

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NO ENEM: AVANÇOS E RETROCESSOS

Erisson dos Santos MARINHO¹
Leticia de Oliveira SANTOS²
Amauri da Silva BARROS³

Resumo. O presente estudo de caráter bibliográfico tem a finalidade de refletir sobre os avanços e retrocessos da contextualização da matemática no ENEM. Desde as mudanças ocorridas em 2009, há no exame uma contextualização muito significativa, causando interferências no nível de abstração de boa parte das questões, além de redirecionar o ensino da matemática, uma vez que o currículo das escolas se concentra em atender as exigências do exame. A contextualização é necessária, porém, sem perder de vista o foco da abstração matemática. O trabalho também reflete sobre as avaliações em larga escala dando ênfase ao ENEM. O estudo consiste na fundamentação teórica de estudiosos da área como, (TAVARES, 2013), (OLIVEIRA; ROCHA, 2007), (BARRETO, 2009), incluindo os PCN, PCNEM e também a proposta do Ministério da Educação (MEC), à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dentre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Portanto, este estudo pretendemos demonstrar que nas avaliações de grande abrangência, sobretudo o ENEM, há uma valorização excessiva da natureza concreta da matemática.

Palavras-Chave: Enem; Resolução de Problemas; Contextualização da Matemática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do interesse em analisar a contextualização da Matemática no Exame Nacional do Ensino Médio para evidenciar os avanços e retrocessos desta contextualização no conteúdo programático exigido no exame.

Ao realizar uma análise do ENEM, mais precisamente na disciplina de Matemática que é a base deste estudo, notamos que o exame traz muitas mudanças nas abordagens dos conteúdos, há uma contextualização muito significativa e isto interfere diretamente no nível de abstração. É importante que exista um equilíbrio entre contextualizar, sem perder de vista o foco necessário da abstração.

¹ Pós graduando em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Uninter, graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, professor da Educação Básica pela SEE/AL e pela Semed Flexeiras/AL. Email: erissonmarinho@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (CEDU/UFAL), Pedagoga (CEDU/UFAL), Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Semed Flexeiras/AL e Rio Largo/AL. Email: leticiaoliveiraufal@gmail.com

³ Professor Doutor da Universidade Federal de Alagoas, do Instituto de Matemática IM. Orientador.

Contudo, em se tratando da matriz curricular da Matemática e das provas do ENEM há uma valorização da contextualização e até certo ponto simplório em detrimento da abordagem de uma parcela de assuntos que são relevantes na vida acadêmica, principalmente para aqueles que pretendem ingressar na área das ciências exatas.

A matemática é um conhecimento que podemos caracterizá-lo como "uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante como contexto natural, social e cultural." (PCN, 1998, p. 24)

Deste modo, deve-se levar em consideração a relevância e o alcance do ENEM que promoveu alterações no currículo escolar brasileiro, e com isso não é razoável abordar o conteúdo de Matemática no nível médio, de forma elementar.

Considerando as questões das provas aplicadas no ENEM e o tempo de sua realização, bem como a matriz curricular, há uma preferência por temas que são mais compreensíveis aos estudantes, existindo então, questões que não apresentam níveis mais complexos.

Este trabalho trata também das contribuições para o ensino aprendizagem de Matemática na perspectiva do ENEM; discutimos ainda avanços e retrocessos do exame e a adequação dos conteúdos escolares Matemática em uma concepção contextualizada.

Diante disso, o que vem acontecendo é um desprestígio em relação à parte do conteúdo do Ensino Médio e esta situação interfere diretamente nas aulas de Matemática, uma vez que a escola atua também na preparação do estudante para adentrar no nível superior, o professor por sua vez, dar mais ênfase aos conteúdos que pelo histórico das provas tem estado em maior evidência.

Outro ponto a ser considerado é o fato de os estudantes questionarem o porquê de estudar assuntos que dificilmente estarão no exame, e ainda, por que aprofundar os conhecimentos quando a prova não exige tal nível? E na tentativa de responder a esses questionamentos, o professor de Matemática em suas aulas corre o risco de deixar em segundo plano, os conteúdos que não vem sendo abordados nas provas e também, de não aprofundar até onde é suficiente os temas abordados no ENEM.

Na proposta do Ministério da Educação (MEC), à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) temos:

Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades

que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. (ACS, 2009, p.3)

Entretanto, um estudante que tenha a intenção de ingressar na área das ciências exatas precisará ir além da resolução de problemas matemáticos elementares dos níveis fundamental e médio, a contextualização é bem-vinda e necessária, mas sem significar prejuízo da capacidade de abstrair do estudante, que é base para o desenvolvimento da compreensão matemática.

Não é apenas uma questão meramente de aplicar fórmulas e definições, mas colocar o estudante em situações que exija a construção de saídas para soluções dos problemas a partir de elementos de um contexto matemático mais sofisticado, afinal, é um exame onde o candidato deverá demonstrar os seus conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica.

O objetivo geral foi analisar as questões das provas de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos anos de 2013 e 2014, a fim de perceber avanços e retrocessos no nível de abordagem dos conteúdos de matemática e suas tecnologias. Os objetivos específicos foram:

- Analisar as questões de Matemática e suas tecnologias do ENEM nos anos 2013 e 2014.
- Avaliar as contribuições para o ensino aprendizagem de Matemática na perspectiva do ENEM.
- Perceber e discutir avanços e retrocessos da perspectiva do ENEM e a exigência das políticas educacionais para a adequação dos conteúdos escolares de Matemática ao ENEM.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA BREVE DISCUSSÃO

A avaliação escolar trata-se de um processo contínuo que perpassa todos os moldes educativos e adquire em sua grande maioria, um caráter terminal, servindo em grande parte para mostrar em que os estudantes estão com dificuldades, onde é preciso reformular a metodologia aplicada ao longo do período letivo. Possui alguns aspectos essenciais como a necessidade de estabelecer os níveis de compreensão dos conteúdos pelos estudantes, bem como o estado que o sistema educacional encontra-se, porém por mais dialógica que esta avaliação precise ser, a atuação docente acaba concentrando seus esforços numa análise tradicional e certificativa.

A avaliação em larga escala passou a ser executada no Brasil a partir da década de 1980, quando o Ministério da Educação (MEC) percebeu a necessidade de realizar uma análise real da educação como um todo, além de viabilizar o acesso à escola para os cidadãos brasileiros. (OLIVEIRA; ROCHA, 2007)

Neste sentido, temos a avaliação em larga escala para duas situações: uma a fim de realizar a análise institucional e apresentar à população a necessidade de se investir em educação, outra para realizar uma análise educacional e perceber quais escolas necessitam de maiores investimentos.

Sobre estas análises, Barreto (2009, p. 36), explica que:

(...) a avaliação **institucional** é mais ampla e procura avaliar diversos aspectos da escola, a avaliação **educacional**, por sua vez, deve ter objetivos claros e seu foco é a aprendizagem. Estes objetivos indicam o que e quanto um determinado grupo de estudantes, de séries pré-estabelecidas, é capaz de realizar, quais as habilidades e conteúdos foram adquiridos e quais não foram e precisam sê-los. (BARRETO, 2009, p. 36)

A proposta real da avaliação é, ou deveria ser na ótica de Barreto (2009) exemplificada acima, perceber quais são os limites e possibilidades dos aspectos funcionais da escola e acima de tudo da aprendizagem escolar, destacando quais são as dificuldades que os estudantes demonstram ter ao longo do processo e, através de uma avaliação pautada na dialogicidade, permitir avanços significativos.

Em se tratando da disciplina de Matemática então, temos uma maneira avaliativa meramente tradicional, ao passo que há a transmissão dos conteúdos preestabelecidos pelo currículo oficial, que por sua vez, estes conteúdos atrelam-se às avaliações em larga escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que será base deste estudo.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a pós-graduação, os estudantes são obrigatoriamente direcionados a realizarem a avaliação dentro do nível educacional nos quais estão inseridos, ao passo que, se o aluno não realizá-la, o mesmo poderá até ser impedido de adquirir a certificação ou não adentrará no Ensino Superior, como é o caso do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), respectivamente.

Aqui no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), atua com o objetivo de avaliar a educação e partir dos resultados, tomar decisões cabíveis à melhoria e manutenção do sistema educacional do nosso país.

Vianna (2003, p. 13), esclarece que:

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB – é, sem sombra de dúvida, a nosso juízo, o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação. Nele dever-se-ia concentrar todo o empenho governamental, por ser o ensino básico o fundamento para a construção do espírito de cidadania e o alicerce sobre o qual se apoiam os demais níveis educacionais [...] (VIANNA, 2003, p.13)

O SAEB atua diretamente na educação básica brasileira com objetivos determinados e fins delineados, realiza, por sua vez, três avaliações externas e de larga escala, exemplificadas a seguir:

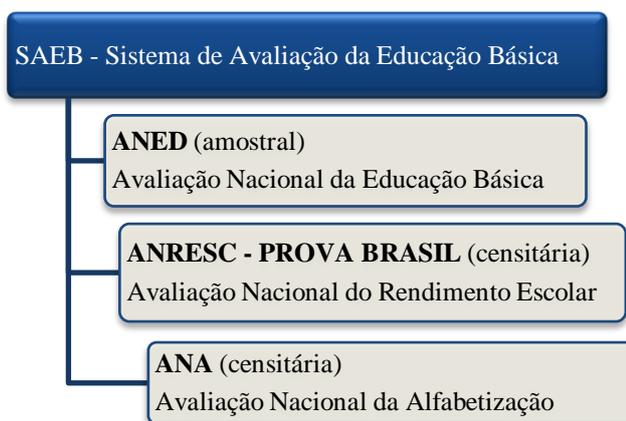
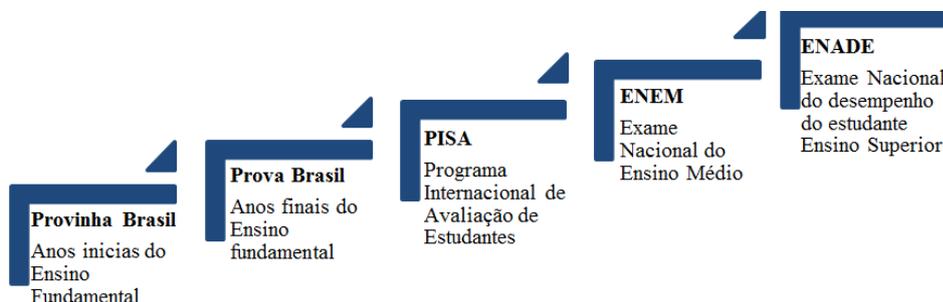


Figura 1: O SAEB e a sua atuação no Brasil

Fonte: INEP, 2016.

A ANED e a ANRESC são aplicadas a cada dois anos, a edição mais recente aconteceu em 2015, já a ANA é aplicada anualmente.

Vejamos ainda as principais avaliações em larga escala por nível de escolaridade, realizadas periodicamente na educação brasileira, a fim de medir o sistema escolar e quais as medidas a serem tomadas para a melhoria na educação.



Esquema 1: Avaliações em larga escala no Brasil por nível de escolaridade. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

A **Provinha Brasil** investiga o desenvolvimento de crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e avalia as habilidades do letramento de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesta prova há uma avaliação processual, pois é aplicada em dois momentos, uma no início do período/ano letivo, e outra no final, a fim de perceber quais os mecanismos agregados à aprendizagem das crianças, além de perceber também as dificuldades socioeconômicas da comunidade, neste sentido, esta avaliação em larga escala tem o objetivo também de detectar os processos que interferem no desenvolvimento cognitivo das crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aliada ao PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, esta etapa da avaliação é concluída no 3º ano do Ensino Fundamental, em que os estudantes destas turmas novamente fazem a prova para que os resultados sejam plenamente sistematizados. (INEP⁴, 2015)

A **Prova Brasil** é aplicada no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental também das escolas públicas brasileiras e avalia a qualidade do ensino, além dos estudantes, os professores e gestores também participam da avaliação que possui a finalidade de reconhecer a qualidade de ensino das escolas públicas para que haja assim uma melhoria em todos os moldes da educação em nível fundamental. Os estudantes são direcionados a realizar provas de língua Portuguesa e Matemática, além do questionário socioeconômico que evidencia os aspectos organizacionais e estruturais. (INEP, 2015)

O Programa Internacional de Avaliação de estudantes (**PISA**), é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP), é uma avaliação a nível internacional que pretende perceber a qualidade da educação nos países envolvidos (num total de 34 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE), então, o PISA, “é uma avaliação internacional projetada para obter referências sobre o desempenho em leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos de idade, de vários países do mundo.” (Folder, 2015). Os resultados são diretamente analisados para sinalizar a educação a nível internacional, tendo em vista que os resultados são comparados aos demais países envolvidos.

⁴INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

RANKING PISA 2012

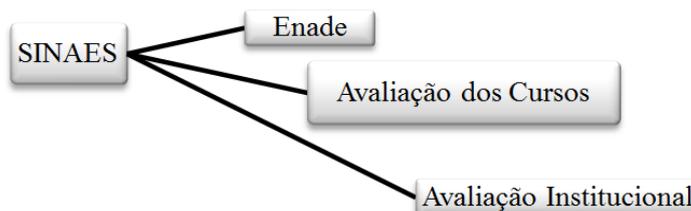


Figura 2 – Ranking PISA. Fonte: <http://www.otempo.com.br/infogr%C3%A1ficos/ranking-pisa-2012-1.755347>

O Exame Nacional do Ensino Médio (**ENEM**) é aplicado anualmente aos estudantes concluintes deste nível de escolarização e também para aqueles que desejarem obter o certificado do Ensino Médio, além de atuar também como mecanismo de seleção para ingressar nas Universidades Públicas ou privadas do país. O ENEM passou por diversas mudanças, e a última mais relevante ocorreu no ano de 2009, o exame promoveu também a reorganização do currículo escolar brasileiro, um fator de extrema relevância dada as constantes mudanças da sociedade contemporânea. (INEP, 2015)

O Exame Nacional do Desempenho do Estudante (**ENADE**) é aplicado periodicamente para estudantes do ensino superior, esta avaliação em larga escala possui o objetivo de fazer uma verificação do desempenho dos discentes, a fim de reconhecer se os conteúdos programados para os cursos superiores estão sendo bem direcionados e em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de verificar também as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes ao longo do período de graduação. (INEP, 2016).

O ENADE foi criado no ano de 2004 e já passou por diversas mudanças, este exame está diretamente ligado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), este sistema, por sua vez, está organizado através de um tripé representado abaixo:



Esquema 2: O SINAES e a avaliação para com o Ensino Superior. Fonte: Manual do Enade, 2015.

No manual do ENADE encontramos ainda:

O Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, conforme determina a Lei do SINAES (nº. 10.861/2004). De acordo com a legislação, devem ser inscritos no Exame estudantes de todos os cursos de graduação, durante o primeiro (ingressantes) e último (concluintes) ano do curso. É importante destacar que no histórico escolar do estudante fica registrada a situação de regularidade em relação a essa obrigação. Ou seja, ficará atestada sua efetiva participação ou, quando for o caso, a dispensa oficial pelo Ministério da Educação (MEC), na forma estabelecida em regulamento. (BRASIL, 2015, p. 5)

Diante de tudo especificado aqui, compreendemos que, as metas da avaliação em larga escala no Brasil servem para verificar a qualidade de ensino das escolas públicas situadas na zona rural e urbana, para assim, assegurar a melhoria da estrutura administrativa como um todo, no intuito de verificar se as nossas escolas têm qualidade tanto na sua parte física/estrutural, quanto no ensino aprendizagem.

Para aquelas escolas que demonstram pouca ou nenhuma qualidade, a avaliação em larga escala apontará os problemas estruturais e conduzirá a intervenção para a sua melhoria através de políticas públicas educacionais.

Assim,

Na prática educativa o processo avaliativo é um importante subsídio às políticas educacionais e à retomada do ensino e da aprendizagem, na medida em que fornece informações sobre os estudantes, professores e escolas, atuando, assim, como respaldo na construção de Projetos Políticos Pedagógicos, na certificação e na seleção. (SANTA CATARINA, 2014, p. 7)

Deste modo, a avaliação em larga escala no Brasil, possui um valiosíssimo papel na construção de um sistema educativo mais eficiente, um sistema que seja capaz de viabilizar periodicamente melhores condições de ensino-aprendizagem, para que o trabalho docente consiga alcançar progressivamente resultados significativos.

É de se considerar que a educação brasileira ainda caminha a passos lentos, porém, a avaliação em larga escala durante estes trinta e cinco anos de atuação, se constitui de um sinalizador necessário, visto que explicita os problemas da educação pública neste país, e adentrará nos diversos problemas que perpassam as nossas escolas.

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O Exame Nacional do Ensino Médio acontece anualmente em todo o Brasil, o objetivo do ENEM é avaliar o desempenho destes estudantes, além de promover uma avaliação em larga escala. Neste exame, é possível certificar os estudantes no nível médio e também, por meio dos resultados finais, os estudantes poderão concorrer a uma vaga nas Faculdades, sejam públicas, por meio do SISU (sistema de seleção unificada) ou nas faculdades privadas, por meio do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

O ENEM alcançou em 2015 a sua décima sétima edição, e ao longo desse tempo de atuação passou por várias fases em que o exame inicialmente tinha uma perspectiva apenas de avaliação da aprendizagem ao longo da educação básica, atualmente o ENEM é utilizado majoritariamente para selecionar estudantes para o Ensino superior.

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (INEP, 2015)

O ENEM também realiza uma análise socioeconômica dos candidatos, assim, por meio dos resultados, visualizamos as esferas econômicas, sociais e educativas dos estudantes brasileiros, compreendendo assim as situações que interferem diretamente no sucesso escolar e adentramento ou não dos estudantes no nível superior.

Neste sentido, o Exame Nacional do Ensino Médio adquire o objetivo de avaliar o estudante do Ensino Médio e dar o certificado de escolaridade média para aqueles que desejarem adquirir este certificado, isto por sua vez só será possível desde que o candidato alcance a nota suficiente para obtenção do diploma, porém, na prática efetivamente, o ENEM passou a ser o maior vestibular do Brasil.

O ENEM tornou-se, com o passar do tempo, e com as mudanças ocorridas a avaliação em larga escala de maior abrangência no Brasil. Ainda no manual do ENEM, 2015, encontramos a expansão dos inscritos ao longo desses dezessete anos de atuação.

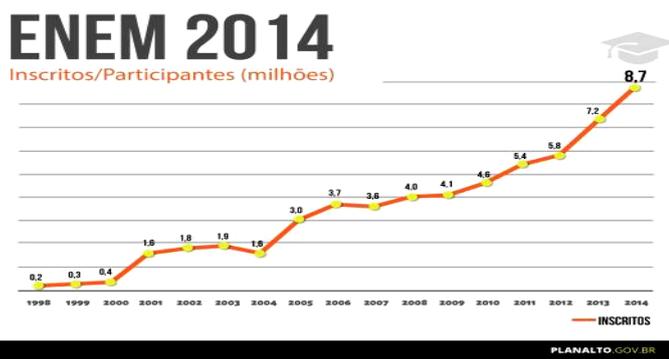


Gráfico 1: Expansão no número de inscritos no ENEM ao longo dos anos. Fonte: Manual do ENEM, 2015, p. 2.

Com gráfico é possível perceber que o número de inscritos no ENEM a partir de 2004, vem tendo um crescimento cada vez mais significativo, até porque o número de instituições de ensino superior que tem adotado a nota do exame como critério de ingresso para os seus cursos tem sido cada vez maior.

E assim, o ENEM reflete a avaliação como artifício de entrada no ensino superior e certificação do ensino médio, considerada as seguintes disciplinas por área do conhecimento:

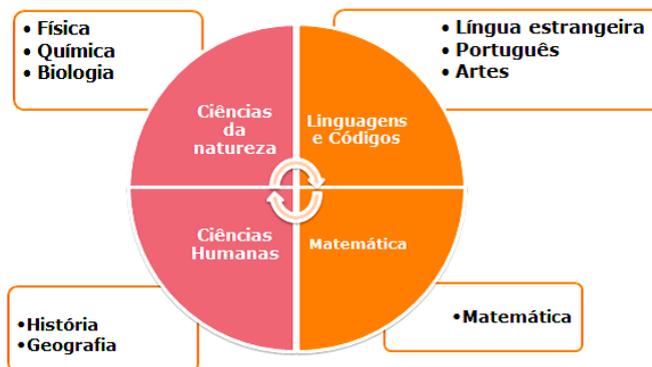


Figura 3: Disciplinas exigidas em cada área do Enem.

Fonte: Manual do ENEM, 2015, p. 2.

Estas disciplinas estão presentes no exame, todas elas se apresentam com suas especificidades totalizando 180 (cento e oitenta) questões de múltipla escolha além da redação.

TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI)

O que é TRI? Segundo Tavares (2000, p. 64):

Pode-se destacar que a TRI é uma modelagem estatística de aplicação frequente em testes de conhecimento, e seu uso é consagrado na área de educação em vários

países. O interesse por essa modelagem estatística vem crescendo entre os educadores e gestores brasileiros em virtude da sua aplicação em avaliações internacionais e nacionais em larga escala. (TAVARES, 2013, p. 64)

Uma das inovações bastante positivas que vieram com o ENEM foi a metodologia de correção das questões, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), essa forma de avaliar não tem como critério fundamental o número de acertos para atribuir a nota final, é levado em consideração primordialmente a coerência das respostas, os resultados são levados a uma escala para medir a proficiência do estudante, esta “régua” foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificamente para o ENEM, e esse instrumento depende de dois valores para determinar a nota do candidato: valor de posição ou de referência que é de 500, esta nota “representa o desempenho médio dos concluintes”, e o valor de dispersão (ou desvio padrão) de 100 pontos, “que representa uma medida de variabilidade média das notas desses concluintes em relação ao desempenho médio 500”. Os itens respondidos terão seus valores de acordo com o seu grau de dificuldade que está relacionado a três parâmetros:

- a) de discriminação, para determinar os estudantes que possuem e os que não possuem entendimento da habilidade abordada;
- b) de dificuldade, está relacionada ao grau de dificuldade da questão e
- c) de acerto casual, trata da probabilidade de um candidato acertar um item por acaso.

“O Inep, a partir de pré-testagens nacionais e de algumas aplicações iniciais do ENEM, obteve os valores dos parâmetros *a*, *b* e *c* de milhares de questões...” (GUIA DO PARTICIPANTE, ENEM, 2012, p.14).

Os itens pedagogicamente mais difíceis têm suas pontuações situadas na parte superior da régua e conseqüentemente os “pedagogicamente mais fáceis” na inferior, logo, para ser bem avaliado através do TRI é preciso ter um desempenho bem lógico: acertar quase que a totalidade dos fáceis, depois os médios, possivelmente em menor número e por fim os que forem possíveis nos difíceis. Caso esse raciocínio se inverta, a avaliação terá nota ruim, confirmando a incoerência dos acertos, pois como obter um resultado superior nas questões médias e difíceis enquanto se erra a maioria das fáceis?

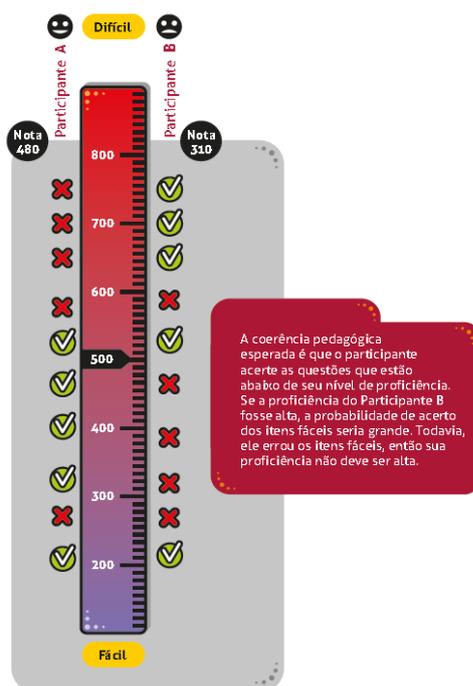


Figura 4: Disciplinas exigidas em cada área do Enem.

Fonte: Guia do estudante, ENEM, 2013, p.18.

Como podemos observar na ilustração, os acertos do participante A possui mais coerência pedagógica do que os do participante B, uma vez que este errou as questões de proficiências menores ficará com uma pontuação menor, pois entra em ação o parâmetro: de acerto casual, entendendo-se que houve a prevalência do “chute”.

Contudo, concluímos que o TRI é um avanço porquanto possui uma forma de avaliação precisa que beneficia o candidato que demonstra ter domínio das habilidades exigidas, além de evitar resultados que superestimam conhecimentos que não condizem com a proficiência alcançada pelo estudante. E se tratando de uma prova que em sua totalidade possui 180 (cento e oitenta) itens, se não houvesse os parâmetros teríamos muitos resultados não condizentes com a realidade.

No Capítulo seguinte trataremos sobre a contextualização da Matemática no ENEM com a resolução de 20% (vinte por cento) das questões da prova de matemática dos anos de 2013 e 2014, respectivamente, tecendo considerações a respeito do nível de questões e os seus mecanismos de resolução, embasados nas competências desta área.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho teve uma ação teórico-metodológica a fim de analisar a influência do ENEM no ensino da matemática. Inicialmente, foi realizada uma breve discussão da avaliação em larga escala no Brasil, bem como a sua atuação em todos os níveis da educação brasileira, em seguida fizemos a análise histórica do exame e a evolução do processo ao longo desses dezesseis anos, e por fim foi apresentada uma resolução de nove questões das provas de 2013 e 2014 respectivamente, o que corresponde a 20% do total de questões de cada prova, analisando quais conteúdos vem sendo mais abordados e de que forma: contextualizado e explorando a capacidade de resolução do estudante sem esquecer o valor da abstração, ou de forma simples, limitando o desenvolvimento do estudante.

O motivo que levou a escolha do problema foi perceber a abrangente valorização da contextualização da matemática no ENEM, e o prejuízo da promoção da abstração do conhecimento dessa disciplina, tendo como consequência um estudante de ensino médio que diante da maior parte das questões da prova precisará ter uma proficiência elementar para respondê-las, não exigindo do mesmo que desenvolva diante das questões sua capacidade de abstrair de maneira satisfatória nesta área do conhecimento como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A matemática é um conhecimento que podemos caracterizá-lo como "uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante como contexto natural, social e cultural." (PCN, 1998, p. 24)

Deste modo, devemos levar em consideração a relevância e a abrangência do Exame Nacional do Ensino Médio, que promoveu a reorganização do currículo escolar brasileiro e com isso não seria razoável abordar o conteúdo de Matemática em uma prova que traz uma parcela considerável de questões que não buscam explorar toda cognição de estudante de nível médio, e podemos ir além, e levantar o seguinte questionamento: como ficarão o nível das aulas da referida disciplina na educação básica? Diante do estabelecimento dessa perspectiva educacional.

Ainda nesta percepção da necessidade de despertar no estudante a capacidade de abstrair os conhecimentos matemáticos NOT (1993, p. 65) considera que:

Exprime-se assim um fato muito importante: concreto e abstrato são dois termos opostos, mas correlativos. Cada um é relativo ao outro e não pode ser considerado sem ele. Não há um concreto de um lado e um abstrato de outro, mas um concreto sobre o qual, para compreendê-lo, a inteligência constrói esquemas cada vez mais livres de sua aderência ao sensível e ao manipulável. Temos, então, o real sensível ou manipulável e um processo de abstração crescente ou decrescente que dele se

distancia ou se aproxima. Nesse modelo, uma construção é tanto mais abstrata quanto mais geral." (NOT, 1993, p. 65)

Dessa forma a busca pelo equilíbrio em apresentar os conteúdos através de questões que apresentem contextualização e abordem o conteúdo de forma concreta, entretanto, sem deixar em segundo plano, aspectos que exijam do estudante uma visão mais geral e sofisticada, uma dimensão mais abstrata do conhecimento matemático, em consonância com o nível da educação básica. Com isso, estaríamos tratando com os candidatos que tem pouca afinidade com a disciplina em questão, e também, buscando explorar o potencial daquele que a possui.

Ainda na temática equilíbrio é relevante observarmos o que Fonseca (1995, p. 53) nos traz:

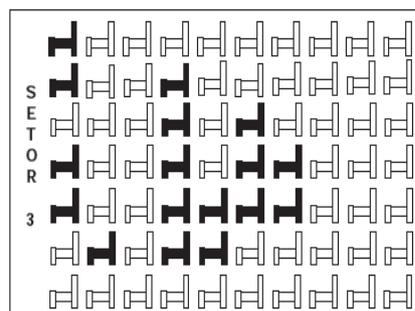
As linhas de frente da Educação Matemática têm hoje um cuidado crescente com o aspecto sociocultural da abordagem Matemática. Defendem a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido, buscar suas origens, acompanhar sua evolução, explicitar sua finalidade ou seu papel na interpretação e na transformação da realidade do aluno. É claro que não se quer negar a importância da compreensão, nem tampouco desprezar a aquisição de técnicas, mas busca-se ampliar a repercussão que o aprendizado daquele conhecimento possa ter na vida social, nas opções, na produção e nos projetos de quem aprende. (FONSECA, 1995, p. 53)

É evidente que abordando o conhecimento matemático de forma concreta, onde os significados estão relacionados com a realidade mais próxima do estudante, este conseqüentemente irá sentir-se mais familiarizado e ambientado no processo de ensino-aprendizagem, contudo, ao avançar nos conteúdos e nos níveis de ensino, o professor deverá prezar por um ensino que busque construir em seus estudantes, a compreensão da matemática de forma mais analítica, onde estes, por sua vez, possam conjecturar, percebendo o concreto, sem deixar em segundo plano, a capacidade de abstrair.

RESOLUÇÕES DE PARTE DAS QUESTÕES DAS PROVAS AZUIS DO ENEM DOS ANOS 2013 E 2014 DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Questão 140 - ENEM 2013

Num certo teatro, as poltronas são divididas em setores. A figura apresenta a vista do setor 3 desse teatro, no qual as cadeiras escuras estão reservadas e as claras não foram



vendidas.

