui os

sujeitos de sua história. Criam-se diferenças e também as verdades intolerantes, carregadas de pré-conceitos sobre realidades que não se conhece ou se pertence. Não só devemos problematizar como desconstruir essas verdades, a fim de modificar tais verdades instituídas.

Percebemos nas relações de poder a possibilidade também para transformar realidades de forma positiva e libertadora. A docência - e o exercício do poder embutido nela, pode ser o caminho para resistir e mudar o que está a se reproduzir como sendo verdade.

A escolha da/o docente sobre como abordar um tema previsto no Currículo pode se dar de diversas formas e a/o mesma/o deve se conscientizar de sua autonomia nesse processo de ensino-aprendizagem, exercendo sua relação de poder positivamente. É importante ressaltar que, enquanto docentes, não devemos “punir” de forma nenhuma pensamentos e manifestações diferentes dos nossos.

1.3 Experiências que nos transformam

Pela experiência podemos perceber e compreender pensamentos que não seriam notados apenas na leitura ou ouvindo sobre algum conteúdo. Segundo Jorge Larrosa Bondía:

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

Assim, podemos observar que os acontecimentos de fatos que não nos passaram são diferentes de coisas que acontecem com o próprio sujeito, ou seja, com nós mesmas/os. Como vivemos em meio a tanta tecnologia, há um excesso de informações, que não se tornam algo que realmente nos transforma, assim como a experiência. Conforme nos mostra Larrosa:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (BONDÍA, 2002, p.21)

Ao entrarmos na sala de aula e explicarmos conteúdos nos baseando apenas em repassar informações, tornamos limitada a experiência das/os estudantes e suas produções de saber. É comum observarmos estudantes copiando uns dos outros, se baseando na/o colega ao lado ou apenas copiando palavra por palavra do livro e não obtendo sua própria reflexão e conhecimento em relação ao conteúdo trabalhado.

Conforme as análises de Larrosa (2002), a partir da experiência podemos produzir nossos saberes. Experiência é processo fundamental para Jorge Larrosa, que relata a entrega necessária para se apropriar do saber da experiência. Jorge Larrosa Bondía (2002) diz que:

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

O conhecimento não vem apenas quando se há informação, e essa premissa de lotar as/os estudantes de informação não garante que haja conhecimento, pois aprender não é apenas processar informações. O cultivo da arte do encontro nos diz muito sobre como pode ser a relação docente e discente. Não devemos, enquanto docentes, acelerar processos mentais das/dos estudantes. Devemos permitir que haja a possibilidade para serem tocadas/os, desacelerando todo esse excesso de informações e abrindo percepções da escuta, do olhar, da fala.

O olhar para identificar as necessidades reais de uma turma, pode auxiliar a/o docente nessa caminhada pedagógica. A partir de experiências em sala de aula, identificamos a necessidade de desenvolver atividades que abordassem temas transversais, que são muitas vezes marginalizados e não conversados em sala de aula.

Os temas transversais são de grande importância para refletir sobre nossas relações com a sociedade, pois envolvem conceitos de democracia e cidadania. Esses temas são constituídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1996. São eles: orientação sexual, meio ambiente, ética, saúde, trabalho, consumo e pluralidade cultural.

Atualmente, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC é o currículo oficial vigente para a Educação Básica. Na mesma apresentam-se posicionamentos em relação às questões raciais e indígenas pela Lei 11.645/08 que alterou o Artigo 26-A da LDB/EN tornando “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Dessa forma, observamos que há a obrigatoriedade de abordagem de temas transversais nas escolas. Apesar disso, são temas considerados marginalizados e pouco falados em sala de aula. Assim, podemos, enquanto docentes, possibilitar experiências, discussões e reflexões com tais temas.

Na pesquisa desenvolvida para escrita deste trabalho de conclusão de curso, escolhemos apresentar e analisar projetos e atividades que nos permitiram experiências com temáticas transversais em duas escolas públicas do município de Lavras, Minas Gerais, no contexto do PIBID *Pedagogia Gênero e Sexualidade*, e também na residência Pedagógica, programas coordenados por docentes da Universidade Federal de Lavras.

2 METODOLOGIA

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para fazer esse trabalho escolhemos utilizar como metodologia o relato de experiência a partir de observação ativa. Essa observação chama-se ativa, pois consiste na participação real do conhecimento na vida das/os estudantes ou do grupo. Assim, nós, como observadores, assumimos um papel de membro no grupo, pois estávamos elaborando propostas de oficinas e interagindo com a turma, não só apenas observando. Elaboramos as oficinas e desenvolvemos com a turma. Essa observação foi escolhida para acompanhar a participação das alunas e dos alunos, bem como para atentarmos ao currículo para abordar as temáticas citadas acima.

A observação participante pode ser definida como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo. (May, 2001: 177)

Após a observação, fizemos a análise e reflexão sobre a abordagem de temáticas transversais em sala de aula, utilizando conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os projetos desenvolvidos e que tomamos aqui como base para o conjunto de discussão deste trabalho foram os seguintes:

- a) Peça teatral baseada no Antigo Egito – no PIBID;
- b) Meditação e práticas orientais no estudo da China e Japão – no PIBID;
- c) Questões indígenas na alfabetização e letramento – na Residência Pedagógica.

2.2 Metodologia e Objetivos do PIBID e da Residência, Pedagogia UFLA

2.2.1 PIBID *Pedagogia Gênero e Sexualidade*

O grupo PIBID Pedagogia Gênero e Sexualidade realizou diversas oficinas em escolas públicas do município de Lavras. Nesse projeto, atuamos dentro da sala de aula de uma escola pública uma vez por semana. Também nos reuníamos semanalmente na UFLA para realizar estudos teóricos, fazer discussões e também planejar as atividades que iríamos desenvolver na próxima semana.

A professora que nos recebeu em sua sala de aula também fazia parte desse projeto, tornando-o assim mais articulado, já que a professora também participava do planejamento das oficinas com as/os estudantes. Nós atuávamos durante as aulas de História e tínhamos que utilizar o currículo para discutir gênero e sexualidade.

Para acompanhamento do grupo, fazíamos um relato na reunião semanal falando como foi a oficina na escola, naquela semana. A Coordenadora do projeto também solicitava que fizéssemos um relatório mensal de horas, em que escrevíamos as leituras, atividades e reuniões realizadas e o tempo correspondente das mesmas. A carga mínima que devíamos nos ocupar para o projeto era de 12 horas semanais.

Esse grupo realiza várias atividades e oficinas relacionadas à temática de gênero e sexualidade, sendo responsável pela organização de Cine-debates, Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, entre outros.

Após a finalização de nossos projetos, que duravam em torno de um semestre, nós articulávamos o que havíamos vivido em sala de aula com o estudo dos textos que fazíamos na reunião semanal de nosso grupo. Com esse material também produzimos pôster para apresentações na UFLA e para comunidade de Lavras, slides que apresentamos em nosso grupo e também para outros grupos de PIBID e artigos acadêmicos para apresentações na UFLA e também em outras instituições onde houveram eventos sobre gênero e sexualidade.

2.2.2 Residência Pedagógica

Nesse projeto estudamos sobre alfabetização e letramento e vivenciamos a prática escolar, também fizemos regências de aulas. Semanalmente fizemos um grupo de estudos, em que lemos artigos que ajudam na compreensão do tema e também nos reunimos com as professoras participantes do projeto. Na Residência Pedagógica há vinte estudantes de pedagogia, uma professora do Departamento de Educação da UFLA e três professores da rede pública de ensino.

A turma na qual desenvolvemos atividades e que escolhemos para essa pesquisa era de 2º ano do Ensino Fundamental, a turma possuía 24 crianças. A carga horária semanal foi de

10 horas. Assim, estivemos bem presentes na sala de aula, acompanhando o processo das crianças de aprender a ler, contar e escrever. Fizemos regências de aula uma vez por semana, baseadas no livro didático, abordando temáticas indígenas.