A razão que representa a quantidade de cadeiras reservadas do setor 3 em relação ao total de cadeiras desse mesmo setor é

- A) $\frac{17}{70}$ B) $\frac{17}{53}$ C) $\frac{53}{70}$ D) $\frac{53}{17}$ E) $\frac{70}{17}$

Resolução descritiva: toda razão é um número racional logo, tem sua escrita por definição na forma: $\frac{a}{b}$, a e $b \in \mathbb{Z}$ e $b \neq 0$.

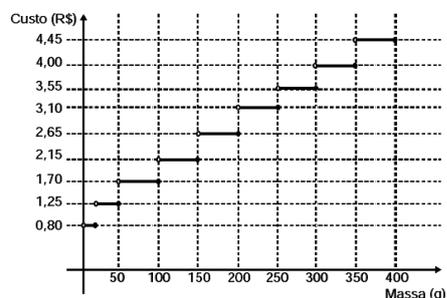
Do estudo dos racionais sabemos que na representação gráfica o numerador representa as partes tomadas ou as de particular interesse e o denominador representa todas as partes envolvidas. Na questão temos: $a = 17$, cadeiras reservadas de interesse na questão; $b = 70$, total de cadeiras. Logo, $\frac{a}{b} = \frac{17}{70}$ a razão da quantidade de cadeiras reservadas, alternativa A.

Considerações: o raciocínio exigido para resolução da referida questão é simplório, bem como, o conhecimento que o candidato deve ter, é uma abordagem que está no nível de 6º ano, não se trata de um problema propositivo, para o ENEM.

Questão 149 - ENEM 2013

Deseja-se postar cartas não comerciais, sendo duas de 100g, três de 200g e uma de 350g. O gráfico mostra o custo para enviar uma carta não comercial pelos Correios: O valor total gasto, em reais, para postar essas cartas é de

- A) 8,35 B) 12,50 C) 14,40
D) 15,35 E) 18,05



Disponível em: www.correios.com.br. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

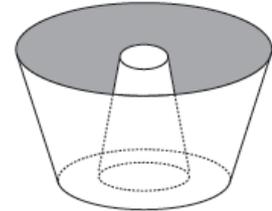
Resolução descritiva: As cartas têm as massas de 100 g, 200 g e 300 g, serão enviadas duas, três e uma respectivamente. Para carta de 100 g o seu valor é de R\$ 1,70, sendo duas temos: R\$ 3,40. Para carta de 200 g o seu valor é de R\$ 2,65, sendo três temos: R\$ 7,95. Para carta de 350 g o seu valor é de R\$ 4,00, sendo uma temos: R\$ 4,00. Logo, total gasto será: $3,40 + 7,95 + 4,00 = 15,35$, alternativa D.

Considerações: o estudante ao se deparar com a questão precisa apenas perceber as três imagens dos três simples domínios citados, sem o menor trabalho interpretativo dos intervalos que compõem o gráfico, uma exploração melhor daria ao estudante a oportunidade de está diante de uma situação nova ou pouco trabalhada em sala de aula.

Questão 169 - ENEM 2013

Uma cozinheira, especialista em fazer bolos, utiliza uma forma no formato representado na figura: Nela identifica-se a representação de duas figuras geométricas tridimensionais. Essas figuras são:

- A) um tronco de cone e um cilindro
- B) um cone e um cilindro
- C) um tronco de pirâmide e um cilindro
- D) dois troncos de cone
- E) dois cilindros



Resolução descritiva: na figura dada identificamos dois troncos de cone em posições opostas entre si, o primeiro é o contorno da forma, o segundo, é interno em relação ao primeiro, estando no centro da forma, alternativa D.

Considerações: o raciocínio exigido para resolução da questão é elementar, bem como, o conhecimento que o candidato deve ter de sólidos geométricos, se trata da representação de um objeto do cotidiano que em sua forma não possui complexidade. É uma abordagem que está no nível ensino fundamental.

16

Questão 144 - ENEM 2014

Um sinalizador de trânsito tem o formato de um cone circular reto. O sinalizador precisa ser revestido externamente com adesivos fluorescente, desde sua base (base do cone) até a metade de sua altura, para sinalização noturna. O responsável pela colocação do adesivo precisa fazer o corte do material de maneira que a forma do adesivo corresponda exatamente à parte da superfície lateral a ser revestida. Qual deverá ser a forma do adesivo?



Resolução descritiva: do enunciado vemos que é uma questão que trata de geometria espacial e plana. Temos então, um cone perpendicular sua representação de área lateral se encontra na alternativa E.

Considerações: sob nossa concepção se trata de uma questão simples, percebemos que há uma busca em requerer do candidato uma visão espacial dos sólidos geométricos e sua planificação, no entanto, para uma prova do nível médio é de muita simplicidade.

Questão 163 - ENEM 2014

Um cliente de uma videolocadora tem o hábito de alugar dois filmes por vez. Quando os devolve, sempre pega outros dois filmes e assim sucessivamente. Ele soube que a videolocadora recebeu alguns lançamentos, sendo 8 filmes de ação, 5 de comédia e 3 de drama e, por isso, estabeleceu uma estratégia para ver todos esses 16 lançamentos. Inicialmente alugará, em cada vez, um filme de ação e um de comédia. Quando se esgotarem as possibilidades de comédia, o cliente alugará um filme de ação e um de drama, até que todos os lançamentos sejam vistos e sem que nenhum filme seja repetido. De quantas formas distintas a estratégia desse cliente poderá ser posta em prática?

- A) $20 \cdot 8! + (3!)^2$ B) $8! \cdot 5! \cdot 3!$ C) $\frac{8! \cdot 5! \cdot 3!}{2^8}$ D) $\frac{8! \cdot 5! \cdot 3!}{2^2}$ E) $\frac{16!}{2^8}$

Resolução descritiva: pelo enunciado temos: filmes de ação: 8, filmes de comédia: 5 e filmes de drama: 3.

Para assistir todos os filmes em pares (um de cada gênero), sem repetição e com a estratégia apresentada temos que aplicar o princípio multiplicativo da forma:

$$\frac{A}{8} \cdot \frac{C}{5} \cdot \frac{A}{7} \cdot \frac{C}{4} \cdot \frac{A}{6} \cdot \frac{C}{3} \cdot \frac{A}{5} \cdot \frac{C}{2} \cdot \frac{A}{4} \cdot \frac{C}{1} \cdot \frac{D}{3} \cdot \frac{D}{3} \cdot \frac{D}{2} \cdot \frac{D}{2} \cdot \frac{D}{1} \cdot \frac{D}{1} = 8! \cdot 5! \cdot 3!$$

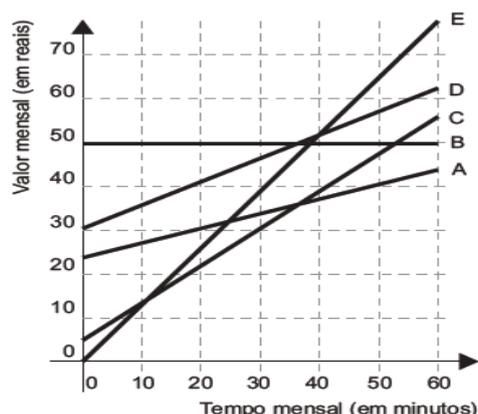
Formas distintas da estratégia do cliente ser posta em prática, alternativa B.

Considerações: a resolução da questão acima envolve permutação simples de forma conjugada, uma vez que há uma sucessão entre os lançamentos. Tendo a compreensão da permutação é o suficiente para determinar a resposta certa. Os problemas que envolvem análise combinatória são sempre bem proveitosos.

Questão 166 - ENEM 2014

No Brasil há várias operadoras e planos de telefonia celular. Uma pessoa recebeu 5 propostas (A, B, C, D e E) de planos telefônicos. O valor mensal de cada plano está em função do tempo mensal das chamadas, conforme o gráfico:

Essa pessoa pretende gastar exatamente R\$ 30,00 por mês com telefone. Dos planos telefônicos apresentados,



qual é o mais vantajoso, em tempo de chamada, para o gasto previsto para essa pessoa?

- A) A B) B C) C D) D E) E

Resolução descritiva: questão que aborda o conteúdo de função polinomial do primeiro grau. Para obtermos o resultado solicitado devemos relacionar as duas grandezas envolvidas, valor e tempo mensais, norteadas nos gráficos. A relação se dará no ponto de imagem $y = 30$ e domínio o maior possível.

Logo, pela inclinação das retas, coeficiente angular, e pelo ponto de origem das mesmas, o plano C é o mais vantajoso para o cliente.

Considerações: apesar de ter uma resolução relativamente simples, a questão acima exige do estudante um domínio de leitura de gráficos e suas grandezas. Um ponto destacável é a contextualização feita de forma simples o que facilita o entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso nas universidades públicas ou privadas que antes era por meio de processos seletivos tradicionais, passou a ter, a partir do ENEM e de forma gradual, pois só foi significativa a partir do ano de 2009, uma série de mudanças em sua estrutura, como a criação do SISU (Sistema de seleção unificada) que permitiu a universalização das vagas, dando a milhares de brasileiros a oportunidade de ingressar em um curso de nível superior tanto na rede pública quanto na privada e o perfil da prova, que passou a ter questões mais contextualizadas,

É visto que o ENEM tem trazido um novo modelo para avaliar as proficiências do estudante, deste modo, esta avaliação reflete também na sala de aula, uma vez que existe uma interferência direta no processo de ensino e aprendizagem, onde o professor é conduzido a executar seus planos de aula em função do referido exame.

Essa nova perspectiva do ensino da matemática tem sido preconizada no PCNEM que propõe um enfoque mais significativo da disciplina, estabelecendo uma relação direta entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O PCNEM, deste modo, orienta que o ensino da Matemática seja mais interessante para o estudante, tendo em vista uma maior apreensão de conhecimentos por parte do discente, buscando torná-lo um sujeito ativo e que saiba desenvolver as competências do que lhe foi ensinado durante sua vida escolar.

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 22)

É uma reflexão natural e lógica, sobre as manifestações dos saberes adquiridos pelos indivíduos, trazer esse aspecto para uma avaliação é enriquecedor, pois busca representar as aplicações de conhecimentos transmitidos em sala de aula no mundo real.

Contudo, a natureza abstrata da Matemática não deve ser esquecida, ou deixada em segundo plano, há nas provas analisadas um tratamento de uma parcela considerável dos assuntos de forma tão concreta que as questões apresentam um nível elementar, e com essa mudança de paradigma do ENEM, o currículo e o ensino da matemática correm o risco de assumirem um caráter simplista.

Charlot questiona: “Depois dos alunos saberem verificar o seu troco, medir a casa ou o leite da mamadeira, digamos depois de eles terem o domínio das quatro operações da Aritmética, devemos deixar de ensinar a Matemática?”. Isto é preocupante, porque se o ensino da matemática se reduzir a satisfazer necessidades imediatas do cotidiano das pessoas, tais como pagar contas e verificar trocos, calcular porcentagens e outros, estaremos, de certo modo, negando ao aluno a possibilidade de explorar outros aspectos do conhecimento matemático, em outras palavras, é preciso romper com essa lógica do utilitarismo, conforme acrescenta Charlot (2000). (SILVEIRA; MEIRA; FEIO; JUNIOR, 2014, p. 156 e 157)

Então, percebemos assim que o papel do professor na apresentação e construção do conhecimento é de extrema importância, sua aula não deve limitar-se a dimensão utilitária de nenhuma área do conhecimento, pois seria uma atitude limitadora. É de suma importância que o docente busque pelo equilíbrio em suas aulas contemplando as necessidades dos seus estudantes.

Ao realizarmos as resoluções das questões observamos que existe uma busca excessiva pela natureza concreta da disciplina, com isso chamamos a atenção para o risco de termos uma educação matemática prejudicada, que ao valorizar os aspectos práticos da disciplina deixa em segundo plano o incentivo ao pensamento abstrato, indutivo e consequentemente generalista, fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem bem como despertar no estudante um espírito investigativo. Como temos em seguida:

Percebe-se que a contextualização dá ênfase a Matemática Aplicada, abandonando com isso, a Matemática Pura. No entanto, Bachelard (1996) diz que, o conhecimento é um só, e é o contexto de interesse que faz ora ser a Matemática aplicada, ora ser pura. Mesmo que se considere esse contexto, há de se observar que uma depende da

outra se o que se deseja é aprimorar a formação do espírito científico. (PEDROSA, 2014, p.27)

No entanto no PCNEM encontramos também:

Contudo, a Matemática no Ensino Médio não possui apenas o caráter formativo ou instrumental, mas também deve ser vista como ciência, com suas características estruturais específicas. É importante que o aluno perceba que as definições, demonstrações e encadeamentos conceituais e lógicos têm a função de construir novos conceitos e estruturas a partir de outros e que servem para validar intuições e dar sentido às técnicas aplicadas. (PCNEM, 2002, p. 40, 41)

Demonstrando coerência e clareza para com o processo de ensino e aprendizagem da Matemática no nível médio.

Outro ponto a considerar é o pouco tempo para resolução da prova, tendo em vista a quantidade de questões apresentadas. No segundo dia de aplicação do ENEM, a prova é composta por (90) noventa questões de múltipla escolha (sendo quarenta e cinco de Matemática e suas tecnologias), mais a redação. Foi verificado neste estudo que conteúdos do ensino médio como: Funções Modular e Logarítmica, Trigonometria no Círculo, Binômio de Newton, Números Complexos e outros não estão presentes nas provas de diversos anos.

20

A essas concepções da Matemática no Ensino Médio se junta a ideia de que, no Ensino Fundamental, os alunos devem ter se aproximado de vários campos do conhecimento matemático e agora estão em condições de utilizá-los e ampliá-los e desenvolver de modo mais amplo capacidades tão importantes quanto as de abstração, raciocínio em todas as suas vertentes, resolução de problemas de qualquer tipo, investigação, análise e compreensão de fatos matemáticos e de interpretação da própria realidade. (PCNEM, 2002, p. 41)

Consideramos assim que, a preparação para boa e eficaz educação vem desde o ensino fundamental, e não podia ser diferente. O ensino médio é a fase do amadurecimento, da identificação do uso mais profundo das potencialidades desenvolvidas, ao longo da educação básica, além de compreender com mais clareza que a Matemática está em praticamente todos os ramos do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARRETO, H.P.D. **A avaliação em larga escala no Brasil: Análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado.** Dissertação de Mestrado. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM 2013**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM 2014**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do ENEM, 2015**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **TRI - Teoria de Resposta ao Item** in: Entenda a sua nota no ENEM: Guia do participante, 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/enem/guia_participante/2012/guia_do_participante_notas.pdf. Acesso em março de 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br /index](http://portal.mec.gov.br/index)> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, M.A. e ROCHA, G. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em dez de 2015.

TAVARES C.Z. **Teoria da Resposta ao Item: Uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos** in: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.

A INTERLOCUÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS INFANTIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Lúcia de Mendonça RIBEIRO¹
Ana Quitéria Rodrigues da SILVA²
Lucineide FERREIRA³

RESUMO: Esse relato de experiência **refletiu** sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – EI e assim analisou a mediação docente que se estabeleceu a partir de uma escuta e olhar sensíveis durante experiências lúdicas promovidas pelas crianças e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais na interação entre seus pares e adultos. A experiência apresentada ocorreu no CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CMEI HERMÉ MIRANDA. Utilizamos de material não estruturado na perspectiva de ressignificar nossos espaços, tempos e materiais, conseqüentemente promover relações mais significativas para as crianças e professoras considerando-as produtoras e produzidas em suas culturas. Nossa **metodologia** de trabalho passa a considerar os interesses e interações das crianças, enquanto, saberes culturais formativos, uma vez que, nossos parâmetros avaliativos voltaram-se para a interlocução das crianças durante a brincadeira escolhida. A fundamentação que dialoga com nossas observações, registros e avaliação se ampara na legislação que orienta a área, autores contemporâneos e experiências docentes. Nossos primeiros **resultados** problematizam o planejamento pedagógico e nos convidam a reconhecer que os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas, flexíveis e que ampliam o repertório lúdico das crianças e das professoras ao desconstruir posturas pedagógicas mais conservadoras e assim, potencializar a organização de práticas pedagógicas mais significativas.

Palavras-chave: Sujeito Criança; Práticas Pedagógicas; Brinquedos não estruturados – Saberes culturais formativos.

Introdução

Começamos a tecer os fios dessa reflexão a partir de nossas experiências acadêmicas e trajetórias profissionais. Sejam essas, realizadas a partir de nossas experiências docentes na Educação Infantil – EI, na coordenação pedagógica ou em processos de formação inicial e continuada nas redes de ensino público.

¹Formação Acadêmica: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas Profa. Educação Infantil. – SEMED/Maceió. Email: lucia_0707@yahoo.com.br

²Formação Acadêmica: Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. Profa. Educação Infantil – SEMED/Maceió Email: anakiteria@hotmail.com

³Formação Acadêmica: Psicopedagoga pelo Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas – IBESA. Profa./Coordenadora da Educação Infantil. – SEMED/Maceió Email: edienicul@hotmail.com

Desse modo, continuamente, dialogamos com diversos saberes culturais - formativos em espaços institucionalizados e no chão da escola. Saberes, oriundos das culturas infantis, das infâncias, das experiências e culturas infantis dos adultos e que estão possibilitando uma rica interlocução entre, o planejamento pedagógico, as práticas pedagógicas e as experiências/brincadeiras infantis que acompanham de forma significativa o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Complementando nossa reflexão, Kramer (2006) diz:

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2006, p. 17).

Esse relato de experiência ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Hermé Miranda localizado no Tabuleiro do Martins periferia de Maceió - Alagoas. O CMEI têm espaços bastante limitados para as interações das crianças. Faltam-nos espaços mais amplos e abertos que possibilitem um contato mais direto da criança com a natureza, de modo que, areia, gravetos, pedrinhas, folhas (material não estruturado) e a simples observação do céu, do vento, da chuva, da terra, do mato, entre outros, façam diariamente parte da nossa observação e metodologia de trabalho. No entanto, temos realizado uma sistemática de organização interessante a partir da realidade de nosso CMEI. Passamos a otimizar os espaços da seguinte forma: sala de referência, o espaço da arte, espaço de experiências diversificadas (cantinhos) e o espaço externo. Todos contemplados em um cronograma de horários viabilizando assim, que todas as turmas frequentem todos os espaços durante a semana, organização essa, que oferece as crianças experiências distintas e lúdicas diariamente.

Tomando por pano de fundo nosso espaço institucional a análise apresentada tomou como norte legal as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, que em Maceió, elegeu campos de experiências⁴ para estruturar o currículo

⁴ Compreende-se aqui, **campos de experiências**, enquanto acolhimento das experiências cotidianas e saberes culturais infantis, nos quais as crianças possam se expressar e interagir em situações que potencializem sua imaginação, expressão, movimento, entre outros aspectos, que, envolvendo as diversas

da Educação Infantil – EI conforme sugestão das DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009 e mais recente, reafirmado pela BRASIL Resolução CNE/CP 02/2017 que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017. Assim, passamos a nos debruçar sobre a legislação, os autores e as experiências docentes, que preocupadas, com a superação do equívoco de que a EI é um preparatório das crianças ao Ensino Fundamental reafirmaríamos essa compreensão a partir do reconhecimento da criança, enquanto, sujeito potente e rico.

Novos parâmetros avaliativos passaram a subsidiar nossa reflexão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no CMEI, seguidos, pela organização do trabalho pedagógico, que, voltar-se-ia nesse momento, com mais atenção, as entrelinhas da interlocução entre: as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as brincadeiras, os campos de experiências, ou seja, ao currículo, as múltiplas linguagens e aos profissionais que mediarão tais experiências de forma lúdica e significativa.

A brincadeira infantil analisada ocorreu nas interações das crianças com material não estruturado na perspectiva de explorar, potencializar, ressignificar e valorizar nossos espaços, tempos e materiais, e conseqüentemente promover relações mais significativas para as crianças e professoras reconhecendo-as produtoras e produzidas em suas culturas.

Nossa metodologia passou a dialogar com os interesses e interações das crianças e com os campos de experiências que compõem o currículo, uma vez que, para nós docentes, não existe neutralidade nesse instrumento. Portanto, problematizar as interações e brincadeiras, de modo que possamos tomá-las como ponto de análise e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido, torna-se condição indispensável à qualidade do processo educativo na EI.

Nossos primeiros resultados problematizam o planejamento pedagógico e nos convidam a reconhecer que os brinquedos não estruturados se definem pela espontaneidade infantil, com regras implícitas, mas, flexíveis e que ampliam o repertório lúdico das crianças e das professoras ao desconstruir posturas pedagógicas

mais conservadoras e assim, fortalecer a organização de práticas pedagógicas mais significativas.

Considerações Iniciais

Ao brincar a criança tem o poder de tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o outro e introduzir-se no mundo imaginário. Incentivar e/ou instigar o brincante valorizando a “invencionice infantil” a partir de materiais não estruturados é papel do adulto, como também, é papel do adulto ampliar as possibilidades infantis. Ampliamos o repertório lúdico infantil quando passamos a problematizar e potencializar, as experiências culturais das crianças, bem como, os “novos” modos de brincar ou usar diferentes materiais que despertam tanto interesse ao universo infantil e que proporcionam tantas novas descobertas.

O espaço escolar precisa reconhecer que crianças “emparedadas” - termo utilizado por Tiriba (2010), - distanciadas da natureza e, portanto sem relação com o mundo lá fora, acabam por fazer parte de uma prática pedagógica que cada vez mais, divorcia corpo e mente. Crianças sentadas, enfileiradas, controladas, não terão seu aprendizado garantido, mas, irão aprender a separar o pensar e o sentir presentes nas relações que permeiam o processo de aprendizagem do qual fazem parte. São crianças “[...] aprisionadas, [...] despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (TIRIBA, 2005, p. 2).

A observação e escuta sensível docente passa a ser um importante instrumento pedagógico avaliativo, ao considerar ponto inicial de sua reflexão, o que as crianças já sabem e suas vivências cotidianas, na intencionalidade de que as ações pedagógicas que se seguirem, após uma profunda análise, ganhem novos significados ou contornos, e assim, ultrapasse o planejado ou previsível. Para Severino (2013) a arte da escuta ou a escuta poética “exige práticas e exercícios diários para se reconhecer, dentre os emaranhados de sons, os timbres mais vívidos e singulares que vivem dentro de uma criança” (p.16).

Materiais não estruturados são um contraponto aos brinquedos prontos, que muitas vezes apresentam um número limitado de possibilidades. Os materiais não estruturados (cones, carretéis, madeiras, caixas, tecidos, mangueiras, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte, elementos da natureza, entre outros), são inseridos na



Figura 1: Material não estruturado. Matemática Lúdica – Conhecimentos Matemáticos – Relações e representação de quantidade com tampinhas de garrafas Pet. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.** Crianças do 1º período D - 2016



Figura 2: Construção de regras; Movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos. **Corpo, gestos e Movimento** – Experiência com Material não estruturado. Crianças do maternal – 2016.

<http://www.maceio.al.gov.br/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao/>

rotina escolar, a fim de potencializar e ampliar as experiências das crianças durante seu processo criativo.

Ao nos apropriarmos dessa compreensão partimos em busca de estender nosso olhar para nossas limitações pedagógicas. Fizemos várias pesquisas e leituras e mesmo assumindo nossa incipiente consistência teórica e prática acerca dessas experiências com materiais não estruturados nos permitimos refletir a respeito da organização do trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido. Isto é, nos permitimos ousar acerca dessa “nova forma” de pensar sobre as interações infantis com esses materiais e analisar com atenção, o diálogo advindo dessas, pois, localizar ações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento em interações e brincadeiras e com material não estruturado, não seria fácil e merecia ser pauta de nossas reflexões pedagógicas.

Entendemos que os brinquedos não estruturados, se definem pela ação espontânea infantil, com regras implícitas e, que merecem ser reconhecidas, enquanto, saberes culturais que já existem com as crianças e quando

oportuno, podem ser modificados e ampliados conforme as necessidades e curiosidades das mesmas.

As crianças ficavam muito felizes em coletar esses materiais, que acabavam também por mobilizar as famílias a contribuir. Exemplos representados nas figuras⁵ 1 e 2 contribuíram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de forma lúdica e significativa através de simples tampinhas de garrafa pet, pedaços de papelão fino, pneus, entre outros. Materiais não estruturados, comuns ao cotidiano infantil, e que, ressignificados pedagogicamente passaram a compor a rotina lúdica do CMEI. Uma vez que, compreender que na Educação Infantil planejar aprendizagens

⁵ Informamos que as imagens das interações infantis nos espaços do CMEI são autorizadas pelos responsáveis pelas crianças. O termo de consentimento encontra-se arquivado e devidamente assinado. Nesse relato de experiência participam crianças do maternal e primeiro período de ano letivo de 2016 sob a supervisão da coordenação pedagógica do turno vespertino.

significativas, a partir dos campos de experiências, é reconhecer que esses saberes culturais e formativos trazidos pelas crianças, se articulam de diferentes maneiras, através de diferentes linguagens, nunca estanques, mas, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança criar significações sobre o mundo, cuidando de si, do outro e de nós.

Dessa forma as ações pedagógicas ressignificadas contemplaram o Campo de Experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” através das problematizações que passaram a surgir a partir da análise das hipóteses infantis. Tipos de materiais e possibilidades de manipulação, agora eram reais e significativas. Contagem, ordenação, relações entre quantidades, reconhecimento geométrico, entre outras experiências lúdicas propostas pelas e para as crianças. Ambas, com o intuito de alcançar,

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL CNE/CB 05/2009, p. 01).

Esses saberes infantis, ao se depararem com esse tipo de material, necessitam de encorajamento e tempo para a criança e o mediador observar, pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira. A interação com os materiais não estruturados, por várias vezes seguidas, faz com que as crianças se apropriem dos mesmos tornando o aprendizado marcante. Situação que nem sempre ocorre com materiais estruturados, uma vez que,

[...] a atividade da brincadeira não está preocupada com estruturas sofisticadas e muito menos com brinquedos educativos regrados que acabam por inibir a imaginação infantil. As crianças já têm, em sua natureza, as habilidades necessárias para criar e recriar, que se organizam a partir de experiências culturais (brincadeiras) que vivenciam em sua comunidade, em sua família e junto a seus pares (RIBEIRO, 2015, p. 30).

Dessa maneira passamos a potencializar a criatividade das crianças no espaço externo do Centro de Educação Infantil - CMEI Hermé Miranda, algumas vezes por semana, em contato com materiais estruturados e não estruturados, no sentido de que, os campos de experiências que compõem a proposta curricular da EI na atualidade e o nosso saber fazer pedagógico, que é sistematizado no planejamento pedagógico



Figura 3: Espaço Externo.



Figura 4 e 5: As crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento, sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente, conscientes dessa corporeidade. **Corpo, gestos e movimentos.**



[/www.maceio.al.gov.br/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao/](http://www.maceio.al.gov.br/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao/)

componham experiências que se relacionem, avancem e possibilitem aprendizagens de qualidade.

Considerações Metodológicas

Reconhecendo a necessidade de sistematização do planejamento pedagógico na organização de um trabalho educativo de qualidade fomos levadas a uma situação não prevista, que nos provocou a nos autoavaliar, quanto, a real sensibilidade de nosso olhar e escuta pedagógica. Nosso planejamento “perfeito” precisou ser deixado à margem pela possibilidade de uma nova experiência, não planejada, porém, de interesse e construída pelas próprias crianças.

Uma das crianças do primeiro período descobriu uma tábua encostada em um canto do espaço externo⁶. Na verdade tratava-se de uma prancha de madeira que seria colocada no lixo por não atender mais ao seu objetivo inicial. A prancha de madeira estava um pouco desgastada pelo tempo, mas, a criança insistiu que a mesma iria servir para a brincadeira que ela estava pensando.

A princípio, resistimos, por achar o material inadequado apesar de aparentemente resistente. Tentamos chamar a atenção da criança para a possibilidade de

outras brincadeiras, mas, não conseguimos convencê-la. Todas as crianças se mostraram interessadas no novo brinquedo que Carolina havia descoberto. A criança começou a se articular com seus pares, dizendo:

___Vamos... Ajudem-me a levar essa tábua para perto dos pneus!

⁶Nosso espaço externo é uma área coberta que oferece pneus de diversos tamanhos, jogo de amarelinha e uma trilha, ambos, traçados com tinta no próprio piso da área, entre outros brinquedos, como: estantes com alguns carrinhos, bonecos, blocos para montagem, bolsas, artefatos da cozinha, entre outros.

A maioria das crianças largou os brinquedos que já haviam escolhido anteriormente. Outras, que já corriam brincando de pega-pega ou de monstros, também se mostraram interessadas na proposta de realizar algo diferente e desafiador. Nós, professoras, ao percebermos que não conseguiríamos convencê-las a deixar a prancha de madeira resolvemos nos posicionar ao lado e observar de que forma as crianças se organizariam.

Carolina sempre demonstrou autonomia, organização e liderança solicitando pouca ou nenhuma intervenção adulta nas brincadeiras. No entanto, o alvoroço foi tão grande que precisamos intervir e chamá-los a pensar sobre a organização da brincadeira. Sentamos-nos e começamos definir regras para que todos pudessem brincar com segurança e as próprias crianças disseram que deveriam fazer uma fila para que, cada um respeitasse a vez do outro. Então, começaram a surgir às ideias das crianças de como a brincadeira deveria ocorrer. E que nome aquele brinquedo teria. Nesse momento as crianças começaram a dar nomes distintos para o mesmo brinquedo e todas as falas foram aceitas.

Carolina disse:

___ Isso é um escorrega-rela!

Maysa Eduarda retrucou e disse:

___ É um escorrega-rega!

Já Dayana disse:

___ Eu acho que se chama **escorregador!**

E Caio finalizando a conversa por achar que estava demorando demais disse:

___ Pode ser qualquer coisa! Eu quero é brincar!

Antes da correria se instalar perguntei a Maysa Eduarda como ela achava que a tábua (nome dado pelas crianças à prancha de madeira) deveria ficar e ela iniciou a explicação.

___ Eu acho que a tábua deve ficar em cima do pneu e aí vamos ter um **escorrega-rega** bem legal.

Desse modo pedimos às crianças que ajudassem Maysa Eduarda e Carolina, que rapidamente levantaram para iniciar o trabalho. Contudo, a forma como a tábua foi colocada deu às crianças, a impressão, de que seria outro brinquedo. Imediatamente,

Nicolas que no início da organização para a brincadeira, mostrou-se indiferente, mas, esteve o tempo inteiro acompanhando nossos acordos, disse:

___Menina... isso não é um escorrega-rela! É uma gangorra!

As crianças se olharam e permaneceram pensando. E assim, precisamos inferir:

___Finalmente, é um escorrega-rela ou uma gangorra? E as crianças ficaram pensando e em seguida Carolina respondeu:

___Hoje, nós vamos fazer um **escorrega-rela!**

Quando as crianças reorganizaram a prancha de madeira para transformá-la definitivamente em um escorregador, nós pedimos a atenção das mesmas mais uma vez, para colocar mais um pneu embaixo da prancha, caso a madeira escorregasse, acabaria por prender as mãos das crianças. A partir desse momento as crianças lançaram várias possibilidades para o mesmo brinquedo e assim, se tornava cada vez mais fácil perceber que, quanto maior fosse a interação com o brinquedo, mais variadas seriam as hipóteses e situações problemas criadas pelas crianças. E, assim, após vários dias em que as crianças voltavam ao espaço externo procuravam o mesmo material, formas distintas de escorregar e se organizar foram surgindo.

Os mais ansiosos compreenderam após muitas tentativas de convencer o outro, “de que ainda não haviam escorregado”, que Carolina e Maysa estavam atentas a organização da brincadeira. Sem demora, posicionaram-se e fizeram com que as crianças que não respeitassem as regras, que ali foram acordadas anteriormente, voltassem ao final da fila.

Concluimos que as crianças reconheciam que ali existiam regras, principalmente porque em alguns momentos, quando estas eram desrespeitadas, a nossa intervenção era solicitada. Em alguns momentos foi possível perceber que as experiências culturais das crianças também dialogavam com as regras implícitas. As crianças demonstraram essas experiências a partir das distintas formas de brincar, dar nomes distintos a brincadeira e se organizar, como por exemplo:

Pedro e Caio por várias vezes tentaram burlar a organização da brincadeira. Em um desses momentos fomos solicitadas por João:

___Tia Lúcia! O Caio e o Pedro não sabem brincar. Estão empurrando e não querem esperar a vez! Fale com eles?!

Nós respondemos:

___ João todos nós conversamos e decidimos como a brincadeira iria ocorrer. Se não está acontecendo como nós combinamos há algo errado. O que você acha que podemos fazer?

João respondeu:

___ Vou chamar Maysa Rayane para falar com eles.

Fiquei observando a conversa de Maysa Rayane e João com as outras crianças. As duas crianças convidaram seus pares para falar com Caio e Pedro e a conversa se deu assim:

___ Vocês vão sair da brincadeira se não esperar a vez de cada um!

Caio e Pedro não deram ouvidos a reclamação das crianças e não queriam cumprir as regras, então decidimos intervir dizendo:

___ Caio e Pedro venham aqui perto de mim!

E as crianças vieram e continuamos a conversa:

___ Vocês ouviram o que combinamos para que todos pudessem brincar com segurança? Vocês querem continuar brincando?

___ Os dois responderam que sim! Abraçaram-se e disseram:

___ Não vamos fazer mais isto! É porque tia...aqueles meninos são muito devagar! E Caio disse:

___ Eu vou brincar direito! E correu rapidamente retornando a brincadeira.

Diante desse episódio podemos compreender claramente o que Kishimoto (2017) nos apresenta como reflexão quando diz:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2017, p.01).

Percebemos uma mobilização de significados na interação entre as crianças, no momento, em que se juntam para fazer valer os acordos, o respeito ao tempo de cada um na brincadeira e as regras que haviam sido estabelecidas. Verificamos que Maysa Eduarda representada na figura 5, demonstrava às outras crianças como elas poderiam descer o escorrega-rela sem ser do modo tradicional que conhecemos. As vivências e

experiências individuais e coletivas dialogam e ampliam as percepções infantis através das interações e brincadeiras. Criam oportunidades para as crianças aprender a conviver com o outro, com as diferenças, com as atitudes e com o respeito necessário ao outro.

Por meio dessa experiência percebemos que brinquedos não estruturados se sobressaem aos convencionais pelo desafio que propõem a criança ao permite criar, ampliar ou inventar. Potencializa o ambiente, ao mesmo tempo em que convida a criança a investigar, a pesquisar e a refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre ele.

Considerações Finais

Esse relato de experiência refletiu sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – EI e assim analisou a mediação docente que se estabeleceu a partir de uma escuta e olhar sensíveis durante experiências lúdicas promovidas pelas crianças e que mobilizaram diversos e distintos significados culturais na interação entre seus pares e adultos e o material não estruturado. Tal metodologia intencionou pensar sobre os desafios colocados pelo currículo da EI na contemporaneidade, quando nós professores (as) necessitamos tomar a priori, interações e brincadeiras, como ponto de análise a um trabalho pedagógico de qualidade.

Mediar experiências com material não estruturado nos fez considerar que precisamos melhorar muito, nossa escuta e olhar sensível, uma vez que, a utilização desses materiais e a possibilidade de significá-los no planejamento pedagógico organizado para as crianças, vêm promover e ampliar a construção de “novos” espaços, tempos e brincadeiras na rotina das crianças, nas percepções dos professores que devem considerar efetivamente o que elas pensam, sentem e desejam.

Pela oportunidade de interagir com esses materiais as crianças agiram e pensaram, expressaram-se e produziram conhecimento, modificaram seu uso, e simplesmente brincaram. Transformaram resignificando, entrelaçando linguagens, corpo, gestos e movimentos. Ampliaram o mundo que as rodeia compartilhando seus saberes culturais responsáveis por uma grande mobilização de significados.

Usaram o jogo simbólico para se colocar no lugar do outro, viver papéis diferentes, modos de brincar diversos, formas sociais e culturais distintas. Produziram culturas e foram produzidos por elas, e dessa forma passaram a conhecer, respeitar e

ampliar seu entendimento sobre o mundo, sobre si, o outro e o nós e novos pontos de vista, através de novas perspectivas e possibilidades para o brincar.

Processos formativos distantes da simplicidade da criança, que as desconhecem, enquanto problematizadoras e potencializadoras de possibilidades pedagógicas, ainda mantêm práticas conservadoras que determinam e naturalizam na “escola” conceitos desconectados e distantes das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e as impedem de construir suas próprias lógicas e fortalecer nas interações entre seus pares uma grande mobilização de significados.

Partimos da premissa de que toda criança é rica e potente, portanto, seu desenvolvimento integral se dará nos aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e psíquico, e todas essas áreas são de alguma maneira perpassadas pelas experiências do brincar. As possibilidades de ação sobre o objeto/ brinquedo potencializam a criança a investigar e a refletir sobre suas hipóteses iniciais sempre observando e significando suas experiências. Ao significar suas experiências as crianças vivem a experiência do brincar. Organizam-se a partir de vivências e experiências culturais que modificam enredos, brinquedos e brincadeiras. Acrescem possibilidades divertidas, curiosas, desafiadoras, ricas e potentes ao repertório infantil. Resignificam o mundo por meio das relações e interlocuções, uma vez que, cada ação infantil tem uma intencionalidade própria que alimenta o imaginário lúdico.

Nossos primeiros resultados, ainda muito incipientes, oportunizaram possibilidades metodológicas ao refletir acerca do planejamento pedagógico, dos conceitos que embasam nossas práticas e que nos convidam a reconhecer fragilidades pedagógicas em nossa formação e a buscar práticas pedagógicas mais significativas.

Referências Bibliográficas

ANTÔNIO, SEVERINO. **UMA PEDAGOGIA POETICA PARA AS CRIANÇAS**. EDITORA ADONIS, 2013.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis/27593246/RESOLUCAO_N_2_DE_22_DE_DEZEMBR_O_DE_2017.aspx. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2015.

KISHIMOTO, T. M. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso 01/03/2017.

MACEIÓ - ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. 271. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>. Acesso 16/03/2017.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil:** o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1646/1/Saberes%20e%20metodologias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20o%20curso%20de%20pedagogia%20-%20UFAL%20em%20quest%C3%A3o.pdf>. Acesso 30/06/2017.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica _ PUC, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, 2005.

_____. **Crianças da natureza.** Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf> Acesso em 01 de janeiro de 2012.

ARTE DE BRINCAR: Resgatando as brincadeiras antigas

Priscilla Ferreira de CASTRO¹

Resumo

O presente trabalho revela uma experiência vivenciada com crianças da turma do maternal I, do CMEI Benevides Epaminondas, em Maceió. Que contou com o apoio das gestoras, coordenação pedagógica e a estagiária de Psicologia Rosivalda Cajé. Esta experiência teve o objetivo de resgatar as brincadeiras antigas que fizeram parte da nossa infância e dos nossos avós. Buscamos demonstrar que o ato de brincar é de grande relevância para construção do desenvolvimento integral das crianças, por permitir que a criança explore seu mundo interior e descubra o mundo. Visamos, desta forma, valorizar as brincadeiras tradicionais em suas práticas cotidianas no contexto escolar na Educação Infantil.

Palavras-chave: criança, brincadeira; resgate.

Introdução

Podemos entender a Educação Infantil como um processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, interagir com outras crianças. De acordo com a LDB é possível perceber que a primeira etapa da Educação Básica, nesta fase da vida, o brincar é fundamental para a formação integral deste pequeno ser humano. Visando a compreensão da necessidade de resgatar as brincadeiras antigas para que as crianças do nosso CMEI, tenham conhecimento das brincadeiras que eram facilmente encontradas nas ruas dos bairros durante anos.

O resgate se faz necessário visto que a tecnologia também está presente no dia a dia, substituindo estas brincadeiras e brinquedos industrializados e eletrônicos. Dias (2006, p.422), que nos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças, atualmente, vêm perdendo esta cultura produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Além disto, ela mesma vem se perdendo enquanto produtora da sua própria cultura de jogos e brincadeiras. E o que se tem constatado é a grande influência da indústria cultural neste processo.

¹ Professora Processo Seletivo –SEMED Maceió, graduada em Pedagogia, pela Universidade Estácio de Sá, graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas, especialista em Atendimento Educacional Especializado e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha atualmente na CMEI Benevides Epaminondas. priscillacastro901@gmail.com

A aplicação do resgate das brincadeiras foi um meio de estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas das crianças. Além disso, o lúdico envolve motivação, interesse, e satisfação, ativando aspectos referentes às emoções e à afetividade, componentes importantes no processo de construção do conhecimento. Objetivo geral deste trabalho é socializar as brincadeiras que eram realizadas no passado por meio da ampliação de seu círculo de brincadeiras incentivando a participação. Estimular o resgate de brincadeiras antigas e brinquedos, com esse trabalho visa a descoberta de outras formas de brincar estimulando o novo. Pode-se afirmar que, brinquedos e brincadeiras tradicionais fizeram parte da vivência das crianças da maioria das gerações, sendo transmitidos de pais para filhos através da oralidade e vivência dos mesmos. Ao decorrer das brincadeiras podemos promover a socialização, incentivar movimentos do corpo, psicomotricidade ampla, equilíbrio e lateralidade.

Justificativa

Ao brincar a criança cria conexões com o mundo social, sendo assim, o brincar vem da própria criança. Brincando elas aprendem a interagir em si, deixando fluir sua imaginação. Desse modo, aprende a lidar com o mundo formando sua personalidade e recriando situações do cotidiano. É através das crianças que se perpetuam as brincadeiras tradicionais. Sendo estas, preservadas e recriadas a cada nova geração. Portanto, resgatar a tradição das brincadeiras é uma forma de ampliar o universo lúdico e cultural das crianças, além de promover uma interação com outras gerações.

Carneiro (2007) retrata que a brincadeira é a representação da realidade, ela assume um papel fundamental nas etapas do desenvolvimento da criança. Foi investigando o desenvolvimento da inteligência que Piaget aprofundou seus estudos sobre o jogo. Ele mostrou as contribuições da atividade lúdica para a aprendizagem das regras, a socialização da criança, o aparecimento da linguagem e, sobretudo, o desenvolvimento do raciocínio.

Na contemporaneidade as tecnologias restringem as brincadeiras fazendo com que as crianças passem muitas horas na frente do computador ou mesmo da televisão. Ficam ocupadas em vencer obstáculos, disputar corridas, tudo isso sem a criança sair do lugar. Sendo assim resgatamos as brincadeiras antigas, o brincar e o jogar que são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos.

Metodologia

As atividades foram desenvolvidas ao longo de alguns meses no início do ano letivo de 2017.

1º Momento – Foi realizada a dramatização das crianças da canção a “Linda Rosa Juvenil” na área externa do CMEI. Durante a roda, as crianças desenvolvem o raciocínio lógico e a criatividade. Além de estimular o pensamento independente a escuta e oralidade. Além de todos esses benefícios, podemos observar também as crianças desenvolvendo a socialização.



Figura 1- Cantigas de roda “A Linda Rosa Juvenil” Fonte: Arquivos do projeto, (2017)



Figura 2 - Dramatização da Cantiga de Roda “A Linda Rosa Juvenil”

2º Momento – Musicalização da Cantiga de Roda e dramatização “A Borboleta estava tão Cansada”. Considerei de suma importância registrar o interesse, participação e concentração das crianças.



Figura 3 - Dramatização “ A Borboleta estava tão Cansada”



Figura 4 – Angela dramatizando a Borboleta

3º Momento – Brincadeira bolha de sabão.

Materiais utilizados: um pedaço de arame para entortar, água e detergente. Como fazer: Depois, basta molhar o arame entortado em forma de aro e assoprar. Cada criança teve sua vez para soprar as bolinhas, em seguida sopraram para eles.



Figura 5 – As crianças em um momento de interação correm atrás das bolinhas

3º Momento - Corrida de Saco

Brincando as crianças executam a sua velocidade, o esforço e a resistência, aprendam a competir e aumentaram a sua coordenação motora. As crianças se vestiram com os sacos e esperaram a professora dá os comandos até dá a largada. Para começar a corrida as crianças deverão segurar o saco com uma mão para evitar que o saco caia abaixo dos joelhos e manter o equilíbrio com a outra para poder pular.



Figura 6 – Davy Lucas e Sandro Matheus aguardam o sinal de partida

4º Momento – Telefone com fio

Telefone com fio é uma tradicional brincadeira popular, na qual uma criança fala e a outra escuta. Como instrumento a lata ou um copo ligados a outro por um cordão.



Figura 7 – Brincando de telefone com fio

40

5º Momento – Elástico

Dois participantes serão os apoios do elástico já outra criança pula de um lado para outro sem pisar no elástico.



Figura 8 – Angela, Davy e Deivison brincam de elástico

6º Momento – Releitura de Imagem Ivan Cruz (Amarelinha) e exploração da brincadeira.

Para iniciar a conversa e instigar, conversamos em roda com os alunos sobre a brincadeira. Questionei se alguém a conhece, se já brincou de amarelinha e expliquei como se brinca. Usando a pintura do autor fizemos nossa releitura e deixei eles livres para brincar de amarelinha.



Figura 9- Releitura de imagem da brincadeira amarelinha

41

7º Momento- Passa o anel

Formamos uma rodinha e orientei as crianças para fecharem suas mãozinhas passando de um para outra.



Figura 10 – Rodinha de passa o anel

8º Momento – Releitura de Imagem Ivan Cruz



Figura 11- Releitura de imagem cantigas de roda

9º Momento – Futebol

Fomos para área externa do CMEI, colocamos improvisamos uma trave e partimos para jogo.



Figura 12 – Na área externa do CMEI as crianças jogaram futebol

10º Momento- Andando encima da casca do coco



Figura 13 – Andando na casca do coco

11º Momento – Cabaninha

A Coordenadora Pedagógica fez uma intervenção com uma contação de história dentro da cabaninha.



Figura 14 – As crianças muito atentas escutando a historinha

12º Momento- Barquinho de papel

Na área externa colocamos uma bacia com água e cada criança colocou seu barquinho.



Figura 15 – Crianças colocando seu barquinho para navegar

13º Momento- Conhecer a história da pipa e realizar a brincadeira da pipa;



Figura 16 e 17- Pedro e Isaque soltando pipa

Resultados

Pode-se concluir, portanto, que o papel do educador é fundamental para manter a arte de brincar sempre viva. Pois, cada etapa foi avaliada através do interesse, participação e principalmente dos registros orais dos pequenos. Conseguiram refletir a respeito das brincadeiras realizadas. Esse processo de aprendizagem permitiu o alargamento de horizonte para todos os sujeitos envolvidos: crianças, professores, profissionais da própria instituição.

O registro das atividades na educação é um importante auxílio para avaliar as atividades desenvolvidas, promovendo a construção da identidade da criança, o desenvolvimento de competências, oportunidades de crescimento, a movimentação do corpo, a estimulação dos diferentes sentidos, sentimento de segurança, confiança e oportunidades para o contato com o outro. Foi um trabalho que teve como objetivo resgatar a arte de brincar como uma forma lúdica de conhecer as brincadeiras antigas. Para isso, a avaliação foi contínua, através da observação diária da criança no seu desenvolvimento, atitudes, comportamentos e habilidades.

44

Referências

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2 e 3: Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos / Editora Boa Companhia, 2007.

DIAS, Graziany Penna. **O Papel da Animação Cultural**. Niterói, 2006, p. 422.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM CAMINHO POSSÍVEL

Jucicleide Gomes **ACIOLI**¹

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a importância da autoavaliação institucional nas escolas. O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em Ciências da Educação que buscou compreender os processos da gestão escolar e a avaliação institucional, com ênfase no papel do gestor como mediador dos processos construídos no ambiente escolar. Pesquisa que foi realizada nas escolas municipais de Alagoas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima de 7,0, em 2015, no 5º ano do ensino fundamental. Para essa discussão foi feito um recorte para a autoavaliação como ferramenta substancial para a melhoria da qualidade da educação. Alguns teóricos contribuíram para as reflexões apresentadas tais como: Both (20011), Freitas (2014), Grochoska (2013), Luck (2012) entre outros.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação Institucional; Gestão

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da avaliação institucional, também conhecida como autoavaliação, e seus benefícios para a organização do espaço escolar e o planejamento das ações desenvolvidas pelas unidades escolares. Traz um exemplo de como desenvolver essa proposta na concepção de Grochoska (2013), através dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Contudo, mostrar a contribuição do conselho escolar como parceiro da gestão neste processo de diagnóstico das atividades realizadas, do planejamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito das unidades escolares.

¹Graduada em Pedagogia (UFAL), Especialista em Psicopedagogia (IBESA), Especialista em Gestão Escolar (UFAL), Mestre em Ciências da Educação (Interamericana/PY). Professora da educação infantil e séries iniciais da rede municipal de Ensino de Maceió desde 2001 e Diretora Escolar desde 2012. jucicleidegacioli@hotmail.com

Buscou-se entender os processos da avaliação institucional partindo do princípio de que o gestor é o agente responsável pela sua construção no ambiente escolar. É dele o papel de mediador desse processo.

Para garantir uma educação de qualidade e o direito da criança a aprendizagem, a avaliação é fundamental, principalmente, aquela destinada ao diagnóstico dos alunos e da instituição. Entretanto, sob a ótica do monitoramento e da avaliação interna, externa e a autoavaliação.

Avaliação Institucional e Autoavaliação

A avaliação institucional é constituída pelos processos avaliativos internos e externos realizados na instituição escolar. De maneira formal, busca compreender os anseios dos sujeitos pertencentes à escola. A proposta de uma autoavaliação institucional, principalmente nas instituições que ofertam a educação básica, torna-se difícil porque as políticas voltadas para a educação não propiciam de forma efetiva a construção de uma prática voltada para esse tipo de processo. “Assim, é preciso uma mudança de cultura para que ela se efetive nas instâncias educacionais no intuito de trazer a melhoria para a instituição educacional”. (GROCHOSKA, 2013, p.109).

Segundo Freitas, para cada tipo de avaliação há um tipo de sujeito responsável por ela. A avaliação realizada em larga escala é considerada externa, sob a responsabilidade do ministério da educação. A avaliação institucional, por ser interna, fica sob os cuidados da escola e conseqüentemente a instituição escolar detém seu controle. A avaliação da aprendizagem é voltada para os instrumentos utilizados na sala de aula. “Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal” (FREITAS, 2014, p.35).

Ao analisar os problemas do universo escolar, a avaliação torna-se cada vez mais importante no contexto atual. É de suma importância reunir o coletivo da escola para levantar os problemas emergentes na instituição escolar e buscar as possíveis soluções. A prática de avaliar não é uma tarefa fácil, por esse motivo, na avaliação institucional, é interessante que essa prática avaliativa seja democrática, coletiva e que promova sempre o diálogo. Entende-se que o diagnóstico é uma das etapas mais importantes de todo tipo de planejamento, pois representa um momento que a comunidade defronta-se com a realidade que se pretende alterar. Segundo Morin:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. (MORIN, 2000, p. 86-7).

A partir do princípio que a Avaliação Institucional é imprescindível e tem por finalidade identificar os resultados alcançados visando à melhoria da qualidade e do desenvolvimento institucional, pois permite uma autoanálise, através dos instrumentos utilizados na coleta de dados, para ações de reorganização curricular e político-administrativa, entende-se que ela é peça fundamental para detectar o que não está dando certo dentro e fora da escola e buscar soluções para os possíveis problemas. Vários questionamentos surgem quando se pensa no processo de avaliação: quais são os critérios da avaliação? Quais os responsáveis? Qual o objetivo e a finalidade?

Esses questionamentos podem invadir a mente dos gestores escolares que buscam uma gestão democrática, compartilhada e participativa. Essas inquietações acredita-se não ser exclusiva da área educacional, estão presente nos movimentos em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

As propostas apresentadas pela comunidade escolar, no seu coletivo, serão fundamentais para que a Avaliação Institucional tome proporção diagnóstica e sirva de pontapé inicial para uma mudança de postura entre todos os envolvidos neste processo tão importante e tão pouco praticado dentro das escolas. Através de várias ações exitosas, pode-se perceber a relevância da prática de avaliação dentro das instituições para uma gestão democrática mais transparente e participativa.

Autoavaliação e melhoria da instituição educacional

Para Grochoska (2013), numa autoavaliação institucional são necessários dados gerais do município, população, escolas, entre outros. Faz-se importante, também, uma análise dos documentos internos da escola tais como: regimento interno, Projeto Político Pedagógico e plano de metas. Com base nesses dados é possível propor a construção coletiva dos instrumentos, que serão utilizados na coleta de dados, como por exemplo, os questionários de autoavaliação. (GROCHOSKA, 2013, p. 62-63).

Para uma caracterização dos participantes nesse contexto de autoavaliação, é fundamental traçar o perfil dos sujeitos que compõe a instituição. (GROCHOSKA, 2013, p.64). Segundo a autora, o objetivo será a indicação dos aspectos para a melhoria da escola. Deve-se dar principal atenção ao pedagógico na interação em sala de aula. No entanto, todos têm sua especial contribuição. Os aspectos, critérios e o público alvo, sugerido para a autoavaliação institucional, são os seguintes:

Tabela 3: Aspectos da autoavaliação

ASPECTO PEDAGÓGICO	
Sujeitos	Crítérios
Professores	Qualidade com que atuam em sala de aula, promovendo a aprendizagem.
Alunos	Qualidade da aprendizagem
ASPECTO ADMINISTRATIVO	
Pais e responsáveis	Participação na escola.
Merenda	Qualidade do lanche servido e preparo para os alunos
Serviços Gerais	Qualidade da limpeza da escola.
Secretaria	Andamento e eficiência nos serviços oferecidos.
Gestão	Atuação do diretor no espaço escolar
Regimento interno	Cumprimento das normas.
Plano de ação	Qualidade e escolha das prioridades e metas.
Projeto Político-pedagógico	Processo de elaboração e aplicação do PPP na escola.
ASPECTO FINANCEIRO	
APM (Associação de Pais e Mestres)²	Processo de gestão financeira da escola.

(GROCHOSKA, 2013, p.66 - 73)

Ainda de acordo com a autora, as questões disponibilizadas devem ser abertas, pois permite que cada pessoa possa colocar sua opinião. Dessa forma, sendo livre a resposta, e

²Em Alagoas é comum os Conselhos Escolares (unidades executivas) definirem os rumos das verbas destinadas às escolas, conforme recomendação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE.

levando em consideração os critérios definidos anteriormente. Assim, elegendo um ponto positivo e outro ao qual necessite melhorar na instituição de ensino. (GROCHOSKA, 2013, p73).

A análise dos dados faz uma intrínseca ligação entre os aspectos que definem este trabalho: a gestão da escola, o PPP e a avaliação institucional, sendo indissociáveis ao processo de transformação do contexto escolar”. (GROCHOSKA, 2013, p.74).

Torna-se necessária a autoavaliação da instituição escolar, para uma melhor compreensão dos processos realizados na escola. Ao elencar os pontos fortes e as possíveis fragilidades, os agentes escolares devem levar em consideração as possíveis melhorias na busca de qualidade para o desenvolvimento da instituição. Tais resultados servirão de base para a construção do plano de ação da escola. “É, portanto, na mobilização dos resultados que reside à utilidade da autoavaliação”. (BRANDALISE, 2011, p.10-11).

Para Luck, a autoavaliação institucional tem um papel importante no desenvolvimento da escola.

Autoavaliação é condição fundamental para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade do seu trabalho. Não descarta, porém, a importância da avaliação externa ou heteroavaliação, integrando avaliações pelo sistema de ensino do qual a escola faz parte. (LUCK, 2012, p. 24).

A avaliação da comunidade escolar ocorre, informalmente, em diversas instituições. Por isso, a importância da avaliação institucional formal para que os segmentos que compõem a escola, como um todo, possam se avaliar e serem avaliados.

A ausência de uma política de avaliação com todos os segmentos da escola, no sentido de colaborar com a organização e funcionamento do trabalho de todos, pode ser considerado um problema para a instituição, pois a falta de avaliação e autoavaliação com os profissionais, é um fator considerável para esta problemática. Por isso, a importância da participação de toda comunidade escolar, junto ao conselho, na elaboração e aplicação de uma avaliação para a instituição.

Pensar a avaliação institucional é de suma importância para o desenvolvimento da escola como um todo. A avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional necessitam andar juntas neste processo. Assim como a avaliação ajuda no melhor desempenho da aprendizagem, da mesma forma a avaliação institucional é uma condição importante para que

o processo educacional seja favorecido nas escolas, de modo específico, e na sociedade, de modo geral. Dessa forma, “a aprendizagem ocorrerá com tanta maior facilidade quanto melhores condições de trabalho tiverem os professores para desenvolverem a sua docência e os alunos a sua aprendizagem” (BOTH, 2011, p.140).

Para que a escola possa se avaliar, o primeiro passo é o planejamento. Logo em seguida, é hora de constatar se o planejamento foi bem executado. É hora da avaliação. E esta tem como objetivo identificar o nível de qualidade, revelando os itens que correspondem ao que foi previsto no planejamento e aqueles que necessitam de realinhamento e de correção de rumo. A proposta da avaliação, tanto escolar como institucional, perspectiva um processo de plano de ação tomando como referência os dados coletados e os resultados apresentados. Esse ato de avaliar supõe “tomada de consciência, de forma crítica e questionadora, da relevância do fazer e do pensar institucional” (BOTH, 2011, p. 168).

Nesse sentido, submeter à escola a um processo de avaliação, com todos os seus atores, possibilita colher informações que auxiliem a gestão escolar no seu trabalho. Todavia, as avaliações externas, aplicadas nas instituições de ensino, nem sempre são suficientes para um prognóstico da realidade das escolas. Este tema está intimamente ligado aos resultados apresentados pelas instituições escolares, visto que “o fracasso ou sucesso escolar dos alunos tendem a ser interpretados em uma dimensão individual, não sendo tratados como expressão do próprio sucesso ou fracasso da escola” (SOUSA, 1999, p.01). De certa forma, os processos de avaliação ainda são vistos por alguns como forma de seleção, de classificação, de premiação ou de punição. Assim, representando uma ameaça aos integrantes das instituições.

Para que a instituição seja avaliada a fim de solucionar os problemas existentes e, conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como a relação interpessoal e o desempenho de todos, deve-se conhecer as problemáticas existentes na instituição escolar para buscar medidas de redimensionamento das ações desenvolvidas. Dessa forma, procurando solucionar os problemas detectados através da avaliação da instituição propriamente dita.

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. (FREITAS, 2014, p.38).

Apesar de reconhecer a importância da avaliação institucional organizada pelo coletivo da escola é preciso levar em consideração os elementos externos capazes de enriquecer o autoconhecimento institucional. Dessa forma, propiciar novas formas de olhar e pensar a escola.

A avaliação para ser de qualidade deve vislumbrar o futuro, mas sem deixar de cuidar do presente. Torna-se complicada a defesa de uma escola, que ao longo do tempo, acostumou-se com os resultados aquém do esperado para o desempenho dos alunos e com indicadores abaixo das expectativas almejadas para o ensino ofertado. Todavia, o trabalho pedagógico insuficiente acaba por prejudicar o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem daqueles pelo qual a escola existe: os alunos. Estes são penalizados por uma, de certa forma, acomodação das pessoas responsáveis pelo trabalho na instituição.

Freitas utiliza-se do pensamento de Saviani para enfatizar que apesar das queixas de alguns trabalhadores da educação, que reclamam do abandono do poder público na conservação, manutenção e financiamento das escolas, bem como a valorização dos profissionais, existe uma porcentagem desses profissionais do ensino público que não se sente responsável pela educação dos seus alunos. Essa ausência de responsabilidade pelo próprio trabalho prejudica a melhoria da qualidade da educação.

Este círculo vicioso precisa ser rompido em algum ponto: gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam os gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso, gerações inteiras de alunos passam pelas escolas. As camadas populares são as principais prejudicadas, pois dependem unicamente da escola para aprender. (SAVIANI, 1982, apud FREITAS, 2014).