2.3 Oficinas

a) Peça Teatral baseada no Antigo Egito

A peça teatral foi realizada com três turmas do 6º ano de uma Escola Estadual no município de Lavras. Cada turma tinha entre 25 a 30 estudantes. Nós atuamos durante as aulas de história, uma vez por semana, por cinco meses.

O tema do Antigo Egito foi escolhido pelas turmas, pois foi um dos conteúdos estudados durante os cinco meses em que estivemos presente nas salas de aula. A partir desse tema as/os estudantes escolheram quais seriam os personagens principais do teatro.

Nosso grupo do PIBID criou um enredo que abordou questões de gênero, com os personagens escolhidos pelas turmas. Os personagens foram: Cleópatra, que representa a mãe que vive para fazer tudo em casa, limpa, cozinha e lava. O Faraó, que é o pai que só gosta de assistir futebol na televisão e tomar sua cerveja. A múmia que representa o filho do casal que só reclama da comida da mãe e fica o dia inteiro mexendo no celular. A Rainha de Sabah que é a amiga da Cleópatra que vai ajudá-la a questionar sua realidade e modificar seu comportamento com os afazeres de casa. No final da peça, Cleópatra conversa com seu marido e seu filho e decidem que as tarefas de casa serão divididas entre todos.

2.3 b) Meditação e práticas orientais no estudo da China e Japão

As oficinas de meditação e práticas orientais no estudo da China e Japão foram realizadas com uma turma do 7º ano de uma Escola Estadual no município de Lavras, por meio do PIBID. Nós atuamos ainda nas aulas de História, durante cinco meses, uma vez por semana. A turma tinha 28 estudantes.

O tema abordado fazia parte de um capítulo de livro de História que estavam estudando e a turma o escolheu. Trouxemos questões de gênero e sexualidade, de forma a conversar com eles e com elas, sobre situações em que mulheres não podiam meditar, provocando, assim, o questionamento sobre o que a mulher representava para essa cultura Oriental e como até hoje isso é refletido na sociedade Chinesa e no Budismo. Fizemos discussões sobre o porquê homens e mulheres não meditavam no mesmo espaço, dentre outras.

Também abordamos a questão de mortes de mulheres na China, uma vez que muitas quando nascem, e não são homens, as bebês são mortas. Segundo Daniele Prozczinsk:

O feminicídio, prática milenar na China, incentivado desde a dinastia Shang, privilegiava o nascimento de meninos. Dado as raízes milenares de uma cultura machista, defendida pela maior corrente do pensamento chinês, o confucionismo, ser mulher significava uma vida de submissão e obediência. (PROZCZINSK,2017, p.9)

Aproximamos as/os estudantes da cultura oriental, levamos suco da alga Spirulina para elas e eles, fizemos práticas de meditação coletivas com meninos e meninas juntas/os e também fizemos uma prática de chá de origem Chinesa em um Parque Ecológico pertencente à Polícia Militar do município de Lavras – a Ecolândia.

2.3 c) Questões indígenas na alfabetização e letramento

Na Residência Pedagógica acompanhamos o processo de alfabetização e letramento auxiliando os estudantes e abordando temas indígenas. Nós atuamos em uma sala do 2º ano, com 25 estudantes, de uma Escola Municipal, em Lavras/MG. Permanecemos por um ano com a turma, acompanhávamos todo o dia de aula, uma vez por semana, e tínhamos um tempo de regência durante a aula. Em nosso tempo de regência utilizamos questões indígenas, contidas em suas apostilas, na forma de vivências, com o foco de auxiliar processos de alfabetização e letramento.

Fizemos um teatro da história “A dança do arco-íris”. Inicialmente, a história foi contada para a turma e depois fizemos uma atividade teatral. Nessa atividade a turma foi separada em pequenos grupos e cada um deles recebeu letras que formavam o nome dos personagens da história, por exemplo: nuvem, arco-íris e sol.