Freitas defende a ideia de que as políticas de valorização do magistério com formação em serviço e melhores condições salariais, não foram suficientes para o rompimento do conceito de que o público não pertence a ninguém e assim não há necessidade de qualidade. Precisa-se haver um compromisso da educação e de seus profissionais com a qualidade do ensino voltada para a sociedade mais desprovida de recursos. “Salário e condições de trabalho não substituem compromisso social. Talvez esta seja a mensagem” (FREITAS, 2014, p.44)

Com a avaliação institucional será possível à realização de um trabalho voltado para a reflexão das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Tais atitudes possibilitam a utilização de estratégias que fomentam o processo de avaliação da aprendizagem na sala de aula, onde as práticas são de responsabilidade do docente. “Trata-se do acompanhamento do

desenvolvimento dos estudantes em termos afetivos, atitudinais e cognitivos”. (FREITAS, 2014, p.44-45).

Os indicadores externos bem como as avaliações realizadas no interior da instituição podem trazer resultados que mostre a realidade da escola, como um problema de todos. Diante desses resultados é possível uma reflexão sobre as atitudes e atos pedagógicos desenvolvidos na escola para o planejamento e elaboração de plano de metas a serem traçados. A associação das avaliações externas com as internas revela o conhecimento global dos possíveis problemas que prejudicam o desenvolvimento do trabalho dentro da escola.

A avaliação institucional tem uma função mediadora entre a avaliação externa (larga escala) aplicada nas redes de ensino como a Prova Brasil e a avaliação realizada dentro das escolas, mais precisamente no interior das salas de aula, essas realizadas pelo próprio profissional regente. É importante salientar que a avaliação institucional faz a ponte entre os resultados das avaliações externas e a avaliação do professor em sala de aula.

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola. (FREITAS, 2014, p.45)

53

É preciso mostrar a importância da avaliação institucional para o desenvolvimento de uma educação básica voltada para a comunidade no sentido de contribuir para momentos reflexivos do cotidiano da escola, nas mais variadas formas, tais como: nas relações, nos espaços, na gestão, na participação da comunidade, e no compromisso firmado pela responsabilidade de todos os envolvidos no processo. Todavia, deve-se tratar esta avaliação levando em consideração os seus objetivos que permitem orientar a uma tomada de decisão. A avaliação institucional é pertencente à escola, e seus desdobramentos servirão de subsídios para a melhoria da mesma (GROCHOSKA, 2013, p.11).

[...] Compreender o leque de possibilidades que a autoavaliação institucional apresenta para a gestão democrática é de grande relevância para novos encaminhamentos e para o fortalecimento das instituições de ensino. (GROCHOSKA, 2013, p.12).

Nesse sentido, é de competência da gestão escolar se apropriar das estratégias desenvolvidas pela escola, incluindo sua proposta pedagógica com a finalidade de traçar o

caminho ao qual a instituição deve seguir. Esse tipo de avaliação proposta permite perspectivar uma melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

A avaliação propicia a reorganização do Projeto e do regimento da escola, ou seja, indica caminhos para o planejamento efetivo, fazendo, assim, com que todas as instâncias da gestão da escola sejam conduzidas, de fato, em prol da melhoria e da instituição, buscando prioridades e necessidades de todos os envolvidos, valorizando e efetivando a tomada de decisões. (GROCHOSKA, 2013, p. 28).

Para a realização de uma proposta de avaliação institucional é preciso que os sujeitos envolvidos no processo conheçam os problemas da escola e se tornem parceiros, assumindo o compromisso com a instituição e com a comunidade escolar, em prol da melhoria da qualidade da educação e do desenvolvimento cognitivo dos alunos. No entanto, não há receitas pré-definidas na autoavaliação das instituições. Cabe a cada escola construir seus instrumentos de forma coletiva, proporcionando ao grupo a participação efetiva. Por conseguinte, tendo a possibilidade de contribuir para o alcance das melhorias almejadas para a construção de uma educação de qualidade. Grochoska enfatiza o quão complexo é esse processo de construção coletiva, no entanto, tão importante para o desenvolvimento da escola.

Propor a autoavaliação numa escola requer momentos de muito trabalho, reflexão, mudança de visão e entendimento a respeito dos processos, objetivos e contribuições que a avaliação pode trazer. Momentos esses de discussão, debates, construção e efetiva participação de toda a comunidade escolar nos aspectos decisivos da escola. (GROCHOSKA, 2013, p.105)

Ao pensar esse processo complexo, porém essencial, a escola constrói sua identidade e consegue entender e acompanhar seu desenvolvimento. Torna-se um momento rico e de aprendizagem. Contudo, deve-se compreender que o fato mais importante está na caminhada, nos momentos reflexivos, democráticos e formativos que a avaliação institucional proporciona. Há um crescimento coletivo. Os sujeitos não serão mais os mesmos. Novas atitudes e pensamentos surgirão. A tendência é um olhar diferenciado para a educação pública, gratuita e que necessita ter qualidade. Não há um modelo de avaliação institucional pronto para aplicar nas escolas. Existem sugestões apenas do caminho a seguir. “Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária”. (FERNANDES, 2002, p. 140 apud GROCHOSKA, 2013, p. 110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na vida pessoal, assim como na profissional, é muito difícil escutar e aceitar críticas e sugestões a respeito de como educar seus filhos e alunos. Torna-se uma tarefa complicada para os pais e professores – uma tarefa árdua. Essa situação também é complicada no ambiente de trabalho, quando se faz necessário apontar o que não está dando certo.

É preciso entender que as avaliações, sejam externas ou internas, servem de diagnóstico para o planejamento de ações voltadas para o desenvolvimento de melhorias da qualidade da educação. Negar os resultados é negligenciar a educação. Pelo contrário, os resultados devem servir como mola propulsora da união da equipe em busca do compromisso coletivo para rever o que não está adequado no decorrer do processo do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

É, portanto, papel do gestor promover a união da equipe em prol da participação e da eficiência dos processos de gestão educacional. Ele deve ser o mediador, o articulador das mudanças no interior das escolas, com o apoio de toda comunidade escolar. O gestor sozinho não será capaz de promover grandes impactos na educação, mas como líder da instituição se tornará o incentivador desse processo.

Pensar a organização da escola, como um todo, ainda é uma tarefa de difícil concretização no âmbito das instituições. Realizar a avaliação institucional de forma sistematizada, com objetivos traçados, é uma proposta recente nas escolas. Em alguns casos são realizadas informalmente, sem intencionalidade. Essas discussões devem ser colocadas nas reuniões com a comunidade escolar, pois são importantes para refletir as ações desenvolvidas e buscar formas de correção para as possíveis falhas encontradas nos processos desenvolvidos na escola. Este ato de diagnosticar os problemas e buscar soluções deve ser pensado, organizado e planejado. Assim, todos os envolvidos darão sua parcela de contribuição para a melhoria da escola. É preciso que os conselheiros escolares assumam o seu papel para organização e orientação das atividades a serem desenvolvidas, sistematizando as ações da avaliação institucional.

No dia em que a comunidade escolar tomar posse das responsabilidades dos processos de melhoria do desempenho dos alunos e da instituição como um todo, pode-se pensar numa escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Dessa forma, os trabalhadores da educação tomarão para si a propriedade da instituição que trabalham com seus ônus e bônus. E assim,

promovendo a avaliação institucional porque irão diagnosticar, monitorar e avaliar todas as ações desenvolvidas pela escola.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Guia Prático de Gestão Escolar da rede municipal de ensino de Maceió: orientações para a formação continuada de gestores. Secretaria municipal de educação. Maceió: Editora viva, 2016.

BOTH, Ivo José. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2011.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação Institucional da Escola: conceitos, contextos e práticas**. 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdfs/trabalhoscompletos/comunicacoesrelatos/0398.pdf. Acesso em: 15/06/2017.

FREITAS, Luiz Carlos de; et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SOUSA, S. Z. Avaliação Institucional: elementos para discussão. In: **O Ensino Municipal e a Educação Brasileira**. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: SME, 1999.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHO PARA A CONSERVAÇÃO DAS ESPÉCIES DA MATA ATLÂNTICA

Andesson Mendes de **FREITAS**¹
Manoella Cruz **SOUZA**²
Taise Maria Nunes dos **SANTOS**³

RESUMO

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL – Maceió), no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, através Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos proporciona uma vivencia diferenciada na escola vinculada ao projeto. Educação Ambiental, desde as séries iniciais, é a melhor forma de prevenir o agravamento dos problemas ambientais. Na presente ação foi possível usar Educação Ambiental como uma importante ferramenta para o conhecimento e a disseminação da importância da Mata Atlântica de Alagoas para o equilíbrio ecológico. Fazendo com que os alunos do 7º ano conhecessem os princípios básicos e os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, o Bioma Mata Atlântica, a fauna e flora nativa da região onde moramos (Mata Atlântica de Alagoas); pudessem compreender a importância da conservação e preservação, adquirindo atitudes de comprometimento com o meio em que vivem, mostrando um dos biomas mais rico do mundo. A estratégia utilizada foi a elaboração de 5 (cinco) quebra-cabeças, com 35 (trinta e cinco) peças cada, com imagens de espécies endêmicas da fauna e flora do Brasil, nordeste e Alagoas. Educação Ambiental, desde as séries iniciais, é a melhor forma de prevenir o agravamento dos problemas ambientais. Então, a sensibilização para conservação e preservação da biodiversidade Alagoana nos mostrou que esse projeto não pode parar, que outros alunos, outras escolas devem ser alcançadas, adquirindo atitudes de preservação do meio em que vivem, aguçando a curiosidade e estimulando a busca pelo conhecimento, que foi tão gratificante e bem recebido pelos alunos e a escola envolvidos nesse projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Biodiversidade; Preservação; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A biodiversidade encontrada atualmente na terra é o fruto de milhões de anos de evolução. Adquirindo um potencial para fornecer serviços e produtos ao homem, dentro dessa diversidade existem várias espécies, ecossistemas tem grande importância, que deve ser

¹ Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura, 5º período IFAL, Maceió/AL, andessonmendes.freitas@gmail.com

² Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura, 8º período IFAL, Maceió/AL, manoellacruz16@gmail.com

³ Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura, 7º período IFAL, Maceió/AL, taise.nunes@hotmail.com

respeitado e conservado, e a maior parte dessa riqueza é encontrada na Mata Atlântica (RBMA, 2010).

Porém, a ação do homem sobre a natureza, tem causado muitos danos, colocando em risco a vida na terra, pelo o erro de acreditar que os recursos naturais são infinitos. Com toda a exploração do meio ambiente, em que temos resultados inquestionáveis do esgotamento desses recursos naturais, a relação entre homem e natureza foi além da necessidade de sobrevivência.

Devido ao avanço industrial e econômico, que teve como ponto de partida a Revolução Industrial no início do século XIX, a Mata Atlântica desde os primórdios da colonização vem sendo desmatada e explorada muitas vezes por motivos de comercialização de madeiras, cultivo de cana-de-açúcar, queimadas, por fim, tornando-se parte de um ciclo econômico proporcionando alterações prejudiciais a biodiversidade, acarretando uma má qualidade de vida (REINALDO, 2008).

No Estado de Alagoas o processo de degradação iniciou-se com a retirada do Pau-Brasil (*Caesalpinia echinata*) e de outras madeiras de lei, continuou com implantação da cana-de-açúcar e conseqüentemente dos engenhos de açúcar, que com a modernização se transformaram nas usinas (agroindústria açucareira), que favoreceu o crescimento rápido das áreas urbanas, prejudicando as áreas de vegetação. O nosso estado sofreu no decorrer de 500 anos de colonização e ocupação um processo lento de exploração desordenada e lamentável (MENEZES, 2004).

Devido ao crescimento das áreas urbanas, e o crescente desmatamento da Mata Atlântica, verifica-se, entre outros impactos causados, a diminuição das florestas, espécies em extinção, perda da riqueza nativa da flora e fauna, e a partir dessa percepção, de que as ameaças a diversidade biológica são ações comuns, investir em Educação Ambiental (EA) torna-se a melhor forma de prevenir o agravamento desses problemas, diante disso, nesse projeto, procurou incluir a EA no cotidiano dos alunos. Segundo Berna (2001, p. 17):

As árvores são derrubadas, a fauna sacrificada ou o meio ambiente poluído por desconhecimento de nossa espécie dos impactos dessas ações sobre a natureza. A falta de conhecimento, assim como a falta de consciência ambiental, são grandes responsáveis pelas destruições ambientais. Mas não é só isso. O meio ambiente é destruído, também – e principalmente -, devido ao atual estágio de desenvolvimento existente nas relações sociais de nossa espécie.

A Educação Ambiental se faz necessária no combate dessa crise ambiental, na necessidade de diminuir a intervenção antrópica, colocando em foco seu compromisso com

mudanças de valores, a atitude humana, ética ambiental e sentimentos, que deve se realizar junto com a comunidade, de forma permanente e contínua para todos. Como diz (SORRENTINO, TRAJBER, 2007. p.14):

Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente.

Dias (1994), nos diz que a EA é um processo em que as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade. Foi em meio as catástrofes na década de 50, o agito dos anos 60, que começou a se falar em EA no mundo todo, já no Brasil com a institucionalização da EA que teve início em 1973, a partir da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no âmbito do Ministério do Interior, que entre outras atividades, começou a fazer Educação Ambiental, na região Norte do País.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, também deixa claro que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

Outro grande momento que trouxe esperança em especial para os educadores, ambientalistas e profissionais da área, foi a aprovação da Lei nº 9.795, de 27.4.1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25.6.20025, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pois já se vinha fazendo educação ambiental, independentemente de haver ou não um marco legal.

Pensando em tudo que foi citado, abordar as questões ambientais no âmbito escolar, nos faz abrir espaço para analisar a situação ambiental que estamos presenciando. Num mundo em que as ameaças à diversidade biológica são práticas comuns, investir em Educação Ambiental se faz necessário para prevenir o agravamento dos problemas ambientais (Dias,1994). Principalmente desde as séries iniciais.

Então, no presente trabalho buscou-se utilizar a Educação Ambiental como importante ferramenta para o conhecimento e a disseminação da importância da Mata

Atlântica de Alagoas para o equilíbrio ecológico. O projeto Foi realizado com os alunos do 7 ano, da Escola Estadual Professor da Silveira Camerino, localizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (CEPA) - Maceió/AL, pelos alunos do PIBID-BIOLOGIA.

Para que os alunos pudessem conhecer o Bioma Mata Atlântica, a fauna e flora nativa da região onde moramos (Mata Atlântica de Alagoas) e compreender a importância da preservação desta floresta, adquirindo atitudes de preservação e conservação do meio em que vivem, mostrando um dos biomas mais rico do mundo, o qual abriga a maior parte de espécies, aguçando a curiosidade e estimulando a busca pelo conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Foi pensando em levar o conteúdo tão importante de forma diferente, possibilitando ao educando conhecimentos teórico e prático essenciais para a relação com o meio de forma lúdica, que oportuniza ao professor criar no fazer pedagógico, unindo áreas do conhecimento bem como fortalecer o elo escola e comunidade. O projeto objetiva a construção do conhecimento envolvendo o lúdico, pois como enfatiza Paraná (2008):

O lúdico permite uma maior interação entre os assuntos abordados, e quanto mais intensa for essa interação, maior será o nível de percepções e reestruturações cognitivas realizadas pelo estudante. O lúdico deve ser considerado na prática pedagógica, independentemente das séries e da faixa etária do estudante, porém, adequando-se a elas quanto a linguagem, a abordagem, as estratégias e aos recursos utilizados como apoio (PARANÁ, 2008, p. 77).

Para essa atividade foram utilizadas imagens de espécies endêmicas da fauna e flora do Brasil, nordeste e Alagoas, para a produção de 5 (cinco) quebra-cabeças, com 35 peças cada (Fig. I e II). As imagens foram editadas usando Photoshop, para que fosse colocado o molde, em seguida foram impressas em folha A4 de papel adesivo e colada em Folha de E.V.A. onde foi feito o corte.



Fig. I: Espécies endêmicas da fauna e flora do Brasil, nordeste e Alagoas.

Fonte: 1. Mata Atlântica. I. Moura, Flávia de Barros.

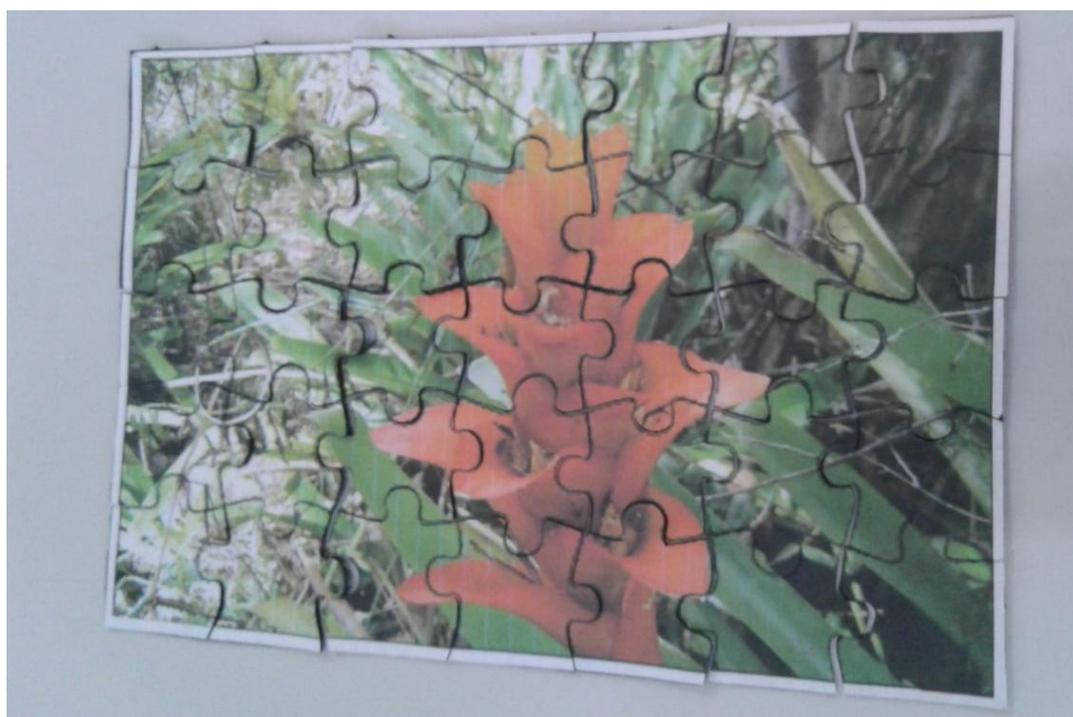


Fig. II: Espécies endêmicas da fauna e flora do Brasil, nordeste e Alagoas.

Fonte: 1. Mata Atlântica. I. Moura, Flávia de Barros.

Na aplicação da atividade, foram formadas 5 equipes e distribuído um quebra-cabeça para cada grupo. Em seguida foi pedido para montarem (Fig. III) e para facilitar a montagem foi projetada as imagens com o auxílio de data show, somente com as imagens sem identificação da espécie.



Fig. III: Montagem do quebra-cabeça.
Fonte: 1. Autores 2017.

Trazendo os alunos para construção, participação e curiosidade, como Vygotsky (1984) relata que essas atividades de forma lúdica, envolvem a criança, pois está se unindo ao prazer, e acabada que construindo aprendizado de forma mais agradável. Como ressalta Piaget (1988) que é importante assimilar o que está sendo estudado com coisas e objetos do cotidiano, facilitando assim o entendimento. Diante disso foi levado o tema de forma que todos participassem, depois que formaram as imagens, cada grupo foi instigado a falar sobre a mesma, sendo induzidos a pensarem sobre qual lugar eram encontrados os animais das figuras, se conheciam algumas daquelas espécies, buscamos explorar o que eles sabiam sobre as florestas, e isso abriu caninho para tecermos uma teia de conhecimento, para falarmos sobre desmatamento, a importância da fauna e flora.

Após esse diálogo com a turma, foi feito um convite para se conhecer mais sobre a Mata Atlântica, fazendo uma introdução sobre esse bioma e suas características, comparando o domínio da Mata Atlântica no início da colonização do Brasil com o que existe hoje, essa comparação também foi feita com a Mata Atlântica de Alagoas.

Pois, o desmatamento e uso indevido dos recursos naturais, têm feito com que a diversidade da fauna e flora se tornem cada vez mais raras no estado. Segundo Menezes (2004) nos primórdios da nossa colonização a área com cobertura vegetal típica da mata

atlântica atingia em torno de 17 % do território alagoano, cerca de 34.000 km². Em 2004, devido a todos os fatores anteriormente descritos, estimava-se que este número era de 4,5 % ou 3.040 km².

Atualmente, segundo Thyanne (2015), do jornal Tribuna Independente, em Alagoas 90,3% da Mata Atlântica foi desmatada, dos 15.242 km² do bioma, restam hoje apenas 1.413 km². E esses dados são preocupantes, fazendo-se necessária a inclusão da escola, para conscientização dos alunos, despertando o interesse, para que possamos assim mudar essa triste realidade, bem como incluir também a comunidade local.

O envolvimento dos alunos, a curiosidade, os questionamentos sobre as espécies do quebra-cabeça, que muitos não tinham conhecimento da existência, fez com que soubessem a importância da Mata Atlântica e de cada ser vivo para meio ambiente, bem como a importância da conservação e preservação ambiental. Esse momento despertou a curiosidade dos presentes, pois não conheciam as espécies da nossa fauna e flora, principalmente o Mutum de Alagoas- *Mitu mitu*, uma ave que é símbolo do estado e quase foi extinta, muitos alunos compararam o Mutum com um corvo, com um urubu, e não conheciam sua história.

Também não tinham conhecimento da serpente de Murici a jararacuçu- *Bothrops muriciensis* que é uma espécie de serpente da família *Viperidae*. Endêmica do Brasil, pode ser encontrada apenas na Mata Atlântica de Murici- AL, ficaram encantados em saber que existem espécies que só são encontradas em nossa região. Aproveitamos para falar do Pau Brasil- *Caesalpinia echinata* e informar que na escola existia um representante dessa espécie, fato que eles infelizmente ainda não tinham conhecimento dessa riqueza dentro do ambiente escolar.

Levamos para os alunos uma forma de aprender diferenciada, os trazendo para realidade do dia a dia, levando objetos que eles tenham contato e facilidade de aprender, fazer com o alunado vá em busca de conhecer o que temos na escola, saindo da rotina. Como explica Silva (2007, p.245):

[...] uma forma de superar o ensino como reprodução é proporcionar um ensino que possibilite a construção de um conhecimento de maneira a compreendê-lo na sua complexidade e dinamicidade buscando o máximo que se pode obter do real, idealizando sempre a totalidade.

O educador tem um papel muito importante nesse processo, de fazer com que o aluno perceba que ele é um agente transformador do ambiente. Então, paramos para refletir: qual o nosso papel como educador? Como podemos potencializar essas iniciativas?

Cabe a nós, educadores (as), professores (as), a responsabilidade de desenvolver um trabalho de Educação Ambiental de forma construtivista, buscando uma verdadeira cidadania mudando valores na vida dos educandos com relação ao meio ambiente a partir da prática de ações concretas diárias. Reigota (2006) nos diz que:

A escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que dê oportunidade a criatividade. Outro aspecto consensual sobre a educação ambiental é que não há limite de idade para os seus estudantes, tendo um caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas no que diz respeito ao seu conteúdo e a metodologia, procurando adequá-los às faixas etárias a que se destina (REIGOTA, 2006, p. 24).

Devemos então, nos apropriarmos desse ambiente escolar para disseminar a informação e conhecimento sobre o nosso papel ecológico. Assim, o foco não é somente conhecer para se ter consciência sobre determinada coisa, mas conhecer posto na realidade do mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, assim, possamos superar essa degradação ambiental. Pois, do que serve o termo conscientizar se os alunos e a comunidade não sabem realmente o seu significado.

64

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensibilização para conservação e preservação da fauna e flora Alagoanas nos mostrou que esse projeto não pode parar, que outros alunos, outras escolas devem ser alcançadas, adquirindo atitudes de preservação do meio em que vivem, aguçando a curiosidade e estimulando a busca pelo conhecimento.

Fazendo uma reflexão do que foi abordado, educadores têm um importante papel nessa conscientização a preservação, cabe a estes potencializar as possibilidades pedagógicas construtivistas de iniciativas para com a EA, propiciar aos jovens a oportunidade de criar, pensar, agir e fazer. É gratificante poder semear uma semente de esperança nessas crianças, pois, elas que se tornarão os adultos com um pensamento socioambiental, e a sociedade atual carece de pessoas com consciência ecológica, capazes de compreender a importância de preservação e conservação.

Por tanto, as aulas utilizando-se de estratégias didáticas, podem contribuir para o estabelecimento da educação ambiental através da sensibilização e do compartilhamento de experiências entre professores, alunos e escola, podendo-se também estabelecer interdisciplinaridade entre os professores de outras áreas, transformando os conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BRASIL, Jus. **Constituição Federal**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10645661/artigo-225-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 25 de agosto 2016.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 17 agosto 2017.

DIAS, Genebaldo Freira. **Educação ambiental: princípios e prática**. 3 ed. São Paulo, Gaia 1994.

DIAS, Reinaldo. **Turismo sustentável e meio ambiente**. 1. Ed., 4ª. Reimpressão, São Paulo: Atlas, 2008.

MAGALHÃES, Thyanne. **IBGE mostra que 90,3% da Mata Atlântica está devastada em Alagoas** *Tribuna Independente*. Maceió, Alagoas, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.tribunahoje.com/noticia/146127/cidades/2015/06/24/ibge-mostra-que-903-da-mata-atlantica-esta-devastada-em-alagoas.html>>. Acesso em 25 de agosto 2016.

MAZZOTTA, M. J. da Silveira et al. **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO SOBRE APOIO PSICOLÓGICO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.7, n.1, p.53-82, 2007.

MENEZES, Afranio Farias de. TENÓRIO, Alberto Cavalcante. CÉSAR, Paulo Casado. **A Reserva da Biosfera da Mata Atlântica no Estado de Alagoas** / Auto. – São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 2004. 56 p.; 21 cm. – (Caderno da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica: série Estados e Regiões da RBMA, 29).

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos; CARVALHO, Laura de. **Deficiência Visual: Mais sensível que um olhar**. *Colloquium Humanarum*, v. 3, n.2, Dez. 2005, p. 27-38.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Paraná: SEED, 2008.

RBMA. Reserva da Biosfera da Mata Atlântica. Disponível em: <http://www.rbma.org.br/anuario/mata_02_eco_ssistema.asp>. Acessado em: 03 de setembro 2017.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 1. ed. São Paulo: brasiliense, 2006.

SILVA, Natali S.; OLIVEIRA, Thereza C. B. C. O.; **Convivendo Com A Diferença: A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Visual.** Anais UEL, 2012.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. **Políticas de Educação ambiental do Órgão Gestor. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL E AS CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL (IFAL) PARA A SOCIEDADE ALAGOANA**Leticia de Oliveira SANTOS¹
Erisson dos Santos MARINHO²****Resumo**

Este trabalho tem por finalidade fazer uma reflexão acerca da história da educação profissional no Brasil e em Alagoas no período entre 1909 até os dias atuais. A educação profissional brasileira foi criada pelo decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, e assegurou por meio das Escolas de Aprendizes Artífices ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, serralharia, marcenaria, dentre outros ofícios para as classes populares, com objetivo de formação para o trabalho. A pesquisa bibliográfica consistiu na fundamentação teórica de estudiosos da área como: Cunha (2005), Matias (2003), Carneiro (2007), Brasil (2011) e outros. A metodologia utilizada foi a análise documental do Decreto nº 7.566 de 23/09/1909, das leis orgânicas para o ensino industrial fomentada por Gustavo Capanema, ministro da educação brasileira durante onze anos (1934 a 1945), como outros documentos associados à temática. Pretendemos assim fazer um resgate histórico dos caminhos que conduziram a educação profissional no Brasil e em Alagoas, e evidenciar resultados exitosos, contribuindo assim diretamente para a educação e para a economia local e nacional.

Palavras-chave: Educação profissional; Escola de Aprendizes Artífices; IFAL.

67

INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil e em Alagoas assumiu inicialmente o perfil assistencialista com ensino das artes e ofícios elementares aos indivíduos menos favorecidos. Mesmo antes da determinação da criação das escolas técnicas, por volta de 1909, existiam muitas iniciativas do governo a fim de prestar assistência aos mais humildes da nossa sociedade.

O princípio assistencialista constituiu-se fator imprescindível para a sociedade brasileira, deste modo, o decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, atendia a necessidade de:

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (CEDU/UFAL), Pedagoga (CEDU/UFAL), Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Semed Flexeiras/AL e Rio Largo/AL. Email: leticiaoliveiraufal@gmail.com

²Pós graduando em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Uninter, graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas, professor da Educação Básica pela SEE/AL e pela Semed Flexeiras/AL. Email: erissonmarinho@hotmail.com

Não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 2011a, p.1).

O decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, permitiu que o Presidente em exercício Nilo Peçanha estabelecesse a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, destinadas aos pobres e humildes da sociedade brasileira. No ano de 1910, dezenove escolas com esse objetivo iniciaram suas atividades nas capitais da Federação, inclusive em Maceió, capital do estado de Alagoas.

A criação dessas escolas foi para a sociedade brasileira um dos acontecimentos mais importantes no campo da educação profissional (CUNHA, 2005). Em todas as unidades eram ofertados o ensino primário (noturno) e de desenho e “até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessárias”. (BRASIL, 2011a, p.1). As Escolas de Aprendizizes Artífices tinham o objetivo de formação do caráter pelo trabalho.

O ensino das artes e ofícios na fase de implementação aqui no Brasil possuía um mecanismo fortemente ideológico influenciado a “favorecer os trabalhadores para a motivação do trabalho” ao mesmo tempo em que o próprio Estado organizava a indústria nacional com profissionais instruídos para o exercício efetivo de uma determinada função, educação com caráter terminal. (MATIAS, 2003, p. 14)”

68

O projeto de oportunizar a educação profissional a nível nacional não havia sido criado no ano de 1909. A princípio, o ensino profissional brasileiro já havia sido delimitado na forma de anteprojeto no ano de 1906, no Rio de Janeiro, inclusive cinco escolas com o perfil haviam sido criadas na ocasião em que Nilo Peçanha presidia o estado fluminense. (CUNHA, 2005).