A partir disso, cada grupo deveria se organizar de forma que cada participante ficaria com uma letra e formaria a palavra. Depois que estavam todos prontos, foram distribuídos alguns objetos que eram mencionados na história, como uma corda, um cristal e a flecha. A história foi contada novamente, mas dessa vez as crianças encenaram a história. Quando a nuvem era falada na história, as crianças que estavam com as letras da nuvem entravam em cena e, assim, sucessivamente com todos os outros personagens. A atividade foi filmada e apesar de não haver ensaio antes a turma se saiu muito bem. Todos participaram e no momento de formar as palavras, os que sabiam formar ajudaram os que não sabiam.

Outra regência que fizemos com a turma foi a partir de um desenho indígena e a contextualização do indígena atual, de como vivem esses povos. Após assistir o desenho, separamos a sala em três grupos, cada grupo tirou duas palavras que tínhamos visto no curta e ganhou seis imagens de índios na atualidade x índios de antigamente. A partir dessas palavras os grupos formaram frases que rimavam. Foi importante separar a sala em grupos, pois todos os estudantes participaram, uns deram a ideia da palavra que rimava, outros escreveram a frase no cartaz. No final da atividade a professora pendurou os cartazes fora da sala, o que foi de grande importância para as crianças, ver seu trabalho reconhecido e visto por toda a Escola.

3 CONSIDERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIA

O currículo pode ser utilizado para abordar temas transversais e a atuação da/o docente é fundamental para que isso aconteça. O que os livros e as apostilas trazem nos auxilia, enquanto docentes, para podermos ampliar as discussões na sala de aula para, assim, atuar na formação de sujeitos críticos que refletem acerca de suas ações e palavras.

Quando adentramos as Escolas, pudemos observar marcas que os estudantes deixam em carteiras, paredes de banheiros, entre outros. Muitas vezes a temática utilizada por eles e elas é relacionada a gênero e sexualidade. Há frases escritas nos banheiros que reforçam a identidade machista, de meninos que acham que precisam se posicionar de forma violenta para serem considerados homens. Também observamos desenhos de órgãos sexuais disformes em carteiras, mostrando que é algo desconhecido para eles e elas, mas que há interesse e necessidade de falar sobre isso.

Dessa forma, podemos concluir que é muito importante falar na escola sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Nossa tentativa foi desconstruir padrões que eles e elas acreditam ser uma realidade que não dá para modificar, como a de que a mulher é responsável pela organização da casa e que o homem precisa ser agressivo.

A observação de estudantes que se excluía da turma por motivos raciais também foi essencial para decidirmos abordar sobre questões raciais durante as oficinas. Foi importante ampliar nossas discussões sobre a Cleópatra, por exemplo, que sempre foi exibida com

cabelos curto e liso, sendo que a mesma é de origem africana e que possuía um fenótipo parecido com o de todas aquelas estudantes que não se sentiam à vontade para interpretá-la.

A questão indígena aproximou muito as/os estudantes da realidade dos povos nativos do Brasil. Muitas e muitos não sabiam nada sobre povos indígenas, apenas o que ouviam falar ou assistiam na televisão. Isso mostrou como mitos, histórias e a forma de vida dos povos indígenas estão distantes das escolas. Assim, foi essencial possibilitar esse espaço de discussão.

Peça Teatral baseada no Antigo Egito

Na peça teatral que realizamos com o 6º ano, durante a preparação e até mesmo na apresentação da peça, percebemos situações de violência entre as/os estudantes, e também destas/es com as professoras. As formas de violência observadas fazem com que o ambiente escolar seja estressante e desgastante, tanto para elas/eles quanto para as professoras que estão atuando nas salas de aula. Também vivenciamos situações em que as/os estudantes manifestaram a não aceitação perante diferenças relacionadas à classe econômica, e também a gênero, raça e sexualidade.

Na peça de teatro escrevemos padrões de gênero e comportamento da família tradicional brasileira para eles e elas se reconhecerem, e, assim, enxergar quais são seus papéis nas próprias famílias. Questionar por que é a mulher que lava, arruma e cozinha foi uma das problematizações que a peça gerou. A estagnação do filho, que só queria utilizar o celular e reclamar da comida que a mãe fazia, também foi uma problematização criada para despertar o pensamento crítico em relação ao uso demasiado de celulares.

Assim, abrimos possibilidades para que outras questões relacionadas a gênero e sexualidade surgissem. Podemos comparar essas problematizações ao modelo de rizoma, que Deleuze e Guattari nos apresentam:

O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

A partir desse trecho podemos reconhecer a continuidade que essas problematizações de gênero e sexualidade podem ter, quando comparadas a rizomas. Elas se espalham, fazem teias e continuam existindo.

Meditação e práticas orientais no estudo da China e Japão

Os conteúdos que a turma do 7º ano estava estudando eram referentes a China, Japão e o Budismo. Nesse contexto, trouxemos as práticas meditativas para sala de aula, bem como alimentos e jogos oriundos da China e Japão, artes marciais e um ritual de chá Chinês. Trouxemos questões de gênero e sexualidade, de forma a conversar com eles e com elas que mulheres não podiam meditar, provocando, assim, o questionamento sobre o que a mulher representava para essa cultura Oriental e como até hoje isso é refletido na sociedade Chinesa e no Budismo. Fizemos também discussões sobre o porquê homens e mulheres não meditavam no mesmo espaço.

Também observamos questões de indisciplina e a melhoria dos comportamentos dos corpos, pelas práticas meditativas orientais, dentro dessa realidade escolar. Segundo Foucault (1987), as escolas, assim como outras instituições, utilizam métodos que controlam os corpos, tornando-os dóceis. Assim, com Michel Foucault analisamos a disciplina dos corpos e a resistência na sala de aula, a partir do currículo. Também analisamos a experiência, segundo Larrosa (2002), como algo que irá tocar a/o estudante, transformando, assim, o que aquela/aquele estudante acreditava saber sobre o assunto.

As problematizações realizadas nas oficinas sobre China, Japão e o Budismo foram sobre o papel da mulher na sociedade oriental, os motivos dela ser vista apenas como forma de desejo, o que impedia a mesma de transitar em espaços religiosos. Também abordamos sobre o feminicídio na China e por que mulheres não são representantes em praticamente nenhuma religião.

Apesar de a turma achar estranho o fato de que a mulher não podia meditar e que após sua aprovação ela não podia meditar junto com homens, nós observamos que a turma também reproduziu esse padrão, e sentaram-se meninos de um lado e meninas de outro.

Questões indígenas na alfabetização e letramento

A alfabetização pode ser descrita como o processo de ensinar a ler e a escrever, é a aquisição do sistema formal de escrita. Mas a mesma vai além desse processo, pois nela também é necessário que o indivíduo saiba fazer o uso competente da leitura e da escrita em situações sociais.

Segundo Magda Soares, o conceito de letramento é:

O desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, p.97, 2004)

Um exemplo de letramento é a escrita de uma carta, ensinando o uso social da escrita. No caso há uma relação de interdependência entre a alfabetização e o letramento, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita.

Na Residência Pedagógica acompanhamos esse processo de alfabetização e letramento, auxiliando os estudantes. Em nosso tempo de regência com a turma utilizamos questões indígenas, contidas em suas apostilas.

Fizemos um teatro da história “A dança do arco-íris” e nesse teatro surgiram alguns questionamentos em relação aos mitos indígenas. Algumas crianças pensaram que os mitos não explicavam coisas reais. Mas, a partir do enredo da história “A dança do arco-íris”, a turma aprendeu que o arco-íris só aparece se houver chuva e sol. Assim, os mitos indígenas também falam sobre fenômenos naturais e explicam como ocorrem os mesmos. Em todo conto indígena há sabedorias ancestrais.

Outra regência que fizemos com a turma foi a partir de um desenho indígena e a contextualização do indígena atual, de como vivem esses povos. Durante essa aula surgiram questões como: “os índios só dormem”, “os índios não usam roupas”, “os índios não estudam”. A partir das imagens apresentadas do índio na atualidade mostramos como os indígenas também estão nas escolas e possuem carteiras assim como as de nossas salas de aulas. A turma ficou surpresa ao ver essa imagem, pois nunca pensaram que os índios também estudavam em espaços parecidos com o deles.