A expansão dessas instituições havia de ser realizada sob tais condições:

Pretendia-se que a União promovesse o ensino prático, industrial, agrícola e comercial, nos Estados e na Capital da República, mediante um entendimento com as unidades de federação, cujos governos se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas. (CUNHA 2005, p. 64)

A União estava com a inteira responsabilidade de ofertar o ensino profissional tendo também de expandir as escolas já que era necessário também criar campos e oficinas de aprendizagem em cada município.

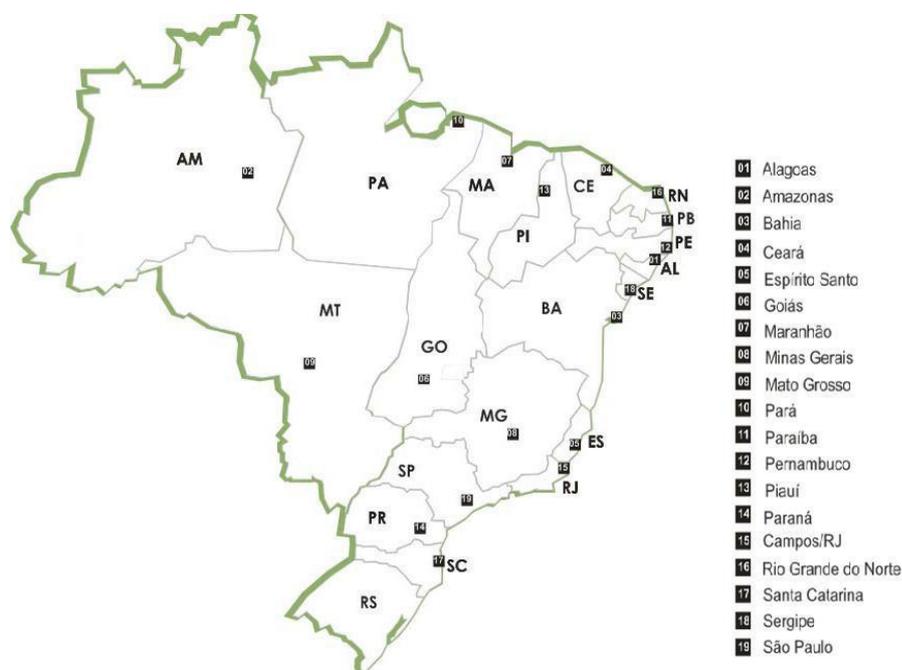
É certo que existiram muitas considerações acerca do perfil do profissional que se pretendia formar tendo em vista as necessidades das indústrias locais, porém, os planos que

pretendiam expandir as escolas de aprendizes haviam sido engavetados, vindo à tona apenas quando Nilo Peçanha, no ano de 1909, sendo na época vice-presidente, assumiu a Presidência da República em decorrência do falecimento do Presidente Afonso Pena.

O projeto então foi reelaborado e com isso o decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, determinou a criação das escolas de aprendizes artífices nas 19 capitais brasileiras, ofertando ensino profissional, primário e gratuito.

Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil

FIGURA 1: Localização Geográfica das Escolas de Aprendizes Artífices em cada unidade de Federação do Brasil, 1909.



Fonte: Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br>

A figura acima mostra a localização geográfica das Escolas de Aprendizes Artífices em todo o Brasil. Em 1909, cada capital brasileira foi contemplada com uma escola de aprendizes.

O Governo Federal no início do século XX, entre os anos de 1906 a 1910, estabeleceu para as classes populares o ensino da leitura, da escrita, da contagem, e da aquisição de um ofício que estivesse ligado às necessidades econômicas de cada estado. Isto implica afirmar que não bastava apenas alfabetizar os sujeitos inseridos nas escolas de aprendizes artífices, mas também conduzi-los a adquirir hábitos de trabalho (mecânico ou manual).

As escolas de aprendizes artífices no Brasil foram instaladas nas capitais para assim contribuir com a aceleração da industrialização. Esta educação possuiu um caráter estritamente terminal, pois os estudantes recebiam formação apenas para a execução de trabalhos mecânicos e manuais.

Em todas as unidades eram ofertados o ensino primário (noturno) e de desenho e “até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessárias”. (BRASIL, 2011a, p. 1).

As Escolas de Aprendizes Artífices ensinavam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, serralharia, marcenaria, dentre tantos outros.

A organização dessas escolas, conforme o decreto aconteceu da seguinte forma:

Quadro 1: Organização das Escolas de Aprendizes Artífices, 1909.

PESSOAL	QUANTIDADE	ADMISSÃO
Diretores	Um por escola	Nomeado por decreto.
Escriturários	Um por escola	Nomeado por portaria do Ministro
Mestres de oficinas	Tantos quantos fossem Necessários.	Contratados por no máximo quatro anos.
Porteiro	Um contínuo.	Nomeado por portaria do Ministro.
Estudantes	Tantos quanto o respectivo prédio suportasse.	*Idade entre 10 e 13 anos; *Não sofressem de moléstia infectocontagiosa nem tivessem defeitos que os impossibilitassem para o aprendizado do ofício; *Avaliados por certidão/atestado realizado por autoridades competentes.

Fonte: (BRASIL, 2011a, p 2.)

Conforme o quadro 1, as condições para a admissão dos componentes das escolas de aprendizes artífices ficaram bastante explícitas, principalmente ao alunado, que além da idade estabelecida, havia também a exigência no tocante à saúde física.

Em relação à renda das escolas, o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, determinou, em seu Art. 10: “Constituirá renda da escola o produto dos artefatos que saírem de suas oficinas”, (BRASIL, 2011a, p. 2), ou seja, os produtos das oficinas eram diretamente destinados à venda. O valor arrecadado serviria para a manutenção da própria escola para aquisição de novos materiais e também para a renda líquida do diretor, mestres e alunado (valores divididos conforme a função).

O decreto de criação das escolas de Aprendizes Artífices possibilitou a oferta de educação profissional, primária e gratuita, aliada aos interesses do mercado de trabalho manual e industrial (CUNHA, 2005).

Após duas décadas de implantação das escolas de aprendizes artífices aqui no Brasil, por volta do ano de 1930, as políticas públicas voltadas para a educação profissional passaram a conduzir os alunos concluintes desses cursos a atender uma nova demanda no setor industrial do país, ampliando assim, a economia nacional, que outrora concentrava seus esforços na oligarquia cafeeira.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo no redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (BRASIL, 2011c, p.11)

A ação do país voltada para atender educacionalmente a sociedade menos favorecida caminhava para a sua concretude. Em duas décadas, o impacto causado pela formação educacional para o trabalho exigia um novo tipo de trabalhador para atuação nos diversos setores da indústria local e nacional.

Pelo que explica Matias (2003), as Escolas de Aprendizes Artífices, a partir desse período, avançou para uma nova fase: a consagração do “Ensino Profissional” no país.

As Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em Liceus profissionais e, por intermédio da Constituição de 1937, o Estado Novo estabeleceu esta formação como dever primordial do Estado.

Então, nesse período, as mudanças ocorridas na educação profissional já impulsionavam o governo a realizar mais investimentos na área e com isso, no ano de 1942, a Reforma Capanema foi instaurada visando a formação de sujeitos que trabalhassem em prol da nação brasileira, beneficiando prioritariamente a indústria privada do país, estabelecendo para a educação profissional (de forma implícita) o caráter dualista, na medida em que apenas a elite recebia educação propedêutica (educação voltada para a inserção no ensino superior) e terminal.

Leis Orgânicas para o Ensino Industrial

As leis orgânicas para o Ensino Industrial, criadas por Gustavo Capanema³, idealizou a formação de profissionais para a indústria e o comércio.

³Gustavo Capanema foi Ministro da educação brasileira no período de 1937 a 1945, elaborou uma série de projetos para a organização dos níveis de educação básica, profissional e comercial do país.

A Reforma Capanema (1942-1946) representou a regulamentação do ensino nacional, pois, a partir dessa reforma a educação brasileira foi de fato estruturada, conforme mostra a tabela abaixo:

Quadro 2: Leis Orgânicas para o Ensino Industrial em 1942.

Data	Decreto/ Lei	Evento	Destaques
22 de janeiro de 1942	Nº 4.048	Institucionalização do SENAI ⁴	Os cursos técnicos ofertados eram de curta duração.
30 de janeiro de 1942	Nº 4.073	Organização do ensino industrial.	Ensino técnico articulado ensino médio.
09 de abril de 1942	Nº 4.244	Organização do ensino secundário	Determinação de dois ciclos: o ginásial com quatro anos e o colegial com três anos
28 de dezembro de 1943	Nº 6.141	Reforma do ensino comercial.	Formação de técnicos para exercer atividades ligadas ao comércio.
02 de janeiro de 1946	Nº 8.529	Organização do ensino primário em nível nacional.	Com duração de quatro anos e destinado às crianças de 7 a 14 anos
02 de janeiro de 1946	Nº 8.530	Organização do ensino normal.	Preparação do corpo docente para atuar nas escolas primárias.
10 de janeiro de 1946	Nº 8.621 e 8.622	Criação do SENAC ⁵	Os cursos técnicos ofertados eram de curta duração.
20 de agosto de 1946	Nº 9.613	Organização do ensino agrícola.	Ensino destinado aos trabalhadores da agricultura.

Fonte: (MASSUIA e RIBEIRO, 2010, p. 2)

As mudanças apresentadas acima foram bastante significativas para a educação, trouxeram inovações importantíssimas, organizando principalmente o ensino primário e secundário que se tornaram obrigatórios para a sociedade e dever do Estado. Ainda pelo que afirma Matias (2003, p.18), as leis orgânicas para o ensino industrial “alterou o modo de acesso ao ensino industrial, estabelecendo, para tanto, a realização de exames.”

Os cursos ofertados pelo SENAI e SENAC eram de extremo interesse das classes populares pela possibilidade de entrada imediata no mercado de trabalho. Só que mais tarde a educação brasileira tornou-se efetivamente dual distinguindo o ensino profissional e o propedêutico.

Às classes populares eram ofertados o ensino primário e o profissional enquanto que a elite da sociedade seguia para o ensino secundário e conseqüentemente para o ensino superior.

A dualidade na educação brasileira se tornava ainda mais evidente e com ela a insatisfação da sociedade, inclusive de muitos educadores que se manifestavam a fim de extinguir esse real mecanismo de exclusão.

⁴SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁵SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Havia na época muitos questionamentos dos educadores referentes à maneira como a educação brasileira estava sendo conduzida (com caráter estritamente dualista). A ação pedagógica estava pautada na “prática escolar da divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (CUNHA, 2005, p.197), sendo esta, alvo de muitos embates entre a escola e as políticas públicas educacionais. A dualidade na educação brasileira representou para a nossa sociedade, sem dúvida, um período de retrocesso.

Na tentativa de estabelecer uma educação igualitária, as políticas públicas educacionais criaram então as leis de equivalência nº 1.076/1950 e nº 1.821/1953.

Segundo (MATIAS, 2003, p. 23):

A lei 1.076, de 1950, assegurava aos concluintes do primeiro ciclo dos cursos profissionalizantes o direito à matrícula nos cursos clássicos e científicos do ensino secundário, mediante a prestação de exames nas disciplinas não cursadas no primeiro ciclo do curso secundário; e a lei de nº1.821, de 1953, permitia aos concluintes dos cursos técnico industrial, comercial e agrícola o acesso a todos os cursos de nível superior, desde que se submetessem, além do vestibular, a exames das disciplinas do ensino secundário propedêutico.

Estas leis foram, portanto, o ponto de partida para um olhar mais direcionado, mais sistematizado do ensino-aprendizagem não apenas de uma profissão, mas da formação humana, da luta de classes populares a fim de viver numa sociedade mais digna, com possibilidades reais de democratização.

No geral, com o fortalecimento da economia brasileira e com as metas previstas pelo Governo, já no período de 1956 a 1961, as escolas técnicas que haviam sido formadas no início do século e contribuía significativamente para o desenvolvimento industrial do país tornaram-se autarquias, ganham autonomia didática e de gestão.

Com isso, intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (BRASIL, 2011b)

Por todas as questões levantadas, no início da década de 1960 é instaurada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961) representando a plena equivalência tão almejada pelos educadores e estudantes da educação profissional, gerando certa valorização da “modalidade de ensino” e principalmente a ação das escolas técnicas, já que ainda nesse período passaram a ser autarquias federais.

No entanto, no decorrer dos anos, outras questões foram colocadas à tona, a saber, principalmente a não superação da dualidade da educação nacional, visto que continuava

existindo dois tipos de formação para públicos bem distintos e, além disso, o ensino propedêutico era muito bem reconhecido pela sociedade brasileira.

Lei N° 5692/71 e a Profissionalização Compulsória

Novamente, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças e por intermédio da Lei N° 5692/71, o Ensino Primário e obrigatório foi ampliado de quatro para oito anos e determinado para o Ensino Secundário a profissionalização compulsória com habilitação para inserir os indivíduos diretamente no mundo do trabalho.

A profissionalização compulsória permitiu às escolas de ensino secundário e profissional, a ampliação do número de vagas e aumentou conseqüentemente o seu leque de cursos técnicos para atender a essa demanda.

Pela profissionalização compulsória, o Ensino Básico brasileiro ficou assim reorganizado:

Quadro 3: Organização da Educação Básica Brasileira, Lei N°5692/71

Organização	Duração	Público – alvo
Ensino de 1° grau	Com oito anos de duração (1° a 8° séries)	Obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade.
Ensino de 2° grau	Com três ou quatro anos de duração.	Profissionalização compulsória e habilitação profissional para o trabalho.

Fonte: (BRASIL, 2011c, p. 7)

Contudo, outros entraves surgiram, só que dessa vez referente à maneira como as escolas estaduais e municipais se adequariam ao novo sistema. Em relação a essa problemática Carneiro (2007, p. 32) esclarece:

Pode-se afirmar que a profissionalização não ocorreu na prática nas escolas públicas (municipais ou estaduais) e isso se deveu a aspectos como falta de professores devidamente habilitados para atuar em educação profissional, bem como deficiência de oficinas, laboratórios e equipamentos. (CARNEIRO, 2007, p. 32)

A consequência então da profissionalização compulsória diante de tantas peculiaridades foi o fracasso. De fato as escolas públicas brasileiras não estavam preparadas para atender ao ensino demandado pela Lei N° 5692/71. A educação compulsória era cada vez mais questionada, pois não conseguia atender aos interesses sociais de maneira qualitativa.

Desta feita, pareceres foram então instaurados a fim de acentuar melhor os objetivos da profissionalização outrora compulsória, o de nº 45/1972 e, em seguida, o nº 76/1975. Os pareceres citados redefiniram o currículo obrigatório determinado pela profissionalização compulsória. Assim, as escolas municipais e estaduais passaram a ofertar educação para o trabalho com habilitações profissionais de maneira facultativa.

No início da década de 1980 as leis que regulamentam a educação nacional novamente passam por uma revisão. A Lei Nº 7044/82 “estabeleceu o caráter facultativo do segundo grau profissional e concedeu à escola a incumbência de apenas preparar para o trabalho, em vez de qualificar para uma determinada profissão.” (MATIAS, 2007, p.26).

A partir deste direcionamento, a educação propedêutica novamente é favorecida, assegurando os interesses da elite e também das escolas privadas que diligentemente preparavam o seu alunado para ser inserido nas universidades.

Os segmentos populares, no entanto, foram diretamente afetados, porque a aquisição de um diploma profissional se dava por meio da conclusão do curso técnico de nível médio ou superior, ofertados pelas escolas técnicas e faculdades (públicas ou privadas), só que para isto, se fazia necessário passar por exames seletivos, fator que não existia durante a profissionalização compulsória (para os cursos técnicos de nível médio), sem contar que as escolas que ofertavam o ensino profissional foram reduzidas.

75

A Educação Profissional em Alagoas e as contribuições do Ifal para a nossa Sociedade

Figura 2: Oficinas da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, 1920.



Fonte: Documentário do CEFET-AL, por Marcos Vasconcelos, Junho de 2003.

As figuras acima representam as instalações iniciais da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, década de 1920.

A trajetória do Instituto Federal de Alagoas, conforme exposto no seu Plano de Desenvolvimento institucional (PDI, 2009), acompanhou o percurso realizado pelo centenário da educação profissional no Brasil. Assim, pelo mesmo decreto que institucionalizou as escolas de aprendizes e artífices (Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909), Alagoas recebia em

sua capital Maceió e também na cidade de Satuba, duas escolas (Industrial e Agrícola respectivamente), com o mesmo caráter assistencialista previsto pelo decreto.

O Instituto Federal de Alagoas, mesmo com o passar do tempo, continua ofertando educação profissional pública, mantendo o perfil de educação para o trabalho. Só que muitas mudanças ocorreram, pois a sociedade brasileira também mudou nas diversas categorias sociais, interferindo diretamente nos ideais propostos para a educação profissional alagoana. (PDI/IFAL, 2009)

A história do Instituto traz como marco inicial a formação de ofícios como a sapataria, marcenaria e carpintaria. A escola de Aprendizes Artífices de Alagoas localizava-se em um sobrado no centro da capital. Era em torno de 100 (cem) crianças e adolescentes que recebiam assistência educacional fortemente ligado aos interesses do decreto já então mencionado.

Com o crescimento do número de assistidos, já na década de 1930, a escola instalou-se em um novo endereço. Passou a funcionar no antigo prédio da Reitoria da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O nome da escola também foi mudado para Liceu de Artes e Ofícios. Poucos anos depois, em 1942, passou a ser conhecida como Escola Industrial de Maceió redirecionando ainda mais o ensino para a capacitação profissional no intuito exclusivo de atender à demanda da indústria local. (PDI/IFAL, 2009)

Ao passo em que as demandas industriais alagoanas começavam a exigir novas tecnologias, as instituições de ensino profissional reestruturavam o seu perfil. Nesta perspectiva, a escola Industrial de Maceió, em 1956, novamente muda o nome – passou a ser a Escola Industrial Deodoro da Fonseca e também foi transferida definitivamente para o prédio arquitetado pelo renomado Oscar Niemayer localizado na Rua Barão de Atalaia, no centro de Maceió.

A Escola posteriormente recebeu outros nomes tais como:

- Escola Industrial Federal de Alagoas (1965-1968), com ensino profissional definido e orientado pelo Ministério da Educação.
- Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL–1968-1990), neste período houve a consolidação acentuada do ensino técnico profissionalizante, apesar da profissionalização compulsória ter fracassado, a Escola Técnica representou para a sociedade alagoana uma instituição de muita qualidade educacional. Houve ainda ampliação de cursos técnicos, e também grandes investimentos na formação continuada dos professores, garantindo assim melhorias muito significativas.

- Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL – 1999). O Brasil novamente passou por reformas educacionais pautadas a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), garantindo ainda mais a qualidade do ensino profissional técnico agora pelos CEFET's que passava a ofertar também cursos superiores de bacharelados e licenciaturas.

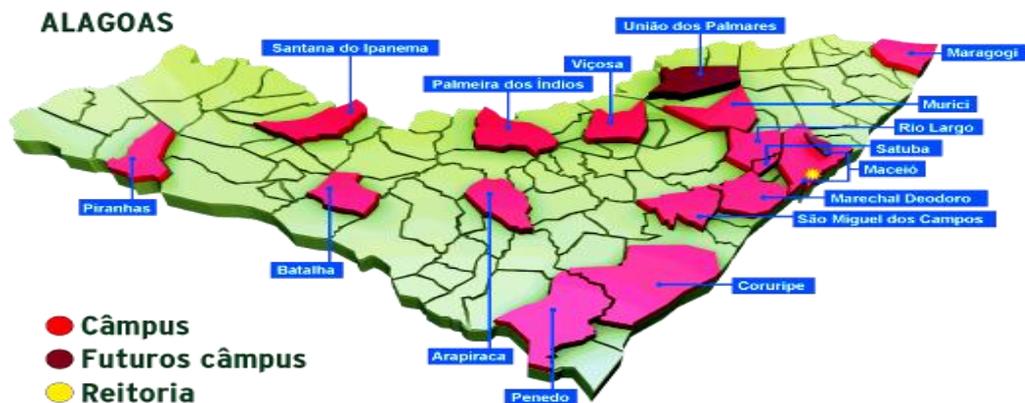
Então, os antigos CEFET's (Centros Federais de Educação Tecnológica), pelas mudanças ocorridas na educação profissional brasileira, tornaram-se IFETs (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia), Lei N° 11.892, de 29 de janeiro de 2008, ofertando educação técnica e tecnológica, assegurando aos alunos ingressos aprendizagens necessárias para a entrada no mundo do trabalho, com atuação profissional nos diversos setores da economia alagoana. (PDI/IFAL, 2009)

Assim, atualmente, temos o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL – 2008) como a principal instituição pública de ensino profissional técnico de níveis médio e superior do Estado de Alagoas.

O IFAL atualmente oferta cursos de nível médio na forma integrada para estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, cursos de nível médio na forma subsequente para estudantes que já concluíram o Ensino Médio, cursos superiores de bacharelado e licenciaturas para estudantes que já concluíram o Ensino Médio, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Scripto Sensu*, além de cursos conveniados pela Rede E-tec profuncionário, UAB (Universidade Aberta do Brasil), e também cursos destinados a mulheres por meio do Programa Mulheres Mil.

O Instituto Federal de Alagoas expandiu-se de forma bastante significativa. O projeto de ampliação da rede no estado pretendeu instalar novos *campi* pela necessidade de contribuir para o desenvolvimento educacional e profissional alagoana. Atualmente são dezesseis *campi* instalados no interior, onde a educação profissional ofertada pelo IFAL destaca-se pela excelência no ensino-aprendizagem.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional em Alagoas



Fonte: <http://www2.ifal.edu.br/conteudo/icones/mapa-ifal/view>

A figura da expansão da rede mostra o quanto o Instituto Federal de Alagoas ampliou a oferta do ensino técnico e tecnológico em todo o nosso estado. No ano de 1999, por exemplo, tínhamos apenas o antigo CEFET-AL e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS). Com a Ifetização dos Centros Federais em todo o país, temos em Alagoas atualmente dezesseis campi atuando diretamente com ensino pesquisa e extensão.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), mediante a unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL) e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS), se reintegra na infraestrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovendo mudanças com a ampliação do *campi* e, principalmente oferece aos jovens mais oportunidades de formação, dando assim, um salto qualitativo para a educação profissional, ampliando as oportunidades de conclusão do Ensino Médio científico juntamente ao certificado de uma profissão.

As ofertas educacionais do IFAL contemplam cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica, tendo ainda programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científicas e tecnológicas. (PDI/IFAL, 2009-2013, p. 46).

O IFAL, sem dúvida, representa para a sociedade alagoana, uma grande instituição com responsabilidade social e qualidade educacional, técnica e científica por meio da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

Considerações Finais

A Educação Profissional Brasileira por meio dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e diante de tantas transformações ocorridas desde a sua institucionalização até os dias atuais, conseguiu alcançar ascensão tanto para a oferta dos cursos técnicos e tecnológicos

(integrados ao Ensino Médio, subsequentes ou superiores) quanto na expansão da rede em todos os estados do país.

Como vimos, a Educação Profissional assumiu inicialmente o caráter assistencialista, em seguida passou a ser destinada à formação de mão de obra para acelerar o crescimento industrial do Brasil, tornou-se compulsória pela Lei N° 5692/71, vindo ao fracasso devido à dualidade não superada. A dualidade também representou retrocessos no âmbito da educação nacional, separando o ensino destinado à elite e o ensino destinado à classe popular, fator fortemente criticado pelos profissionais da educação.

A Educação então foi reorganizada já nos meados da década de 1990 por meio da vigente LDBEN N° 9394/96 sendo contemplada com quatro artigos (39 a 42) que assegurou a oferta desta modalidade de ensino (Educação Profissional).

No Estado de Alagoas, o Instituto Federal foi estabelecido semelhantemente aos demais Institutos em todo o País. Devido ao perfil de ensino profissional técnico acompanhou e promoveu todas as mudanças necessárias da modalidade. (BONAN, 2010, p. 129) diz que “a velha escola de aprendizes Artífices tem hoje uma enorme responsabilidade social para com o estado de Alagoas.”

Esta responsabilidade social nos permite indagar: Qual o papel da educação profissional técnica na sociedade atual? O seu papel sem dúvida é proporcionar uma escola que seja capaz desenvolver ações que se adequem tanto as tendências educacionais contemporâneas com um ensino voltado para a pesquisa, extensão e promoção de saberes associados ao desenvolvimento integral do sujeito e também sua inserção no mercado de trabalho.

Implica dizer que a comunidade escolar precisa caminhar junto dos saberes e necessidades dos alunos, conduzindo-os a produzir sentidos necessariamente equilibrados e pautados numa pedagogia contemporânea, apesar de ter objetivos muito definidos, numa perspectiva profissionalização.

A educação profissional técnica nas suas diversas formas de atuação permite que o Instituto Federal de Alagoas contribua diretamente para a formação de muitos estudantes alagoanos, viabilizando desta feita, formação educacional diferenciada, além da sua grande contribuição e atuação do ensino voltado para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e de profissionais habilitados ao mercado de trabalho.

O IFAL sem dúvida representa no campo educacional alagoano um grande Instituto de promoção do conhecimento científico e tecnológico, contribuindo diretamente para o

fortalecimento da escola pública e de qualidade, inserindo muitos adolescentes e jovens para obter certificação de cursos de nível médio, técnico, tecnológico e superior, pautado numa perspectiva contemporânea de educação.

Referências Bibliográficas

BAUM, C. A.; Costa M. R. N. **Uma tentativa de fundamentar a evasão escolar.** X Seminário intermunicipal de Pesquisa. ULBRA, Campus Guaíba, 2007

BONAN, I. **Da escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (1909-2009):** cem anos de história do ensino profissionalizante em Alagoas. Maceió. EDUFAL, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829>. Acesso em 07 de janeiro de 2011. 2011a

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 07 de janeiro de 2011. 2011b

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 9394/93, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de janeiro de 2011. 2011c

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Histórico da Educação Profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 15 de fevereiro de 2011. 2011d

CARNEIRO, V. L. **Profissionalização e escolarização: a experiência de articulação com o SENAI-PA.** Dissertação de Mestrado da UFPA. Belém, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** Unesp, São Paulo, 2005.

DAA. **Departamento de Apoio Acadêmico.** Instituto Federal de Alagoas (IFAL) Campus Maceió, 2011.

IN CAMPUS. **Informativo do IFAL–Campus Maceió** - Ano I - Junho/2011 - N° 02. Disponível em: <http://www2.ifal.edu.br/sites/default/files/u26/In%20campus%202.pdf> Acesso em março de 2012.

MASSUIA, C. S. RIBEIRO, A. I. M. **As Mudanças Provocadas Pela Reforma de Gustavo Capanema na era Vargas.** São Paulo, UNESP, 2010.

PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional– IFAL, 2009. Disponível em <http://pdi.cefet-al.br/>. Acesso em 10 de Janeiro de 2011.

ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO E SURDEZ

Dionise Bernardino do NASCIMENTO¹
Rosangela Maria da Silva MELO²
Humberto Meira de ARAÚJO NETO³

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de graduação em Pedagogia e tem como objetivo a sistematização de uma série de produções relacionadas com a temática da Educação e Surdez, amplamente discutida no cenário atual brasileiro. O levantamento se deu a partir de uma consulta na plataforma da CAPES seguindo critérios de inclusão e exclusão, utilizados no filtro de seleção disponível na plataforma. Dessa consulta, foram obtidos 21 trabalhos em formato de artigo, entre o período de 2005 a 2015. Nos artigos selecionados, a temática mais abordada foi a Inclusão, seguida de Leitura/Escrita. Os autores mais citados foram Lacerda, Quadros e Vygotsky, na mesma proporção. As abordagens representam ideias semelhantes, a saber: a importância da língua de sinais e da interação do surdo com seus pares. O conteúdo, no entanto, parece ser reprodutivo, sem apontamento de avanços significativos que possam colaborar na educação do surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Surdez; Inclusão; Libras.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é correlacionar alguns estudos produzidos no Brasil sobre a temática “Educação e Surdez” e constatar os subtemas que têm sido alvos de investigação no meio acadêmico. Pretendemos, também, refletir sobre quais direcionamentos são dados por estes trabalhos e de que modo essa alta produtividade acadêmica contribui para o avanço das discussões sobre essa problemática. Para isso, realizamos um mapeamento parcial dessa composição acadêmica a partir de artigos produzidos no período de 2005 a 2015, disponíveis no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior - CAPES.

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade federal de Alagoas – UFAL. Email: dionise.bernadino@hotmail.com

²Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora da rede particular e rede Municipal de Rio Largo. Email: rosangela_melo@hotmail.com.br

³Mestre em Linguística pela UFAL, especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes, graduado em Letras-Libras pela UFSC e em Jornalismo pela UFAL. Professor da Faculdade de Letras – UFAL. Email: humberto.neto@fale.ufal.br

Um dos pioneiros a lidar com a temática da educação e surdez foi Charles Michel de L'Épée, por volta de 1755, na França, o qual utilizava um método de aprendizagem para surdos intitulado “Sinais Metódicos”, que se dava por meio da associação de palavras às figuras estabelecendo uma relação para que os surdos daquela época compreendessem melhor a sua própria cultura, na qual estavam inseridos. Essa metodologia para surdo surgiu devido ao prejudicial isolamento dos surdos dentro do seio familiar, por serem considerados como loucos, marginalizados e seres desprezíveis e ineducáveis, levando-os a serem afastados do convívio social. Foi diante desta realidade e da necessidade de disseminar o seu novo método de educar surdos que L'Épée criou o primeiro “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”.

Aqui no Brasil, a língua de sinais começou a ganhar espaço em 1857, quando Eduard Huet – ex-aluno de L'Épée - veio para o país a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos, atualmente conhecida como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. O INES permanece ativo, com sede no Rio de Janeiro, e trabalha com um público misto.

A priori este instituto contribuiu para o conhecimento da história da Libras para os surdos brasileiros, cujos primeiros indícios vieram a ser registrados na época da Comunicação Total, abordagem que aliava o uso da língua oral com a gestual, no período de 1980, pois, anteriormente, o que prevalecia no Brasil era somente o Oralismo Puro (leitura labial).

A partir da fundação da escola, os surdos brasileiros puderam desenvolver a própria língua de sinais, que se originou da Língua Francesa de Sinais com as formas de comunicação já utilizadas pelos surdos de vários locais do país. Diante desses fatos, inicia-se uma história de outras instituições associadas a pessoas com surdez no Brasil.

A partir de 2002, podemos perceber que o cenário educacional voltado para pessoas surdas tem se modificado de modo notável, graças à oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005. Ambos os documentos possuem, dentre outros objetivos, o intuito de difundir a Libras e fomentar pesquisas na área da surdez, no entanto, há uma preocupação maior por parte do poder público em promover a garantia e o acesso pleno à educação pela pessoa surda.

Os efeitos dessa política nacional já se refletem no meio acadêmico. Nos últimos anos, o número de estudos relacionados à educação e surdez tem crescido consideravelmente. Observa-se, no entanto, que na contramão desse crescimento, algumas abordagens acerca do processo educacional de surdos permanecem inalteradas.

Metodologia

O levantamento desse estudo se deu por meio de coleta no banco de dados disponível no site da CAPES, com acesso no dia 09 de abril de 2015. As entradas selecionadas para o fim dessa pesquisa foram “educação” e “surdez”, das quais foram gerados resultados posteriormente refinados pelos critérios de inclusão e exclusão, exibidos na Figura 1. A busca foi concentrada num período de 10 anos (2005 a 2015), com material em formato de artigo. Como resultado, 22 publicações foram coletadas e apenas um artigo foi eliminado, por discutir memória e cognição, divergindo do delineamento aqui proposto.

Refinar a busca		
Incluir	Excluir	Tópico
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	deafness (46)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Education (31)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Special Education (24)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	educação especial (24)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Social Sciences (18)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Educação (17)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Linguagem (10)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Language (10)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brazilian Sign Language (10)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sign Language (8)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Língua Brasileira De Sinais (8)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Writing (8)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Redação (6)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fonoaudiologia (4)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Evaluation (4)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Speech (4)

Figura 1: critérios de inclusão e exclusão
Fonte: Site da CAPES (2017)

Os critérios objetivam um melhor delineamento teórico que considera a surdez numa perspectiva sociocultural e a educação de surdos numa abordagem bilíngue (SANTANA, 2007). Ambos os direcionamentos compreendem a surdez como sendo biologicamente favorável para a aquisição de uma língua visuoespacial, preservando o sujeito apto para a aprendizagem de uma língua oral na modalidade escrita, sem obrigatoriedade de oralidade (CAPOVILA, 2012).

A partir dessa coleta, com o objetivo de sistematizar a produção do conhecimento produzido no período, ambiente e critérios selecionados, realizamos a revisão literária das temáticas resultantes. Conforme procedimentos comumente adotados em pesquisas de estados da arte, direcionamos a análise considerando resumo, título, palavras chaves, ano de publicação e referências bibliográficas dos artigos selecionados.

Resultados

85

A pesquisa constata um interesse acadêmico que envolve diferentes elementos e temáticas sobre educação voltada ao campo da surdez, quais sejam: inclusão; desenvolvimento da linguagem; relação da língua de sinais com a escrita; práticas pedagógicas; dificuldades e impedimentos do ingresso do surdo no campo escolar; letramento; e relação família/escola.

O resultado da coleta revela um número mais significativo de produções que abordam a problemática da inclusão. De acordo com as datas de publicação, o assunto está presente durante todo o período selecionado para a coleta, o que sugere uma constante preocupação pela temática. A finalidade em tratar do assunto é promover uma ideia de educação igualitária, independente da condição do aluno. Conforme Ross(2006, p.283):

[...] o professor que acredita na inclusão é um organizador de desafios, valorizador das interações e não um pregador de um salvacionismo a ser operado a partir da escola [...] visto que, o processo de inclusão é atender as necessidades dos alunos, respeitando-se suas diferenças individuais[...].

A escola, por sua vez, precisa ser inclusiva, a fim de garantir educação de qualidade a todos que queiram efetivar matrícula. Com o aluno surdo não é diferente, a instituição de ensino que possui aluno surdorequisita um projeto igualitário em atendimento abrangente e alcance do desenvolvimento desse aluno, independentemente de suas particularidades. Sabemos que essa inclusão está longe de ser alcançada, pois ainda existem dificuldades que precisam ser superadas, uma vez que “preocupa alguns pais - de que a convivência com alunos com deficiência poderia trazer dificuldades para outras crianças sem deficiências. Pesquisadores e professores experientes afirmam que não há prejuízo nessa convivência”. (LIMA, 2006 p 32-33). Pesquisadores e professores experientes afirmam que não há prejuízo nessa convivência. O objetivo a ser conquistado é o da construção de uma educação inclusiva – inclusão esta, “que propõe modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher a todos” (LIMA, 2006, p. 24), com a contribuição da escola, que tem que reestruturar seus espaços educativos para atender a diversidade, uma vez que o termo inclusão nos remete às necessidades educacionais dos sujeitos como um problema social e não apenas particular.

86

Na verdade, é um processo desafiador tanto para o educador como para o educando, porém, mesmo que entendamos que a sociedade está construindo um processo inclusivo, ainda produz exclusão, e é a partir da construção de uma sociedade que interaja e conviva com pessoas com surdez que poderemos pensar em inclusão para este público.

Retomando a análise, além da finalidade dos trabalhos ser comum, outros aspectos também se apresentam de modo semelhante, como por exemplo: a participação da família nesta educação; a necessidade de o sujeito constituir sua identidade; a necessidade de capacitação de professores, geralmente mencionada como umas das principais dificuldades enfrentadas no processo educacional (BUENO, 1999).

A partir dessa constatação à educação inclusiva da pessoa surda, observa-se que “[...] a educação organiza-se de maneira a promover as diversidades humanas na medida em que as necessidades e possibilidades sociais assim o permitam[...].” (ROSS, p.275).

Segundo Pacheco (2007) e Tessaro (2005), a educação inclusiva se enquadra como compromisso étnico político, entendida como sendo direito de todos e devendo ser garantida.

Podemos ver isso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que traz em seu capítulo V a garantia do direito de todos à educação.

Além dos trabalhos inscritos sobre a inclusão, outras temáticas foram contempladas, conforme mostra a Figura 2:

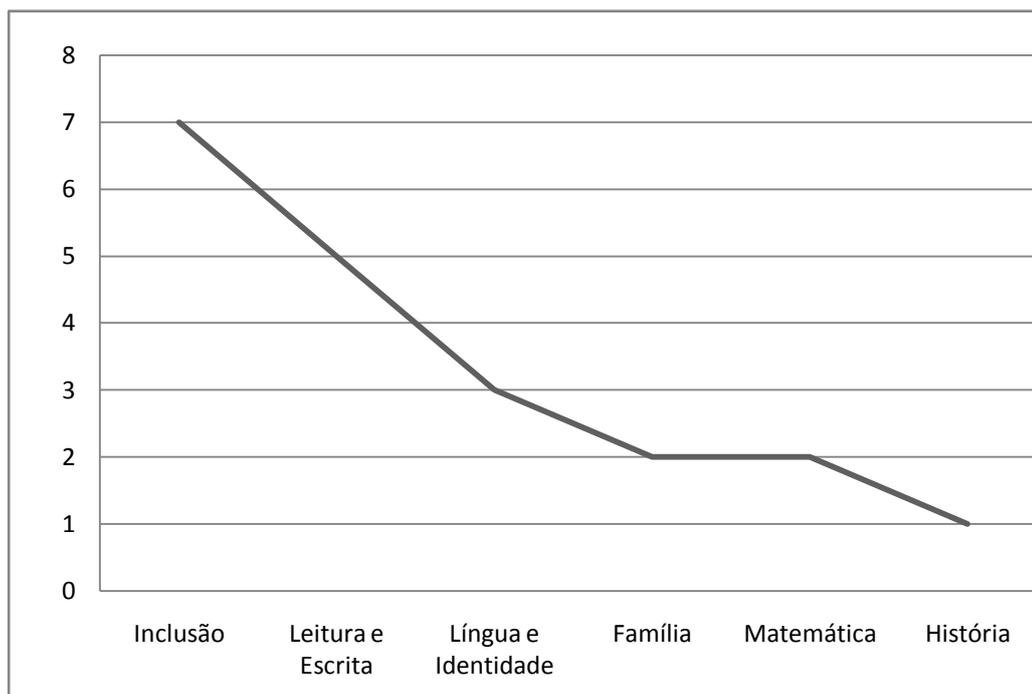


Figura 2: temáticas destacadas
Fonte: Autoria própria (2017)

Percebe-se que, logo abaixo da inclusão, o assunto mais debatido é leitura/escrita. Tal problemática é um dos principais desafios do processo de escolarização de crianças surdas, uma vez que:

A língua de sinais, como língua natural do surdo, é viso-espacial [...], apresentando uma gramática própria, diferente do português oral ou escrito.

Mesmo quando a pessoa a surda é oralizada, a dificuldade permanece, porque o seu português falado não corresponde ao português falado pelo ouvinte; é necessário considerar, ainda, que existe uma grande distância entre a linguagem oral e a linguagem escrita para ambos. (LIMA, 2006, p. 60).

No entanto, os artigos enfatizam a língua e a identidade do surdo como convenientes da discussão que abrange esta temática. Dentro dos artigos analisados, percebe-se que a dificuldade do surdo na aprendizagem da leitura e escrita e o insucesso do desenvolvimento desta linguagem ocorre devido ao despreparo da família, que poderia estimular as atividades da escola em casa, mostrando ao surdo que ele é capaz, e da escola, transmitindo conhecimentos na Libras. Tais instituições são essenciais para colaborar com um melhor desempenho da leitura e escrita. Portanto, segundo os artigos, para que aconteça uma aprendizagem eficaz, a língua de sinais deve ser adquirida pelo sujeito surdo como primeira língua.

A Libras para a comunidade surda é uma língua que pode ser adquirida de forma espontânea e que pode servir como suporte para que se aprenda a segunda língua (falada/escrita), porém, a crítica presente se refere às crianças surdas nascidas em famílias de pais ouvintes que não têm acesso à língua visuoespacial, já que,

Os pais ouvintes, em geral, desconhecem a linguagem de sinais e apresentam maiores dificuldades para encontrar um modo adequado com o filho e para compreender as experiências vividas por ele. Em geral, eles não sabem a Libras e buscam introduzir a criança à linguagem oral. Quando essas crianças passam a dominar melhor as habilidades da linguagem oral são chamadas de surdos oralizados. Os surdos que apresentam menores habilidades nesse domínio são chamados de não oralizados. (LIMA, 2006, p. 60).

Ou seja, na prática, o surdo não participa do processo de integração social devido à língua oral ser uma imposição social dos ouvintes, pois possuem a língua majoritária (oral), mais estabelecida na sociedade.

Percebe-se, porém, que a criança surda tem acesso à Libras tardiamente, pois as escolas e em alguns casos os próprios pais não oportunizam o encontro do adulto surdo com a criança surda, isto é, para que a criança possa adquirir uma linguagem mais eficiente. No entanto, é preciso que a criança surda seja colocada de forma precoce junto aos seus pares (adulto surdo

ou ouvinte fluente em Libras), dado que, “interagir com outros sujeitos e construir a sua linguagem é condição imprescindível para que o indivíduo possa apropriar-se da cultura e se construir como sujeito”. (LIMA, 2006, p. 63).

Os pais precisam conhecer e se aperfeiçoar na língua de sinais para que haja comunicação com seu filho e as escolas precisam ter professores qualificados afim de garantir o sucesso escolar da criança. Porém, se observa que este é um desafio para os profissionais que buscam a inserção do surdo na rede regular de ensino.

Por fim, a segunda temática de maior relevância nesse resultado menciona a dificuldade da família na aceitação do surdo, quando esta é composta de pais ouvintes. Essa dificuldade dos membros da família implica no direcionamento que será dado à forma de comunicação com a criança surda. Segundo Hinde (1987, *apud* Dessen; Silva, 2004, p.353):

O desenvolvimento do indivíduo depende crucialmente das relações que estabelece com os outros, cujas influências são internalizadas, afetando seu comportamento manifesto. Os valores as normas e outros aspectos da estrutura sociocultural tornam-se, então, parte dos indivíduos. No entanto, para que esses vínculos sejam estabelecidos de modo eficaz, tanto no que concerne aos significados quanto ao desenvolvimento psicoafetivo e cognitivo, é que pais e filhos partilhem do mesmo canal de comunicação.

Essa falta de aceitação da família impede, na maioria das vezes, que o filho (a) com surdez obtenha autonomia. O uso da Libras pela família pode ser um indicativo de aceitação, por isso, faz-se necessário propor políticas públicas que possam dar suporte às famílias, de modo que elas possam acompanhar o desenvolvimento dessa criança.

As demais temáticas abordadas pelos artigos, conforme mostra a figura 2, não trouxeram contribuições relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, visto que, retrataram problemáticas que divergiam do assunto em discussão.

Sobre a fundamentação teórica para as produções coletadas durante o período selecionado, temos alguns nomes mais comuns nos artigos, conforme a Figura 3:



Figura 3: Autores mais citados
Fonte: As autoras

Percebemos, com base no quadro acima, que Lacerda é uma das autoras mais citadas nos artigos analisados. Sua formação se enquadra na área de fonoaudiologia com ênfase em surdez; com publicações que destacam atuação do intérprete dentro da sala de aula e as diferentes concepções de linguagem na perspectiva da fonoaudiologia, transitando pelo território da inclusão. A autora é campeã do 56^a Prêmio JABUTI área de Educação com o livro "Tenho um aluno surdo e agora?".

90

Quadros, outra autora mais citada, iniciou sua carreira atuando como professora e coordenadora pedagógica em uma escola de surdos, porém, seu objetivo se tornou estudar os aspectos linguísticos da Libras. Seus trabalhos aparecem, normalmente, em torno da temática da Aquisição da Linguagem aliada ao uso da língua de sinais.

Nos artigos coletados, de um modo condizente com o histórico de publicações da autora, há a utilização do seu nome como referência para discutir, principalmente, a aquisição da linguagem do surdo diante de um ambiente linguístico desfavorável, conforme trecho de um dos artigos selecionados:

Um dos grandes obstáculos no aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças surdas resulta na ausência de uma base linguística consolidada [...] ter nascido em lares de pais ouvintes, que usam o português oral e que desconhecem a língua de Libras. (QUADROS, 1997, p.70).

Outro autor com o mesmo número de menções foi Vygotsky, psicólogo pioneiro no desenvolvimento intelectual das crianças, que segundo ele, é um processo contínuo em função das interações sociais e condições de vida. Essa perspectiva se confirma no seguinte trecho: “[...] os alunos devem interagir para se desenvolver. “Com aluno surdo isso não é diferente, ele deve manter relações com outros alunos sem deficiência, pois só assim ele poderá desenvolver-se” (VYGOSTKY, 2014 *apud* VARGAS.J.; GOBARA.S.T, 2014, p.449).

Os demais autores, apesar de também contribuírem para fundamentar os estudos, não possuem quantidade de referências suficientes para serem destacadas nesse trabalho.

Análise e Discussão

Com a análise dos artigos, observa-se que as temáticas destacadas estão relacionadas com a preocupação de que o aluno surdo se sinta inserido dentro do espaço educacional e da sociedade. Determinadas temáticas se apresentam de forma reprodutiva sem apresentar soluções ou avanços que sejam relevantes para a problemática da educação do surdo no nosso contexto. Em alguns dos trabalhos revisados, os dados foram coletados por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas desenvolvidas por seus autores, envolvendo pais, professores e abordando várias discussões sobre as dificuldades do processo de inclusão e o uso da Libras nos meios formal e informal. Revela-se que esses personagens não estão preparados para enfrentar tamanha problemática de inclusão devido ao despreparo da sociedade em lidar com essa situação.

Diante deste panorama, a inclusão aparece de forma preocupante, pois sua problemática em relação à identidade do surdo e sua inserção na sociedade ouvinte é um ponto que necessita de discussão, tendo em vista a base linguística oral predominante, majoritária e excludente. Os artigos dialogam na mesma proporção, no sentido de apontar o surdo como detentor de uma língua sinalizada, mas ocorre, nas práticas escolares e familiares, de haver direcionamento a aprender a linguagem oral como primeira língua, o que dificulta sua evolução nesse processo educacional.

Boa parte dos estudos, a partir do nosso mapeamento, apontaram que poucos professores possuem habilidades, conhecimento e acesso às discussões relacionadas ao surdo e a Libras, principalmente no que diz respeito à parte teórico-metodológica do ensino de crianças surdas, considerando suas particularidades de primeira e segunda língua, o que gerou forte discussão trazendo consigo as dificuldades apresentadas pelos pais em aprimorar a inserção do surdo no espaço educacional e sociedade. Esta é uma realidade que persiste. Na rede regular de ensino, os números de professores que sabem se comunicar com os alunos surdos, são raros. Isso traz consigo, de forma direta e indireta, um afastamento desse alunado.

De fato, a maioria das escolas regulares não tem um ambiente e nem professores preparados para receber o aluno surdo, fazendo o professor realizar atividades com uma comunicação bimodal, ou seja, fala aliada com alguns gestos das mãos, visto que, a escola tem o dever de educar cada criança e buscar adequar uma política de inclusão dentro do ensino.

A língua de sinais, como vimos, é uma realidade que condiz com o surdo, o auxilia no seu espaço de convivência social para uma relação clara e aberta com a sociedade habitual ou pedagógica nas relações de desenvolvimento e aprendizagem nas áreas obrigatórias para educação do surdo.

Outro ponto relevante, além da inclusão, é a questão da formação da identidade do sujeito, o que nos leva a refletir sobre a importância da base linguística (por sinal, conturbada e complexa) na trajetória do sujeito surdo, devido à falta de conhecimento da Libras no seio familiar e na escola.

Em outra pesquisa com crianças ouvintes, observamos que essa relação de inclusão com o surdo na mesma sala de aula os ajudava no conhecimento da Libras e facilitava a comunicação com o seu colega de classe e com a intérprete, acrescentando uma língua no processo de aprendizagem. Partindo disso, os alunos ouvintes romperam a barreira comunicacional com seus colegas, gerando, de forma espontânea, uma relação de respeito à Libras e ao surdo, mesmo diante de questionamento de alguns pais que acreditavam que essa inclusão poderia vir a prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças ouvintes.

Para a sociedade, o uso da língua de sinais no processo educacional acaba gerando dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita, cabendo ao surdo se adequar a esse meio oralista de comunicação que, segundo Skiliar (1997 p. 585), “é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística (os ouvintes) sobre uma minoria linguística (o surdo)”, pois, ao fazer a leitura labial do que falamos, um surdo detecta, no máximo, 25% da fala produzida, por melhor leitor que seja. Contudo, muitas vezes, no diálogo com os ouvintes, o surdo simula uma compreensão, a fim de evitar maiores exposições (LIMA, 2006 p. 62).

O método oralista de ensino surgiu devido à importância do desenvolvimento linguístico do surdo e objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente, integrando-se como membro produtivo ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2006, p.1481). Entretanto, quando se fala em abordagem oralista se tem como objetivo a aquisição da linguagem oral, mas a facilitação da interação social do surdo na sociedade deixa de ser uma língua de modalidade audioverbal e passa a ser uma língua de modalidade visuogestual (SANTANA, p.156).

As dificuldades do surdo em ter a língua oral como primeira língua no ambiente escolar e o acesso à língua de sinais de um modo subsequente gera um desconforto no desenvolvimento da escrita. Esse panorama deixa claro que quanto mais cedo o acesso a Libras o surdo tiver, melhor será seu desempenho na linguagem escrita.

Por fim, a participação da família é citada em todas as etapas da educação do surdo, sempre com destaque, já que ela é tida como um espaço primordial e de suma importância, uma vez que, ao nascer, é o primeiro ambiente de interação da criança surda, o que reforça a tese de que é necessário aos pais ouvintes que venham a ter filhos surdos adquirir um conhecimento do uso da Libras, a fim de auxiliarem no crescimento do seu filho(a) e, junto à escola, constituírem um desenvolvimento da língua/escrita do surdo.

Conclusão

Levando em consideração os 21 artigos selecionados, constatamos que estes ressaltam uma linha de abordagem predominantemente relacionada à inclusão do surdo no contexto educacional, destacando o papel da Libras no processo de aprendizagem. Nesses trabalhos, a inclusão aparece de forma expansiva, ou seja, sua discussão vai além da escola e alcança o âmbito familiar.

A falta de interação e aceitação entre os pais e os filhos surdos, na qual pais ouvintes com crianças surdas não reconhecem a importância da Libras e desenvolvem com o surdo uma comunicação baseada na linguagem da fala e audição, trazendo um grande problema de socialização nas escolas, devido às lacunas provocadas por não conhecerem a sua língua habitual.

Dentre outras questões, os artigos apresentam problemáticas diretamente relacionadas com o espaço de sala de aula, a saber: dificuldades de aprendizagem, sendo estas respaldadas por outros autores em comum dentre os artigos; métodos de ensino; falta de conhecimento do uso da Libras; relação da língua de sinais com a escrita; dificuldades na prática pedagógica etc. Essas problemáticas transcorrem devido ao acesso tardio do surdo à Libras, o que poderia ser evitado de um modo a contribuir para a autonomia desses sujeitos.

Nos artigos aqui mapeados, foi visto, também, a importância do conhecimento sobre o sujeito surdo por parte dos professores, ressaltando os obstáculos enfrentados em sua escolarização. Há, além disso, questionamentos diversos sobre o modo como a escola realiza a inserção do surdo dentro da sala de aula, considerando os diversos partícipes desse processo.

Portanto, a compreensão que obtivemos nesse processo foi a grande demanda relacionada à dificuldade da inclusão do surdo, visto que, apesar de ser tão debatida, está longe de ser efetivada. Em geral, os artigos mapeados apontam discussões que não apresentam soluções contributivas para uma mudança de paradigma, destacando as lacunas que firmam em torno da temática da inclusão.

Referências

BARBOSA, Heloiza H. **Habilidades matemáticas iniciais em crianças surdas e ouvintes.** Cad.Cedes, Campinas, v. 33, n. 91, p. 333-347, set-dez. 2013. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 04 out.2015.

BERBERIAN, Ana Paula, et al. **Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso.** Ver. Bras Ed. Esp., Marília, v.13, n.2, p 2005-218, maio-ago. 2007.

BUENO, J. G. S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a formação de Professores: Geralista ou Especialista.** José Geraldo Silveira Bueno.

CAPORALI, Sueli Aparecida. et al. **A Língua de Sinais Constituindo O surdo como Sujeito.** Educ.Soc.,Campinas, vol.,n.91,p.583-597, maio/ago.2005.

CÁRNIO, Maria Silvia. et al. **Análise da Flexão Verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.2, p.233-250, maio-ago.2009.

CRATO, eat. **Análise da Flexão Verbal de Tempo na Escrita de Surdos Sinalizadores.** Rev.Bras.Ed.Esp.,Marília.v.15,n 2, p233-250-Agos.,2009.

DIAS, Tércia Regina da Silveira. et al. **Trajatória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan-abr.2009.

Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page348.htm. Acesso em: 27 jun.2016

FIGUEIREDO, Luiciana Cabral. et al. **Surdez e Letramento: Pesquisa com surdo universitário de Curitiba e Florianópolis.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.99-120, jan-abr.2009.

FREITAS, Hilda Rosa Moraes. et al. **Metas e estratégias de socialização que mães de crianças surdas valorizam para seus filhos.** Ver. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 19 n. 4, p. 545-562. Out-dez, 2013.

KELMAN, Celeste Azulay. et al. **Surdez e família: Facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue.** Linhas Críticas, Brasília, DF. v. 17. n. 33. p.349-365. maio/ago. 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, vol.13, n.2, p.257-280, maio-ago.2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Ederaldo José. et al. **Estudo das habilidades de memória e raciocínio simbólico e não- simbólico de crianças e adolescentes surdas por meio da bateria padrão do universal nonverbal intelligence test.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.83-94, jan-abr.2010

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. et al. **Concepções de surdez:** A visão do surdo que se comunica em língua de sinais. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília. v. 17. n. 2, p. 305-320, Mai-Ago, 2011

MALLMANN, Fagner Michel. et al. **A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante:** Um olhar para os discursos dos educadores. Ver. Bras. Ed. Esp. Marília. v. 20. n. 1. p. 131-146. Jan-Mar. 2014

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz. et al. **O ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas:** Considerações com base na psicologia histórico-cultural. rev. Bras. Ed. Esp., Marília. v. 19. n. 4. p. 503-518. Out- Dez. 2013

MOTTI, Telma Flores Genaro. et al. **Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas:** Elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. Ver. Bras. Ed. Esp. Marília. v. 16, n. 3. p. 447-462. Set-Dez. 2010

MOTTI. eat. **Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas:** elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. Rev. Bras. Ed. Esp., v. 16, n. 3, dez., 2010.

OMETE, Sadão. **Conhecimento de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão.** Rev. Cefac. 2010. jul-ago.

PACHECO, Jose Francisco de Almeida. et al. **Caminhos para Inclusão:** Um guia para o aprimoramento da equipe escolar.- Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEIXOTO, Renta Castelo. **Algumas Considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Cad. Cedes, Campinas, vol.26, n.69, p.205-229, maio/ago.2006

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: Aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 04 out.2015.

ROSS, Paulo Ricardo. **Aprendizagem e conhecimento:** fundamentos para as práticas inclusivas- Perspectiva, Florianopolis, v 24 n. Especial, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas/** Ana Paula Santana - São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, César Augusto de Assis. **Igreja Católica e Surdez: Território, Associação e Representação Política.** Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 32(1): 13-32, 2012.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. et al. **As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez : reflexões a partir do discurso dos pais e professores.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.2, p.251-268, maio-ago.2009

SOFIATO, Cássia Geciauskas. et al. **Justaposições: O primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz.** Ver. Bras. Ed. Esp. Marília. v. 18 n. 4. p. 569-586. Out-Dez. 2012

TESSARO, Nilza Sanches; **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



VARGAS, Jaqueline Santos. et al. **Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: Uma perspectiva vygotskiana.** Ver. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460. Jul-set, 2014

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM REFLETIDA NO MITO DE ENSINO

Marcello Ricardo ALMEIDA¹

Resumo: O que ainda persistente na escola, no Ensino Fundamental, sobretudo, é a forma de avaliar o trabalho pedagógico e, por conseguinte, avaliar o resultado na aprendizagem. Muitas vezes, nas atividades docentes, entre todas as tendências pedagógicas ainda prevalece tendência pedagógica tradicional em detrimento às novas tendências pedagógicas. Esta realidade nas escolas reflete diretamente nos resultados da aprendizagem e do ensino. A escola é, essencialmente, espaço político, um espaço das ações políticas, do homem político além do conceito aristotélico; espaço de política na concepção freireana. É no espaço político da escola onde acontece aprendizagem e ensino, apesar de que sobreviva na escola expectativa de aprendizagem refletida no mito de ensino; o ensino em si não garante aprendizagem. Há entre ensino e aprendizagem protoafetividade, ou seja, o que existe antes da afetividade entre as relações de quem ensina e de quem aprende; sem protoafetividade, vale dizer, sem o interesse necessário que mova primordialmente sentimentos e emoções referentes aos conteúdos de ensino, não há o que se falar em aprendizagem nem ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Avaliação.

98

INTRODUÇÃO

O homem não é político por ser homem (política não caracteriza a natureza humana, à humanidade), mas por ser pessoa (que significa máscara). Política é o que se adéqua à máscara (*persona*). Não há política desprovida de máscara.

No dizer de Aristóteles (382-322 a. C.), “o homem é animal político”. Não é o homem quem é político, é a pessoa (*persona*: máscara, no teatro, usada pelo ator no papel de personagem).

O que dá direção à sala de aula é política, a mesma que a organiza e governa. Educação¹ uma das principais agendas de governo, agente político; escola é ressonância da sala de aula. É a sala de aula quem reverbera a escola e esta é quem reflete a agenda de governo por meio de professores, alunos, direção escolar etc.

Como ocorre o tráfego educacional entre professores e alunos?

As informações do aprender ensinar se fazem necessárias no intrincado trânsito das relações humanas, nos espaços escolares. Intrincados (porque complexos) os caminhos

¹ Mestre em Ciências da Educação, Chile. Graduação em Ciências Jurídicas e pós-graduação PUC-PR.

transitados na escola no trabalho intelectual da aprendizagem e do ensino; aprendizagem precede o ensino, pois só existe um mediante o outro. Além de personagens (professores, alunos, direção escolar etc.) no palco principal (escola, salas de aula), o resultado da aprendizagem e do ensino existe no processo do trânsito entre professores e alunos ou vice-versa.

(EXPECTATIVA DE) APRENDIZAGEM (REFLETIDA NO MITO DE) ENSINO

Em aula, como acontece esse intrincado trânsito nas relações da aprendizagem e do ensino? Aula não significa, necessariamente, conhecimento. Porque conhecimento, *a priori*, é tornar próprio o que antes se desconhece, apoderando-se do que não conhece para conhecer. Conhecendo como próprio, o conteúdo antes desconhecido passa a fazer parte e pode ser meditado como próprio, refletido, reflexionado. Tornado o conteúdo como próprio, *a posteriori*, o conteúdo sofre conceituações, definições, redefinições de acordo com a opinião de quem introjeta algum conteúdo antes não conhecido.

O ensino, em aula, não reflete conhecimento ou aprendizagem. O que prevalece na escola é que a aula, durante o ensino, resulta em conhecimento. Este mito de que o ensino é sinônimo de conhecimento ainda prevalece em escolas. Quando aula geralmente produz informações, traz, oferece aos alunos, problematiza, provoca, questiona, porém nada disso garante conhecimento aos alunos. Por que o ensino carrega a reputação de sinônimo de conhecimento? Porque não é desmitificado. Outro mito é a aprendizagem pelo ensino; não há aprendizagem e sim expectativa de aprendizagem.