As imagens que tinham índios de roupas e sapatos de marcas conhecidas também surpreenderam as crianças. Nessa aula mostramos o estereótipo indígena que a sociedade urbanizada apresenta como único e imutável e ampliamos essa visão com novas vivências de como os índios na atualidade vivem na maioria das tribos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais a respeito da abordagem de temas transversais na sala de aula, ressaltando a sua importância no âmbito pedagógico e também na formação docente.

A expectativa, ao término dessa monografia, é de ampliar a compreensão e possibilidades de abordagem, nas escolas, de temas como gênero e sexualidade, questões raciais e étnicas. Destacamos a importância também de ter políticas efetivas para o incentivo ao ensino e à pesquisa de tais temas na formação docente, inicial e continuada, a partir de uma base da extensão – como comunicação, nas universidades.

Porém, ainda caminhamos lentamente nos territórios escolares, devido à falta de acesso de muitos docentes aos temas transversais em sua formação ou o fato de algumas e alguns ainda considerarem desnecessária a abordagem de tais temas. Devemos possibilitar espaços que conversem sobre essas temáticas e que haja reflexões e diálogos.

Nesse estudo também é importante ressaltar os programas de iniciação à docência PIBID e Residência Pedagógica como indispensáveis para a formação docente. Por meio desses programas fizemos estudos, reflexões e regências de aulas que nos prepararam para exercer a docência com autonomia e segurança. Também foi importante fazermos tudo isso em grupo, nos apoiando e fortalecendo. Sem esses dois projetos dificilmente teríamos tido essa oportunidade.

A oportunidade que tivemos de vivenciar com as/os estudantes esses dois projetos enriqueceu muito nossa formação, nos mostrou a importância do trabalho docente e também as inúmeras possibilidades que podemos planejar apoiadas/os no currículo.

Observamos nas salas de aula a necessidade de abordar a diversidade com questões de gênero, raciais e étnicas. Por isso se faz necessário que a/o docente se planeje e possibilite mediações sobre esses temas. Educadoras e educadores devem estar frequentemente repensando sua prática, sendo capazes de permitir e possibilitar experiências que poderão transformar as/os estudantes.

A partir de nossas regências e oficinas observamos maior interação e reflexão entre as/os estudantes. Observamos, de maneira bastante evidente, que os projetos auxiliaram as/os estudantes na compreensão e apropriação de tais temáticas. Os momentos de escuta do/a docente com os/as discentes também facilitaram as experiências, aproximando-os.

Por fim, reforço a importância da formação continuada com temáticas transversais e também da criação de materiais didáticos que apresentem tais temas e de possibilidades de

levar as/os estudantes para outros espaços, fora da sala, em que possam ter experiências, reflexões e diálogos e vivenciar conteúdos previstos pelo currículo.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p.21 e 24, Abr. 2002.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 11.645/08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 13/02/2020.

BRASIL, 2003. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.10639. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 18/05/2020

BRASIL. Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Portaria nº46/2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>

BRASIL. Edital do Programa de Residência Pedagógica. Edital CAPES nº06/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, PUC-Rio, v.11, p. 332-344, 2011.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIAULT, M. **A Violência na escola**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995-37,95p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977,p. 172.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia e Poder**, Collège de France, 1996. Tradução de Ângela Loureiro de Souza e Roberto Machado.

FOUCAULT, Michel. **El Pensamiento Del Afuera**. Valencia: Pré-textos, 1988.

GALLO, Sílvia. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. Educação e mudança. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, 27 (2), jul./dez/2002, p. 169-178.

JUNIOR, Aterives. **Resistência e prática de si em Foucault**. Trivium vol. 6 no. 1 Rio de Janeiro jan.jun.2014, p.2.

MAY, T. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos**. 2001, p.177. Porto Alegre, Artemed.

PROZCZINSKI. **A construção da mulher na China: submissão e feminicídio**. 2017, Florianópolis, Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**. Artemed Editora, 29 de fevereiro de 2004, p.97.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 1998,p.30.