O máximo que existe no ensino é a informação sistematizada pelo processo pedagógico. Informações estão em todas as partes (propagandas nas ruas, jornais, rádio, *internet* etc.), porém falta-lhes a organização dos elementos didáticos, os conceitos pedagógicos comuns nas diversas tendências (liberais ou progressistas). Exemplo de informação está no palito de fósforo conhecido por todos, o que difere de conhecimento, ou seja, qual o processo químico e fabricação do palito de fósforo. As informações em noticiários ou *internet*, outro exemplo, não seguem parâmetros pedagógicos tampouco didáticos, se comparados aos encontráveis em escolas na educação formal. Há métodos a serem observados no ensino escolar diferentes das informações fora de salas de aula.

Tendência pedagógica tradicional (centralizada nos professores), que engloba também a tendência pedagógica renovadora progressista e a renovadora não diretiva ou escola nova (liderada por Anísio Teixeira [1990-71], no Brasil, e outros educadores; predominantemente valora os alunos, não mais centralizada totalmente nos professores), e depois surge a tendência pedagógica tecnicista (método de ensino que privilegia a formação da mão de obra e a passividade do aluno, isto na segunda metade do século XX). Tendências progressistas, quando a educação age pelo viés crítico, sua pedagogia se preocupa com questões das desigualdades sociais; tendência pedagógica libertadora (ou pedagogia de Paulo Freire [1921-97], autor de “Pedagogia do Oprimido”, publicada no final da década de 1960); tendência pedagógica libertária (educação autogestionária, onde o aluno faz escolhas referentes à rotina dos próprios estudos), e outra, a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica (surgida nas escolas brasileiras na década de 1970 durante o regime político antidemocrático); tendência pedagógica sócio-histórica ou interacionista (com advento da LDB, em 1996, adotando as pesquisas de Vygotsky [1896-1934], Luria [1902-77], Leontiev [1903-79], Wallon [1879-1962], Piaget [1896-1980], por exemplo; essa prioriza, em salas de aula, os conteúdos de estudo que confrontem as diferentes realidades sociais História afora).

100

Aprendizagem e ensino permeiam salas de aula, na escola, sob o pálio das diferentes tendências pedagógicas. Sem este binômio (aprendizagem/ensino) não há, no palco da Educação, possíveis soluções aos desafios políticos. É a aula quem solidifica e reflete a escola.

POROTOAFETIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Os problemas cotidianos são resolvidos pela assimilação às informações e processamento dessas informações metamorfoseadas em conhecimentos (experiências no processo de aprendizagem). Desde que essas informações (ou mensagens) percorram intrincado trânsito em cada pessoa.

Não se aprende (tampouco se apreendem conteúdos) sem as dimensões da apropriação à informação (ou mensagem). Quem ensina, possibilita o conhecimento; quem aprende, interioriza os conteúdos a serem metamorfoseados em conhecimentos. A informação chega

aos alunos em sala de aula, eles recebem a informação; e quem consegue exercer o processo de conceituação das informações nos conteúdos de estudo, aprende.

Aprendizagem é o que faz sentir segurança na resolução de problemas cotidiano. Por quê? Pois ao se apropriar da informação em sala de aula, apropriando-se de teorias, conceitos, princípios etc., assim, consegue solucionar as dificuldades em sua vida escolar (e mesmo na vida extraescolar).

Para que haja o interesse em ensinar e o interesse em aprender há de existir, entre quem ensina e quem aprende, na escola, sinergia ou protoafetividade (condição primordial). Wallon² (1879-1962) fala sobre a grandeza do papel da afetividade entre as relações. Essa afetividade quando surge? Certamente, afetividade possui um interruptor que aciona emoção, sentimento e demais aspetos, segundo as observações de Wallon. Interruptor da protoafetividade não acende palavras amorosas ou gestos carinhosos, porém lança o foco de luz sobre emoção e sentimento em relação aos conteúdos entre o ensinar e o aprender. E esses conteúdos passam a fazer sentido (por causa da emoção e sentimento envolvidos nas relações cognitivas), não apenas para quem ensina, mas também para quem aprende.

Numa analogia a exemplos fílmicos³, um fenômeno pode afetar muito e em vários sujeitos de diferentes maneiras. A escola que não compreende mantém seus parâmetros rígidos e os fenômenos escolares, às vezes afetam negativamente muito e em vários sujeitos de diferentes maneiras; esses fenômenos são capazes de proliferarem culturalmente não apenas entre os alunos, também entre os que são partes em seus relacionamentos.

Diferentes emoções e sentimentos permeiam a sala de aula. As relações professores/alunos e seus pares no percurso do aprender ensinar influenciam de muitas maneiras à aprendizagem. Em salas de aula são os dilemas cotidianos das escolhas parecidos a trechos de Hamlet⁴? Padrões são determinados na cultura em sala de aula no aprender ensinar⁵.

Não raro, professores têm dificuldades repassar informações para que se tornem conhecimentos e, assim, alunos assimilem (ou apreendam conteúdos de estudo). Não raro, o

aluno encerra um ciclo educacional (ou a escola⁵ o abandona) sem saber cálculo (operações matemáticas básicas), deficiente em leitura e com sérias dificuldades em escrita, em se comunicar por meio de um texto. Alerta Silva (2009) que “quase um em cada quatro brasileiros sai do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever bem”. Ninguém consegue ensinar se o outro não estiver disposto; assim como ninguém aprende se não seguir metodologia que possibilite ao que ensina alcançar seus objetivos.

Aprender ocorre antes e paralelo ao ensinar; ensina quem está disposto a aprender. Ninguém ensina caso não esteja receptivo a aprender. O ensinar, na concepção freireana (1999, p. 26), dilui-se na experiência realmente fundante de aprender. É a aprendizagem, o aprender quem fortalece o ensinar; o aprender para ensinar implica em conhecer o aluno em sua unicidade. Aprender só, isto é possível, porém faz do aprendiz um aprendiz de fôlego curto. Aprender com parcerias é essencial e leva o aprendiz mais longe.

Na superfície ou de forma subterrânea, cada aula atua – porque tem força para influenciar – de maneira plurissignificada, quando não é papel-carbono da aula anterior. Aula é fluida? Aula é fluxo amazônico? Aula é refratária por que se recusa em cumprir sua promessa de aula? Aula depende de particularidades cada vez maiores, a particularidade de cada indivíduo em sala de aula. A unicidade do aluno é diluída?

Quando o aprendizado do aluno é legítimo “me surpreenda”? Aula é elaboração intelectual edificada; aula não é suicídio intelectual. Escola é espaço político das linguagens; o espaço político da escola por excelência é a sala de aula. Educação é a exteriorização de várias ações políticas; e nisto há um projeto político à Educação subentendido ou manifesto.

SALA DE AULA COMO ESPAÇO POLÍTICO

Quem são os envolvidos no processo escolar quando sabem o significado político da política e exercem-na? Ação pedagógica é ação política. Está no *caput* do art. 205, na Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Escola e as suas ações pedagógicas representam o quê? Paradoxais e complexos problemas políticos; não se trata de mensurável problema político que ocupa o desenho num

projeto político-pedagógico. Escola é um problema político imbricado em inúmeras dimensões humanas nominadas e inominadas.

Relações que existem na escola, em salas de aula, são relações políticas sob o contrato legislativo que disciplina a prestação ao serviço educacional. Essas relações políticas percorrem a escola, preenchem salas de aula (espécies de esfinge).

Salas de aula têm características de esfinge, de problemas políticos cujas objeções nem sempre são refutadas em argumentos sólidos no dia-a-dia escolar. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1999, p. 124). Entre o fornecedor em serviços escolares, aos serviços educacionais, serviços prestados em salas de aula, e consumidores desses serviços, a relação entre eles é a relação política de alunos e professores e vice-versa.

Relação do aprender ensinar se estabelece num espelho metafórico; não é tão-só o que o aluno vê do próprio aluno, espelho nem sempre é o que o aluno vê ou seus pares e o professor veem. Quem enxerga quem na sala de aula é um problema filosófico.

Quais as escolhas e base de comparação à aula? No caráter semântico aprender ensinar é bom, educar é mais, conquanto realizar-se é se construir.

Se durante a aula as experiências do aprender ensinar é necessidade metafórica de espelho. Experimentar autorrevelações é a experiência própria em sala de aula imbricada na complexa necessidade de confirmar a sua cultura, de confirmar a sua identidade ante o grupo.

Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Normatizada, na LDB, a avaliação com diferentes intencionalidades: diagnóstica, formativa e outras. Sabe-se que avaliação por si não esgota tampouco determina o nível de conhecimento (cognitivo ou epistemológico; *episteme*, do grego, e *cognitio*, do latim, para conhecer ou conhecimento) que o avaliado se apropriou durante os seus estudos ou sua participação em aulas, p. ex.

AVALIAÇÃO DO APRENDER ENSINAR	SUGESTÃO
Improvizada	Planejada
Momentânea	Duradoura
Inflexível	Dinâmica
Não-orientadora	Orientadora
Quantitativa	Qualiquantitativa
Monológica	Dialogal

Fragmentadora

Integralizada

Por que salas de aula são carentes de espelho: Você se [re]conhece e como se relaciona? Sala de aula é espelho ao diálogo e não ao silêncio; escola e aulas são lugares nos quais prevalecem conversas ao invés de gritos, rixas, ódios, violências, humilhações, injúrias, calúnias, exasperações, vinganças.

O aprender e ensinar se completam em hipóteses, pesquisas, observações e hermenêutica porque sem interpretação a pesquisa não se completa tampouco se confirmam ou refutam-se as hipóteses. O que completa o Velho Testamento é o Novo; a Bíblia é um espelho no qual o Novo é o reflexo do Antigo. Esse nexos que se estabelece na escola, em sala de aula professor/aluno, essa relação espelho é liame existente entre duas grandezas, um vínculo, às vezes, para a vida toda.

Aula representa vozes, diferente da personificação de figuras verbalistas, de figuras verborrágicas. Escutar o outro? Não ao autoritário.

Comum em regimes ditatoriais, o autoritarismo é incompatível à atividade docente. Quem é o outro? Ao autoritário e intransigente é mais cômodo ouvir só a sua voz, cuja aula acontece sob o método da coerção e do autoritarismo. Ao autoritário tudo é impositivo, desde o “faça-se!” ao “cumpra-se!” em ambiente onde prevalece o solilóquio em lugar do diálogo. Ao professor autoritário, o aluno fala e o professor faz-de-conta que não o escuta; o aluno volta a indagá-lo e o professor o rotula de perguntão.

Esse “perguntão”, aquele em silêncio, o aluno imperceptível, o mantido na redoma da invisibilidade e todos os demais são personagens em aula; personagens em situações para serem avaliadas. Esforços para uma avaliação do aprender ensinar navegam à luz da improbabilidade? Qual é o desempenho de quem se propõe ensinar e o desempenho de quem se propõe aprender? Sabe-se ao avaliá-los.

O REINO ENCANTADO DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES

Em quais condições saber se quem se propôs a ensinar, ensina, e quem se propôs aprender, aprende? Frente à realidade atual das escolas, essa resposta pondera-se entre o real e

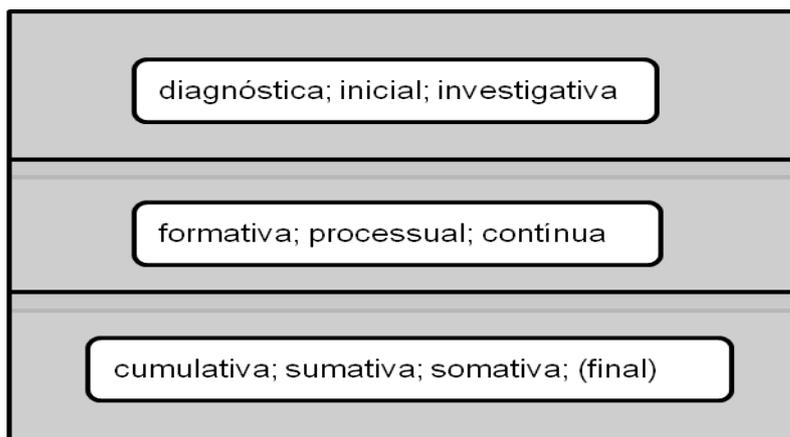
o fictício. Quando o assunto na sala dos professores é avaliação da aprendizagem dos alunos cujos parâmetros são avaliações do trabalho pedagógico do professor?

Avaliação não é óvni caído por descuido. Ou é? Avaliação, de uso comum nas ciências econômicas, na etimologia latina (*valere*) com sinônimo de valor; essa palavra circula nos negócios do comércio e da indústria.

Em sala de aula, avaliação (avalia + ação) da aprendizagem (aprendiz + agem = do aprendiz em ação) atribui ao que o aluno aprende ou não; avaliação processual (metáfora que migrou das ciências jurídicas) instiga a aprendizagem escolar do aluno. Ele aprende, não aprende ou como aprende e o que aprende? Qual é a peculiar maneira de aprender face às diferentes inteligências⁶ verificáveis?

Não se concebe prova travestida em avaliação; prova quase sempre de múltiplas escolhas cujo interesse está em resultados imediatistas ao invés de respeitar o processo do ensinar aprender com segurança e garantias aos direitos. Avaliação caixa-preta que considera todas as circunstâncias do ensinar aprender? Avaliações em salas de aula diferem de cavalos-de-troia, avaliações cheias de truques, ciladas.

Avaliações não estão engavetadas, apesar de a mobilidade possuir o caráter da avaliação, e se estão guardadas em gavetas é importante à educação escolar que sejam desengavetadas.



Empobrecimento em aula do verbo avaliar e outros na caixa-preta da avaliação: aferir, verificar, confirmar, descobrir, investigar etc. O conceito de avaliação da aprendizagem escolar em sala de aula difere de julgamento, valor, de quem é bom, de quem é melhor, o que merece e o que não merece ser promovido, o reprovado e o aprovado, o fracasso e o sucesso, o excluído e o incluído, e outras dicotomias. O conceito de avaliação equivale saber se o aluno aprende, por que não aprende e como aprender, como melhorar a aprendizagem do aluno e o trabalho pedagógico e didático do professor, além de outros aspectos envolvidos no processo educacional.

Avaliar o processo de aprendizagem do aluno, avaliar o trabalho didático-pedagógico do professor, avaliar as condições do ensinar aprender; este verbo avaliar precisa vir de muletas à escola por ausência de termo, etimologicamente, apropriado para corroborar se as aulas são proveitosas ao aluno e há efetivas melhoras à sua aprendizagem.

Considerando as escolhas avaliativas em aula, o raquitismo da prova (objetiva, dissertativa, oral, sem ou com consulta etc.) contamina qualquer crescimento da avaliação; é raquítica a prova em si para avaliação tampouco zelar pela aprendizagem dos alunos. Enquanto algumas ações em sala de aula não exigem objetividades por serem livres, outras os objetivos são necessários.

1. Por que são necessários os objetivos? Porque aula, por exemplo, ou avaliação, não se improvisa, planeja-se, há objetivos (geral, específicos – o que, para que, onde, por que, como. E o aluno também saiba planejar);
2. Ações autoritárias não se misturam à avaliação;
3. Acompanhamento antipedagógico da aprendizagem escolar não é avaliação;
4. É inclusiva avaliação que não favorece qualquer desigualdade tampouco a segregacionalização escolar;
5. Avaliação não se conclui no primeiro resultado.

Deparam-se os alunos com diferentes adjetivos para avaliação dos rendimentos escolares – além das funções supramencionadas. Avaliação ameaçadora; autoritária (legado de pedagogias equivocadas); classificatória; dialética; dialogal (segundo Freire, ensinar exige disponibilidade para o diálogo), democrática por ser política; realimentadora; excludente;

exígua; inclusiva; mediadora (herança da pedagogia sociointeracionista); plurissignificada; qualitativa, quantitativa, qualiquantitativa; sentensiva; social – e outros tantos cuja prática escolar presente.

Avaliação diagnóstica (metáfora que migrou das ciências médicas), ou investigativa (migrou das ciências criminais) ou inicial; avaliação formativa, contínua ou processual; e avaliação “final” (entre aspas, porque avaliação é contínua), cumulativa (que se faz por acumulação), sumativa (resumida) ou somativa (global).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que consiste a sala de aula em um problema filosófico? Conclui-se que os fenômenos observados na escola escondem problemas (casos de evasão e reprovação, por exemplo) que precisam ser objetos de constantes investigações. Como superar, definitivamente, a reprovação e a evasão escolares? Há uma pluralidade de alternativas para cada problema na escola com legitimidade em suas ações antes que o problema seja legitimado por procedimento.

As expectativas em ser solucionado o problema filosófico da escola envolvem muitos e as suas subjetividades. Subjetivo porque é do sujeito, o que não existe além ou diferente do que o sujeito pensa ou tem guardado em sua consciência, é do seu íntimo, é subjetividade e se opõe ao objetivo; a objetividade que não depende do pensamento para existir. Qual é o ambiente que a escola proporciona? Não é normal – tampouco legitimado pelo procedimento – a evasão nem a reprovação.

Em que consiste a sala de aula em um problema político? As decisões em sala de aula refletem, direta ou indiretamente, nas ações da vida em sociedade e isto pode ser validado por pesquisas. Por que o aluno é irrequieto em sala de aula? A vida coletiva em sala de aula, essa vida comunitária, possui fortes implicações à vida extramuros escolares, à vida urbana, à vida pública.

As atividades curriculares, disciplinares, avaliativas têm fortes implicações na esfera pública. As relações de poder em sala de aula e a dinâmica que percorre esse poder em mudar ou manipular opiniões. Grupos sociais heterogêneos em sala de aula influenciam-se dia a dia mutuamente.

Fenômenos escolares acompanham os envolvidos e as suas complexidades. Esses envolvidos ocupam um além-domínio escolar. O aluno vem de uma história que a escola e, em particular, a sala de aula não alcança e por isto nem sempre a compreende.

O universo não é feito de números e equações, o universo é feito de palavras, de linguagens. Professores e alunos em salas de aula se encontram em condição de aprender ensinar e vivenciam no dia-a-dia diferentes possibilidades em quaisquer disciplinas. Eis a condição de aprender ensinar sem traumas nem medo de conteúdos de estudo que, não raro, chegam ao aluno de maneira hermética.

Nestas considerações finais, portanto, sobre sala de aula e o seu cotidiano desafio político, o domínio do assunto em sala de aula migra do conteúdo de estudo ao conceito. Sem protoafetividade e sem domínio dos assuntos ensinados em sala de aula, não há o que se falar em ensino, não se há de falar em síntese de conceito dos conteúdos estudados, assimilação, tampouco aprendizagem; porque o domínio aos conteúdos escolares não prosperam. Não há o que recuperar, por exemplo, na escola, de algo que se desconhece; somente se recupera o que se conhece ou possui e, por algum motivo, se perde.

Não ter domínio da leitura, por exemplo, ou da escrita, ou possuir domínio rudimentar, prejudica quaisquer conteúdos escolares. Isto também distancia o aluno dos conceitos apresentados nos momentos de estudo, porque ele sente dificuldade em fazer associações. Não ter domínio da pesquisa, por exemplo, não saber fazer abstração dos conteúdos escolares estudados, reduz à aprendizagem e frustra o ensino, assim, o aluno não avança no intrincado trânsito das relações pedagógicas em sala de aula.

Aluno que consegue abstrair, separar pedra de tijolo, comparar, desconstruir e reconstruir, aplicar conceito em situações diversas e resolver problemas no cotidiano, consegue transmutar (conteúdo/conceito), ele aprende e transita de um a outro num fluxo contínuo e sem embaraço. Mas de que maneira, por exemplo, o aluno alcança um resultado quando não consegue isolar em suas reflexões um objeto de outro? Ele não consegue refletir adequadamente (conteúdos de estudos/conceitos). Não os alcança (conteúdos de estudos/conceitos) porque não consegue fazer abstrações. E neste caso o aluno parece incapaz em realizar uma operação intelectual em que certo objeto de reflexão se afasta ou separa-se de fatores correlacionados. Eis o desafio político em sala de aula, dito “insolúvel”, a ser

solucionado no trabalho pedagógico. Este é um problema filosófico denominado sala de aula: chão de incansáveis contendidas.

NOTAS

¹ A educação é uma das maiores consumidoras do dinheiro público no mundo ocidental e emprega uma força de trabalho maior do que praticamente qualquer outro agente social. Os objetivos do sistema de educação – incrementar a competitividade das nações e a autorrealização dos cidadãos – deveriam justificar o imenso investimento de dinheiro e energia. A escola – aquele negócio de sentar a uma carteira no meio de trinta e tantas outras ouvindo alguém falar, da forma mais tediosa, e fazer exercícios, provas e deveres de casa, na maioria tediosíssimos, durante anos a fio – é o instrumento criado para dispensar esses caros benefícios. Apesar dos ou devido aos imensos gastos de dinheiro e energia é difícil encontrar alguém, dentro ou fora do sistema de educação, que esteja satisfeito com desempenho desse sistema. Muitas e muitas equipes de trabalho, comissões e relatórios documentaram as inadequações das escolas em todo o mundo ocidental e propuseram remédios ainda mais numerosos. Os diagnósticos de moléstias são tantos e os remédios recomendados tão variados, que políticos e autoridades educacionais não sabem abordar as evidentes deficiências com muita confiança de sucesso ou de apoio generalizado. Variados, carteiras em círculo ou salas sem carteiras e aulas interdisciplinares e flexíveis. (Egan, 2002, p. 21-2).

² Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>> Acesso em: 30 de set de 2017.

³ Os filmes nos quais se fundamenta a dimensão que um caso isolado pode afetar a outras pessoas, no presente exemplo, “Rastros de ódio” (EUA, 1956, 119 min.) e “Os Imperdoáveis” (EUA, 1992, 131 min.). Embora os exemplos não suscitem nem são motivos de parâmetros entre escola e faroeste.

⁴ Uma situação difícil de resolver: existe ou não existe (“*To be or not to be: that is the question*”, na peça “Hamlet, o Príncipe da Dinamarca”), de William Shakespeare (1564-1616).

⁵ Ao escrever sobre Pedagogia Dewey, Anísio Teixeira: “As escolas passam a construir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade”. (TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971, p. 13-41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ARISTÓTELES. A Política. Martin Claret: 2002.

ALMEIDA, Marcello Ricardo. Ética na Escola: teoria e prática no cotidiano escolar com peças sobre *bullying*, fibromialgia, Síndrome de Burnout. Florianópolis: Literatura em Santa Catarina, 2009.

_____. A Ignorância do Estudante: filosofia do direito estudantil, artigos referentes aos direitos e responsabilidades na área educacional da seguinte legislação: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), constituição Federal de 1988, LDBN (Lei 9.394/96) um ensaio jurídico aos educadores, alunos do ensino básico (seus direitos e responsabilidades) e interessados em Ciências Humanas. Blumenau: Odorizzi, 1998.

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar e aprender / « aprenderensinar » : o lugar da teoria e da prática em currículo. LIBÂNIO, José Carlos, ALVES, Nilda (Org). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 61-2.

AZEVEDO, R. A universidade da Era Apedeuta – no ensino superior 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/a-universidade-da-era-apedeuta-no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente/>> Acesso em: 27 de abr. de 2013.

BARRIOS, Oscar. Apostila guia abordagem crítica: paradigmas e teorias em educação. Chile: Santiago, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o Ensino Fundamental. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias>> Acesso em: 26 de jun. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 1989.

EGAN, Kieran. A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SILVA, M. Uma lenta caminhada. São Paulo: Nova Escola, 2009, p. 64.

SILVA, Rinalva Casiano (org) Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas. Apresentação de Israel de Azevedo. Piracicaba. Editora UNIMEP, 1999.

LINGUAGEM MÚSICA: SONS E SILÊNCIOS DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Edna dos Santos CABRAL¹
Lúcia de Mendonça RIBEIRO²

Resumo

Esse relato de experiência tem como objetivo avaliar a contribuição que a formação continuada traz aos professores em exercício na Educação Infantil – EI, e a partir de um olhar e escuta sensível problematizar e potencializar o processo formativo dos professores. A linguagem aqui abordada é a Música, enquanto linguagem lúdica, prazerosa, significativa e capaz de ampliar o leque de expressões, memórias e sentidos. A metodologia de análise dessa experiência se fundamentou na legislação e em autores contemporâneos que discutem a EI e a formação docente. Nossa avaliação volta-se para nossas experiências acadêmicas e docentes, enquanto formadoras de professores na formação inicial e continuada, no chão da escola e na universidade. Nossa análise levou-nos a perceber que há um distanciamento entre os saberes e metodologias que a formação continuada promove e a forma como os professores interpretam esses saberes, quando organizam o trabalho pedagógico com as “novas linguagens”. Aqui, a Música³, é compreendida potente linguagem que perpassa todos os campos de experiências - que compõe o currículo da EI ao ampliar e dar subsídios a reflexão sobre um saber fazer pedagógico significativo e necessário ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e dos profissionais da educação que atuam na EI.

Palavras Chave: Linguagem Música; Formação de professores; Educação Infantil; Sujeito criança.

¹ Especialista em Psicopedagogia. Licenciada em Música. Professora formadora efetiva na Rede Municipal de Educação de Maceió – SEMED.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão e Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Mestra em Educação Brasileira. Professora efetiva da Educação Infantil na rede municipal de educação de Maceió – SEMED. Professora no Ensino Superior/Formação de Professores.

³ Defendemos que a linguagem Música é a (e /ou instrumento= meio, ferramenta) arte de se expressar através dos sons e ritmos e pode ser previamente elaborado. A expressão se torna limitada pela inexistência de conhecimento prévio, cenário que limita a caixa pensante do indivíduo. Esse conhecimento prévio se faz necessário, no sentido de desenvolver a musicalidade nesses sujeitos e consequentemente ampliar o leque de expressão. A memória musical está ligada a outras memórias, que ao ser provocadas/reconhecidas, enquanto saberes culturais que dialogam com o saberes fazeres pedagógicos são capazes de enriquecer a interpretação/compreensão através da memória afetiva, sinestésica ao fazer emergir dessa interlocução a força dos sentidos. Em consequência dessa interlocução se torna relevante construções pedagógicas no ambiente sociocultural desses indivíduos, considerando ainda, que a improvisação é um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento e aprendizagem da musicalidade da criança (Conceito em construção – Profa. Edna Cabral, 2017).

Introdução

Ao brincar a criança tem o poder de tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o outro. Valorizar a “invenção infantil” é papel do adulto, e nesse texto, dos docentes que, ao observar, mediar e incentivar as interações das crianças podem ampliar as possibilidades infantis. Pelas experiências sensoriais, expressivas e corporais a criança conhece a si, ao outro e, ao mundo e nesse sentido a Linguagem MÚSICA tem a capacidade de promover sua aprendizagem e desenvolvimento pela percepção do mundo dos sons. “Sons e silêncios são portadores de informações e significados” (TECA ALENCAR, 2003). Fazem parte do universo infantil e das histórias de vida dos adultos, portanto, são fundamentais a compreensão de que na Educação Infantil tudo é pedagógico. Os sons produzidos pela natureza, pelos seres vivos, pelas crianças, pelos adultos, pelas sensações, emoções e reações, todos esses aspectos são relevantes e estão em permanente diálogo com as práticas pedagógicas e o processo formativo de crianças e docentes.

Tal assertiva nos levou a pensarmos sobre práticas pedagógicas significativas e conseqüentemente, sobre **o que precisam nossos docentes para potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma lúdica, prazerosa, respeitando o modo de fazer e pensar música, que é maravilhoso e próprio às crianças?**

Passamos a problematizar a formação inicial desse docente, pois, a Linguagem Música, ou se distanciou muito de seu processo formativo, ou raramente fez parte deste, fato que, causa estranhamentos aos planejamentos e a organização de um trabalho pedagógico significativo para as crianças nos CMEI's.

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa. Só assim poderemos provocar e abrir espaços para a cor, a musicalidade e a alegria de dizer a palavra – nossa e das crianças! (OSTETTO, 2004, p. 93-94).

Um trabalho pedagógico significativo que se concretiza pela concepção de criança enquanto, sujeito de seu processo formativo, produtora e produzida nas culturas de suas famílias, comunidades, seus pares e interações. Um sujeito que traz em si um repertório musical próprio, que adentra o espaço escolar, que merece ser problematizado e considerado, ponto de reflexão à organização de práticas e saberes dos docentes, uma vez que, traz muito das identidades e infâncias das crianças, de suas culturas familiares, de suas comunidades, de seus cotidianos lúdicos. Porém, precisamos ter uma escuta e olhar sensíveis que conheçam, reconheçam, mediem e ampliem esses saberes. Ofereçam, proponham, negociem, ou seja, potencializem essa interlocução. Logo, o que a criança traz não deve ser descartado ou desconsiderado, no entanto, nada será fácil se o professor também não tiver um acervo cultural que possa provocar e submeter à avaliação das crianças. Esse docente deve se realimentar culturalmente para investir nessas infâncias tão amplamente estudadas. Conhecer a criança, as infâncias, seus hábitos e suas culturas, é indispensável a um processo educativo significativo, porém, é essencial saber como potencializar as experiências que as crianças já têm, no intuito de ampliar e promover avanços expressivos ao seu desenvolvimento integral.

Diante desse cenário e da necessidade de pensarmos sobre o processo formativo de crianças e docentes organizamos um momento formativo que pudesse atender mesmo que de forma incipiente, aos anseios desses profissionais da Educação Infantil – EI em Maceió. Refletimos acerca de como problematizar as experiências lúdicas das crianças no espaço público infantil e assim, refletir sobre o “novo” currículo da EI, a organização do trabalho pedagógico para essa importante etapa da Educação Básica observando a interlocução entre os interesses, interações e brincadeiras das crianças e dos adultos. Subsidiados pelos saberes culturais formativos que emergem dessa interlocução e os elementos problematizadores desse pensar sobre, e que potencializaram nosso olhar pedagógico para o planejamento das práticas no âmbito da LINGUAGEM MÚSICA.

Considerações Iniciais

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED elegeu através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI/2015, campos de

experiências⁴ para organizar o currículo da Educação Infantil – EI conforme sugestão das DCNEI BRASIL Resolução CNE/CB 05/2009. Nesse formato a criança é sujeito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e assim passaríamos a melhor observar, registrar e avaliar os interesses e interações das crianças. Do mesmo modo, o equívoco de que a EI seria um preparatório das crianças ao Ensino Fundamental seria superado. Portanto, novos parâmetros avaliativos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na EI voltar-se-iam a interlocução entre: as crianças, os espaços, os tempos, os materiais, as brincadeiras, as linguagens e aos profissionais que mediarão tais experiências de aprendizagens. Logo, nossas observações, registros e avaliação desse processo se deteriam a compreender quais possibilidades lúdicas estariam presentes no universo musical e que poderiam compor o trabalho e as práticas pedagógicas dos professores?



Figura 1: Mural apresentando o Eixo **Assim se faz Música** e os artefatos da bandinha do PLPK.

⁴ Compreende-se aqui, **campos de experiências**, enquanto acolhimento das experiências cotidianas e saberes culturais infantis, nas quais as crianças possam se expressar e interagir em situações que potencializem sua imaginação, expressão, movimento, entre outras linguagens ampliando seu repertório lúdico e contribuindo com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Esse conceito está em análise construtiva e antecede a versão final da BNCC/2017).



Figura 2: Professora Edna (formadora e autora do texto) explorando os artefatos musicais da bandinha do PLPK

Identificada a problemática de nossos estudos passamos a planejar a formação continuada para o eixo **ASSIM SE FAZ MÚSICA**. Eixo que faz parte do Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil – Paralapraca – PLPK.

A formação foi planejada para apresentar os pilares do Eixo: ASSIM SE FAZ MÚSICA e o uso dos instrumentos de percussão que vieram nos materiais do PLPK. A princípio foi difícil à utilização desses instrumentos na formação continuada, sem que, os professores tivessem vivenciado algum contato anterior com a Música, enquanto linguagem potencializadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse momento, os professores precisavam saber como se dá o aprendizado da linguagem Música na EI! E essa questão se tornou vetor problematizador da organização dessa formação continuada, pela identificada falta de experiências pedagógicas com a música na formação inicial desses profissionais e também, por essa linguagem estar pela primeira vez sendo apresentada como centro de estudo das crianças (Profª Edna Cabral).

116



Figura 3: Profissionais da Educação Infantil da Rede pública municipal de Educação de Maceió - SEMED

Todo nosso cuidado e atenção para a organização de uma formação continuada significativa voltou-se para o fato de, enquanto formadoras de professores, e também, professoras da Educação Infantil conhecíamos de perto, as carências e fragilidades pedagógicas dos profissionais que ali estavam. Tínhamos a responsabilidade de promover algo desafiador a formação de professores. Sendo assim, enquanto pesquisadoras, deveríamos nos distanciar desses dois espaços de estudo, no intuito de, analisar as interações, problematizar e potencializar as experiências desses sujeitos professores (as). Logo, estaríamos atentas a uma observação e escuta sensível ao que os professores (as) já sabiam, mas não reconheciam como saberes culturais e formativos para a Linguagem Música, mas, que são tão necessários a organização de suas práticas cotidianas nos espaços infantis.

Dessa forma, pensar diferente e reconhecer os limites de nosso saber-fazer pedagógico, não como impossibilidade de revê-los ou torná-los concretos e significativos, mas considerando, as inúmeras possibilidades que essa linguagem pode oferecer aos professores (as) e as crianças, são capazes de ampliar vivências⁵ que oportunizem experiências mais enriquecedoras e significativas para todos.

117

Considerações metodológicas

Seguindo com a formação, considerando que a partir do cenário exposto, novas oportunidades reflexivas estavam emergindo, continuamos o trabalho de formação.

[...] a curiosidade das (os) professoras (es) se deu nesse momento pelo uso da bandinha. Artefato que compõe o Baú do PLPK. E nesse contexto passamos a pensar:

-- Como usar a bandinha sem que os (as) professores(as) se dessem conta de toda riqueza que o eixo apresentava como proposta de aprendizado da música na Educação Infantil?

Nessa condição de satisfazer a curiosidade e superar certo “medo”, dos professores(as) em lidar com algo “novo”, nas experiências nos CMEI’s com as crianças, e ter que pensar musicalmente (quando pensamos na musicalidade) decidimos que essas questões seriam a porta de entrada para algo que elas já experimentaram anteriormente em suas histórias de vida. No entanto, naquele momento seria um elemento problematizador ao processo formativo desses sujeitos, pois, esse elemento “novo” seria apresentado como uma linguagem potente capaz de dialogar em todos os campos de experiências do novo currículo da EI e que precisava tornar as vivências e

⁵ Os sentidos de vivências e experiências vêm sendo estudados e trabalhados por nós para uma melhor compreensão e distinção dos termos, entendidos aqui como complementares. Autores como Larrosa (2002) e Walter benjamin (1984) acompanham nossos estudos ainda incipientes.

*experiências, significativas, ao saber fazer dos (as) professores (as). Começamos conversando com os profissionais da educação que ali estavam: ---O que é música para vocês?---Como entendem a música?---O que gostam?---O que ouvem?
---Qual a sua percepção da música em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? (Prof^ª Edna Cabral).*

Observamos que as professoras não tinham uma resposta imediata. Pensavam e falavam daquilo que elas gostavam a partir de suas vivências, suas culturas, mas, condenavam ou resistiam ao repertório que chegava a escola através das crianças, sem entender que também, o universo infantil e suas vivências familiares produziam e eram produzidas por sua própria referência cultural que em seu cotidiano se constrói, se organizava e se reorganizava quando necessário ampliando o repertório cultural desses sujeitos.

As professoras não conseguiam compreender o som separado da música, ou seja, a música e o som como elementos distintos. Para elas a música era música, tocada, elaborada, afinada, com ritmos, coordenada. Em nenhum momento elas reconheceram a música a partir de sons que envolviam o ambiente, pois a *música* é, “*elaborados combinados*” e o *som* é aquilo que ouvimos. Observamos que o “medo” de se expor esteve muito presente nas brincadeiras propostas. Faltava sintonia, equilíbrio, entre a música, o som e os movimentos, contudo, superada essa questão, o envolvimento foi total, elas se entregaram a cada música cantada. Ora estavam fazendo gestos sozinhos, ora com seus pares! Brincavam sem receio!



Figura 4: Momento lúdico proposto pela formadora. Brincadeira Chocolate do Grupo Triil.



Figura 5: Profissionais da Educação Infantil da rede pública de educação de Maceió experienciando os instrumentos da bandinha do PLPK.

Diante desse episódio podemos compreender claramente o que Kishimoto (2017) nos apresenta como reflexão quando diz:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela **mobilização dos significados**. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2017, p.01).

No envolvimento das professoras à proposta lúdica e formativa apresentada, era possível compreendermos claramente uma mobilização de significados pelas interações e interlocuções que ali surgiam. Naquele momento as distintas infâncias estavam ali representadas pelos adultos que brincavam e ao brincar nos mostravam a percepção que tinham desse brincar. Diferentes formas, que então, atingiriam diversos e distintos aspectos em sua formação e que refletiriam ou refletem no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A mobilização de significados, então, repertórios cotidianos e culturais, que vinham à tona naquela ocasião apontavam para vários aspectos que careceriam de ser problematizados no processo de formação continuada que ali se desenvolvia, ou em outra oportunidade formativa. Caso esses distintos repertórios, não fossem tomados como elemento problematizador desse repensar sobre a formação e nosso planejamento anteriormente organizado, nós, professoras formadoras, estaríamos a reproduzir, aquilo que já havíamos identificado na fala desses sujeitos professores (as) e que indicavam lacunas severas em seu processo de

formação inicial e continuada, posto que, não estaríamos reconhecendo as distintas e diversas referências culturais, que emergiam das interações e interlocuções “*infantis*” nos adultos.

A nossa proposta inicial era apresentar os pilares que deveriam encaminhar o Eixo ASSIM SE FAZ MÚSICA enquanto, linguagem potencializadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem de professores (as) e crianças. No entanto, não foi assim que se deu.

---O local era muito aberto, o número de professores (as) participantes era muito grande para um encontro inicial, (número de 100 participantes, entre professores(as) e técnicos (as) representando 4 CMEI's), em que faríamos experimentos, conversas, movimentos, entre outras ações pedagógicas que problematizassem o saber-fazer dos (as) professores (as).

---Ficava difícil a comunicação que só se deu através de microfone! ---As atividades não acolhiam a todos!

---Muitos ficavam de fora, e isso gerou uma inquietação natural pela espera!

---Para contornar a situação e amenizar a ansiedade de como usar a bandinha e por ter sido a demonstração inicial de interesse dos profissionais que ali estavam reformulamos nosso foco e o trabalho com a bandinha deu início prático a formação.

---Lembramos-nos da BANDA FANFARRA, uma contribuição da prática musical e social, que as escolas municipais e estaduais proporcionavam e ainda proporcionam, aos estudantes, através de eventos comemorativos, entre eles, desfiles do 7 de Setembro – Independência do Brasil, Emancipação Política de Alagoas, etc. As bandas fanfarras são organizadas e vivenciadas pela comunidade, principalmente, pela comunidade escolar. (Prof^a. Edna Cabral).

Assim sendo, as nossas ações pedagógicas foram ressignificadas, a partir das nossas observações imediatas, acerca das condições do espaço para a execução do trabalho pedagógico planejado, do tempo e materiais disponíveis. E assim, as interações e brincadeiras, e ainda, as interlocuções dos professores durante a formação promoveram questionamentos ao nosso repensar sobre a formação continuada dos professores, uma vez que, pretendíamos e pretendemos alcançar, conhecer, reconhecer e potencializar,

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL CNE/CB 05/2009, p. 01).



Figura 6: Profissionais da educação no momento lúdico da formação pedagógica e continuada.



Figura 7: Prof.^a Edna conduzindo os Profissionais da Educação Infantil da rede pública de educação de Maceió na banda fanfarra

Dessa forma e pelo interesse e curiosidade espontânea dos envolvidos passamos a mediar a organização. Formaram-se fileiras de parte dos (as) professores por conta do grande número de participantes e do próprio espaço disponibilizado. Os instrumentos rítmicos disponíveis eram de plástico. Sem afinação e alguns descartáveis, apesar de defendermos, que as crianças precisam ter acesso a um instrumento percussivo que potencialize verdadeiramente a compreensão entre sons e silêncios.

Considerações finais

Nossa intencionalidade pedagógica priorizou as evoluções e unidades, que a banda fanfarra possibilitou aos integrantes, no intuito de aproximar significativamente

os (as) professores (as) à experiência proposta. Levados pelo entusiasmo e incentivo dos que já participaram da corporação musical, sem se dar conta que ingressaram no “mundo da música” os (as) professores (as) se identificaram com as experiências sensoriais, expressivas e corporais que a Linguagem Música ali promovia. Alguns professores (as) que vivenciaram essa experiência musical nas escolas, quando estudantes, logo se envolveram e conduziram a atividade de modo que foram inseridos na música.



Figura 08: Profissionais da educação no momento lúdico da formação pedagógica e continuada.



Figura 09: Profissionais da Educação Infantil da rede pública de educação de Maceió. Brincadeira Chocolate do Grupo Triil.

Experiências em grupo são gratificantes e mobilizam inúmeros significados que dialogam com as experiências individuais. A coletividade proporciona a interação e troca de conhecimentos e valores que são um estímulo ao respeito e aos valores que são bem explorados nas bandas escolares. A música quando aprendida e utilizada como

linguagem expressiva, oferece as crianças e aos “*adultos-crianças*”, o acesso a uma educação integral para a vida que inclui o desenvolvimento e a percepção da sensibilidade.

Música como linguagem não é algo apenas, para quem busca formação profissional, não depende de talento ou dom, mas, está ao alcance de todos (as). Assim, nessa intenção alguns professores (as) foram envolvidos na proposta que buscou refletir acerca de sua formação inicial e continuada, seus conhecimentos sobre a Linguagem Música, sua expressividade e potência, seu modo de lidar com o próprio corpo e com o corpo do outro, seu movimento e seus ritmos, seu senso de coletividade e musicalidade.

O sentimento de pertencimento dos profissionais ali envolvidos tornou a ação reorganizada, significativa, pois, apresentou algumas das dificuldades e estranhamentos que os (as) professores (as) encontram ao chegar às escolas. Fato que, gera a necessidade de estarmos constantemente aprimorando nosso olhar e escuta sensíveis, as interações e interlocuções presentes e comuns aos processos formativos de crianças e adultos, alicerçados pela estranheza ou resistências e pela falta de experiências com as diversas linguagens para esses espaços.

É necessária uma formação que contemple experiências estéticas capazes de revolverem o ser da poesia, presente e esquecido no professor - adulto roubado em suas linguagens, ao longo da vida. Pensar o gosto e repertório das crianças é problematizar o gosto e repertório dos adultos.

Há muito está posto o desafio de se construir práticas educativas interculturais, que nos conduzam para além do simples reconhecimento das diferenças, ou da realidade. Práticas educativas em que a repetição e a reprodução - seja dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos massificados da sociedade de consumo - deem lugar ao entendimento e à descoberta, construídos através do diálogo, da comunicação e do questionamento de saberes e fazeres, de cada um e de todos, já estão no nosso horizonte. (OSTETTO, 2012, p.41-60).

Nesse movimento de pertencimento, estávamos nós, professoras formadoras, atentas a um ponto crucial da proposta inicial da formação continuada, que acabou por ser deixado de lado, pelas observações imediatas, acerca dos “espaços, tempos e materiais” que a inviabilizaram. A formação contemplou apenas, a parte lúdica da música, em que, “todos” se envolveram. No entanto, não houve aprendizado dos pilares fundamentais a compreensão da Música enquanto, vetor potencializador de práticas pedagógicas significativas.

Por esse âmbito, nossa análise concorda que o PARALAPRACÁ nos deixa um legado que amplia nosso olhar formador respeitando a cultura das infâncias e as experiências dos (as) professores (as), pois, temos possibilidades de diagnósticos e descobertas acerca de como o saber fazer na música deve se dar para nossos pequeninos. Como um caleidoscópio, as reflexões sobre as práticas pedagógicas significativas no universo infantil criam-se e recriam-se a partir de uma mistura infinita de imagens com formatos e cores diferentes com distintas formas simétricas e em constante movimento.

Sons e silêncios são portadores de informações e significados e foram observados ao dialogar com as práticas pedagógicas e seus aspectos problematizadores, nos apontaram elementos vitais a um repensar e ressignificar de processos formativos significativos em que, professores (as) formadores (as) e professores (as) nos espaços escolares infantis, vivenciem e experimentem, configurem e reconfigurem seus conhecimentos e vivências com as crianças e adultos, pois, cada sujeito constrói sua própria história na complexidade da vida cotidiana, produzindo e sendo produzidos pelas múltiplas linguagens, portanto, múltiplas culturas. Mas, isso é assunto para muitas outras discussões...

124

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. 271. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allansecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>. Acesso 16/03/2017.
- BRITO, T. A. **MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. São Paulo; Peiropolis, 2003.
- BRASIL. CNE/CEB **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2017.
- KISHIMOTO, T. M. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso 01/03/2017.
- OSTETTO, LUCIANA ESMERALDA. **ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES; AUTORIA E TRASNAGRESSÃO**. ORG. OSTETTO E LEITE. 7 ED. CAMPINAS: SP. PAPIRUS, 2012.
- “MAS AS CRIANÇAS GOSTAM!” OU, SOBRE GOSTOS E REPERTÓRIOS MUSICAIS. Disponível: 26reuniao. anped.org. br/trabalhos/lucianaesmeraldaostetto.rtf . 2003. <http://26reuniao.anped.org.br>. Acesso: 10/10/2017.

MONITORIA COMO FERRAMENTA AUXILIAR PARA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Allan Gomes dos SANTOS¹

Resumo

Este trabalho foi motivado num primeiro momento por nossa prática profissional na docência em Educação Básica e, posteriormente, na procura de solucionar as dificuldades com o ensino da matemática no Ensino Fundamental. O objetivo principal é propor uma análise da contribuição exercida pela monitoria para o ensino e aprendizagem da disciplina de matemática e sua importância na experiência adquirida pela participação dos alunos dos 9º anos, no Município de Maceió/AL. A pesquisa realizada se classificada como exploratório-descritiva, com uma abordagem quantitativa, onde buscamos entender e definir nosso projeto de monitoria como objeto de investigação. Um questionário foi empregado como instrumento de coleta de dados na obtenção de respostas juntos aos alunos e alunos-monitores. A partir da análise descritiva dos dados, foi possível verificar que a inserção desta proposta pedagógica demonstrou que grande parte dos alunos apresentam dificuldades no entendimento da disciplina e que a maioria frequentam as monitorias somente nos dias anteriores às provas, mas cria um ambiente de participação e interação por parte dos alunos num serviço de apoio pedagógico que visa o desenvolvimento de habilidades e aprofundamentos teórico para a aprendizagem da disciplina. Os monitores concordam que as monitorias contribuem para a aprendizagem, porém, ressaltam a importância da frequência regular dos alunos às monitorias. As atividades de monitoria constituem uma ferramenta que facilita um estímulo de estudo teórico-prático aos alunos e, também, fomenta aos monitores um despertar da postura do voluntarismo e vocação profissional. Portanto, essa prática da monitoria proporciona grandes benefícios que podem ser desfrutados por discentes, monitor e docente com o intuito de auxiliar e contribuir no desenvolvimento de um aprendizado mais significativo e prazeroso da Matemática.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Ensino da matemática; Monitoria.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa propõe como objetivo relatar a investigação realizada sobre o papel da monitoria como instrumento de apoio pedagógico ao ensino da matemática no Ensino Fundamental, pois entendemos, segundo Schneider (2006), que a monitoria contribui com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxilia na produção do conhecimento. A Monitoria é a modalidade de ensino-aprendizagem

¹ Professor- Mestre. Licenciado em Matemática/Pedagogia (UNIR). Especialista em Instrumentação Ensino Matemático (UFF) e Mídias em Educação (UFAL). Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL). Docente do Curso Normal – Instituto de Educação – 15ªGERE - SEDUC-AL/ Professor Ensino Fundamental séries finais - SEMED-AL rraav5@yahoo.com.br

destinada aos alunos regularmente matriculados. Objetiva despertar o interesse pela docência, mediante, o desempenho de atividades ligadas ao ensino por meio da participação na função de aluno-monitor, além de possibilitar a apropriação de habilidades em atividades didáticas. Também, a monitoria, como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões “política, técnica e humana da prática pedagógica”. (CANDAUI, 1986, p.12-22)

De acordo com os últimos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a qualidade do ensino da Educação Básica, como um todo, permaneceram com seus índices levantados e analisados evidenciando poucas melhoras ou apenas conquistando as metas projetadas. Numa análise mais profunda, devemos reconhecer que as notas conquistadas não representam uma aprendizagem consistente, e, portanto, na essência da apreciação dos resultados atuais há falta de uma materialização concreta no olhar quantitativo e qualitativo desses resultados. Dentro deste enfoque de obtenção de dados, a Educação Básica, em especial, nas séries finais do Ensino Fundamental passam por necessidades de mudanças e de reflexão acerca das possibilidades de um ensino mais significativo nas áreas de estudos de português e matemática, ou melhor, uma revitalização completa em todas as áreas do ensino. Então, tentar superar estes índices, que já incomodam há algum tempo, não é uma tarefa fácil, apesar de entendermos e percebermos que este controle e cobrança por intermédio de avaliações estatais reforçam um caráter de domínio e perda de autonomia e criatividade docente (ARROYO, 2011).

Entretanto, ao pensar em nossa proposta de pesquisa, buscamos visualizar uma problemática no enfoque do ensino da matemática, que nos remete à análise de situações que envolvem as dificuldades com o real aprender esta área de estudo. Esse fator é responsável, entre outros, por constituir um conflito sócio-emocional nos alunos e, assim, constituindo uma postura “preconceituosa” que a maioria das pessoas tem em relação a esta ciência e, conseqüentemente, causador de um alto índice de resultados desfavoráveis e falta de empatia com a área e com sua aprendizagem.

Vivenciar meu profissionalismo junto à Educação, associado ao ensino, em especial a matemática, é colocar um sentimento de angústia sobre o contexto que a disciplina matemática se desenvolve e, assim, busco como professor ser um profissional que procura despertar condições de mudança e identificação, pois “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.”

(FREIRE, 1996, p. 52). Corroborando neste sentido, “(...) lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão”. (TARDIF, 2002, p.242)

Neste contexto e voltando aos percalços da Educação Básica, um assunto em voga e essência estrutural de nosso trabalho é o contexto do ensino e aprendizagem com a matemática, onde queremos demonstrar como objeto de nossa proposta de pesquisa uma verificação que mostre que o emprego de uma atividade de monitoria no Ensino Fundamental, em especial nas turmas dos 9º anos de uma escola municipal em Maceió/AL no ano de 2016, cria condições de aprendizagem e, além disso, provocam resultados, como: menor distanciamento entre o ensinar e o aprender da disciplina, aumenta o estímulo para desenvolver e aprender, fomenta a identificação por parte dos alunos com a disciplina ensinada, favorece a conquista de novos horizontes no contexto da matemática como ciência e importância que ela contextualiza com outras áreas de estudos e em nosso dia a dia, dentre outras.

Então, a importância da monitoria nesta disciplina parte de um compromisso de ampliar o vínculo entre professor, monitor, alunado e a disciplina, que, juntos, reforçam as necessidades evidenciadas na escola como forma de promover três parâmetros básicos: uma educação de qualidade; melhoria na identificação e aprendizagem da matemática; integração aluno/escola/aluno. O monitor é considerado um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição (NATÁRIO, 2007).

O processo de aprendizagem no contexto escolar é facilitado através de atividades que garantam uma aproximação entre aluno, professor e disciplina, portanto, o presente projeto de monitoria tem como objetivo minimizar as dificuldades no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo gerar oportunidades para que os alunos exercitem outras formas de envolvimento escolar. A finalidade é a melhoria da qualidade de ensino, através do auxílio dos alunos-monitores nos processos de ensino e, assim, criar uma perspectiva que possibilite aos alunos monitorados a oportunidade de tirar dúvidas, rever as dificuldades e conquistar aprofundamentos teórico-práticos dos conteúdos associados à disciplina por parte dos alunos-monitores e supervisão do professor orientador, conforme a organização do planejamento a ser executado no período que transcorre a atividade de monitoria.

Em uma sala de aula nem sempre é possível ao professor visualizar as necessidades de cada aluno, devido ao pouco tempo de convivência com o mesmo, a heterogeneidade da turma, uma vez que cada um possui características individuais que devem ser respeitadas, e que fazem com que cada aluno tenha um ritmo de aprendizagem e grau de dificuldade diferente dos demais. Também, temos que observar que o 9º ano do Ensino Fundamental apresenta conteúdos específicos de aprendizagem que possuem certa complexidade e alguns é alvo de aprendizagem somente neste período de ensino, como equação do 2º grau, equações irracionais, racionalização de denominadores, equações biquadradas, simplificações de radicais e dentre outros como forte pré-requisito de aprendizagens de outros assuntos, e, então, necessitam que sua aprendizagem seja realmente concreta e solidificada para sua caminhada escolar futura com fins em seus enlaces de conteúdos matemáticos.

Desta forma, buscamos no emprego da monitoria uma forma de ferramenta pedagógica como alternativa na tentativa de minimizar esses problemas e, assim, construir um recurso auxiliar de apoio de estudo e melhoria no ensino aprendizagem da matemática. Faria e Schneider (2004) fortalecem a postura que a monitoria trás como sendo uma forma de interação de estudar e relatam como pode ser compreendido como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste projeto tivemos a participação de 4 (quatro) elos importantes que juntos estruturam toda a nossa corrente pedagógica. O primeiro, o professor orientador, que de suas formações superiores de Matemática e Pedagogia, especialização em Instrumentos para o ensino da matemática e Pós-graduação como mestre, também, foi o idealizador do projeto, possui 10 (dez) anos lecionando na escola e seu vínculo com os alunos foi de professor da disciplina de matemática. O segundo elo enxergo sendo o conjunto dos setores direção e coordenação que deste do início apoiaram a implementação do projeto. O terceiro suporte de ligação são os alunos-monitores que tiveram suas escolhas através de um perfil pessoal envolvendo suas aptidões com a disciplina e suas posturas pessoais. O último elemento de ligação nesta engrenagem e o mais importante foram os alunos, pois eles foram o propósito de projeto e, ainda, suas carências, dificuldades e distanciamentos com a matemática fizeram a composição dos objetivos desta união.

Procurando, agora, compor e estruturar esta ligação foram selecionados alguns alunos escolhidos pelo professor orientador para serem os alunos-monitores. O perfil

desejado era através de suas notas, posturas e desempenhos em sala de aula, disponibilidade de horário e seu interesse em participar. Seu propósito era de atuação como alunos-monitores para darem apoio aos alunos as quais estão monitorando e, portanto, dar plantão na dependência da escola em horários pré-definidos, orientando quanto às dúvidas nos assuntos ministrados em sala de aula, reforço com supervisão direta do professor orientador, ajudar na correção das avaliações e demais situações em que o professor orientador necessitar de auxílio. Neste contexto, a monitoria surge como uma grande aliada para discentes, monitor e professor, pois visa desenvolver condições de auxílio, interação, integração e formação em diversos sentidos para todos.

Nessa direção, podemos reafirmar que a experiência de fazer parte da monitoria, seja como aluno ou aluno-monitor, contribuiu e tornou mais interessante o aprender da matemática, pois os momentos de tirar dúvidas ou as aulas ministradas pelos alunos-monitores com a supervisão do professor orientador foram de fundamental importância para melhorar a aprendizagem, esclarecer as dúvidas e incentiva os questionamentos dos alunos que estavam com dificuldades sobre os conteúdos ministrados em sala de aula, pois sua conjuntura foi entendida como instrumento para melhoria do ensino, através do estabelecimento de novas didáticas, técnicas de estudos, discussão e interação que visem fortalecer e promover a articulação do ensinar e aprender num rol de cooperação entre aluno, aluno-monitor e professor.

Em relação às importâncias do projeto, seus propósitos e seus objetivos desejados gostaríamos de mencionar que resultados concretos foram conquistados por parte de universo de alunos que participantes desta proposta de atividade de estudo. Além de uma melhoria gradativa no contexto das notas dos alunos que se dispuseram em participar das aulas de monitoria em relação aos que não o fizeram, este projeto de monitoria obteve, baseado nos esforços de todos da escola, uma expressiva aprovação no concurso IFAL (Instituto Federal de Alagoas) ano de ingresso de 2017, onde tivemos 16 alunos aprovados (diretamente e após lista de espera) para diversos cursos de nível médio integrado profissionalizante nos vários campi desta instituição de ensino. Fator de grande estímulo e orgulho para todos da escola. Este dado de aprovação não foi detectado em nossa pesquisa de campo em sua interpretação e análise devido ter sido posteriori a confecção e aplicação do questionário.

Atualmente, ano de 2017, tivemos reinício ao projeto de monitoria nas mesmas formas do ano de 2016, com pequenos ajustes, mas acreditando que o processo como um todo estar no caminho certo.

Desse modo, notamos sim que a monitoria teve condições de obter e desenvolver algo maior e, também, pode construir numa aprendizagem mais consistente e significativa tanto no contexto de quem vai ensinar, aluno-monitor, como no aluno que apresenta suas reais dúvidas e dificuldades no processo do aprender uma matemática como ciência e disciplina essencial na formação como cidadão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso trabalho de pesquisa foi um instrumento pedagógico inicial e em construção e, ainda, limitado por uma conjuntura de apoio teórico, pronto para ser reconstruído ao longo do caminho, pois imaginamos que ao buscarmos novas fontes de pesquisas poderemos desenvolver uma visão mais ampla de mudanças e reflexões sobre nossas ações e atitudes com a monitoria e, assim, ao enriquecer com novas fundamentações teóricas iremos nortear e confirmar nossos objetos desejados. Dentro deste parâmetro, a educação vive numa época de muitas transformações e incertezas, e uma das figuras principais desse processo, o professor com seus saberes, deve repensar seus caminhos e, portanto, refletir, segundo Freire (1996), quando diz que ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Para a composição teórica desta investigação fizemos uma análise bibliográfica dos conhecimentos necessários para um enlace do trabalho do professor e a atividade de monitoria, fundamentados em alguns teóricos que corroboram com suas ideias, tais como: Piaget (1994) e Vygostky (1987) abordam sobre aprendizagem; Candau (1986) descreve o atendimento à monitoria quando atende às dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica; Faria (2003) mostra a importância de uma participação mais ativa e colaborativa dos participantes no processo de ensino aprendizagem; Faria e Schneider (2004-mimeo) retrata que o trabalho de monitoria compreende uma atividade de apoio discente ao processo educativo; Brasil (1968) instituiu, artigo 41, a monitoria acadêmica; Paulo Freire (1996) analisa a formação docente e o processo ensino-aprendizagem; Maurice Tardif (2002) fala sobre os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e o exercício da docência; Guy Brousseau (2008) retrata as situações didáticas com a interação dos momentos de ação entre o aluno, o professor e o

saber; Yves Chevallard (1991) analisa a noção da Transposição Didática no âmbito da Didática da Matemática; Ubiratam D'Ambrósio (1996) mostra a importância da relação teoria e prática na busca do conhecimento e na busca de uma aprendizagem significativa; Dário Fiorentini (2005) analisa a formação profissional de professores que ensinam matemática; Arroyo (2011) discute a arte de educar, autonomia e criatividade docente; Fávero (2010) que fala na formação docente de um professor-reflexivo e que o Professor é uma pessoa e boa parte desta pessoa é professor; Morin (2012) trata a relação dos saberes; dentre outros.

METODOLOGIA

Este projeto de monitoria foi desenvolvido no ano de 2016 com três turmas de 9^{os} anos do turno vespertino da disciplina de matemática, perfazendo um total de 106 alunos matriculados. Este público alvo de nosso trabalho pedagógico fez parte de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental II e EJA supletivo no Município de Maceió/AL. A referida escola se localiza no bairro de Santa Lucia e surgiu a partir da demanda de matrícula apresentada à Rede Municipal, no dia 20 de março de 2006, pois as escolas locais não suportavam a demanda devido ao aumento populacional da região. Hoje a escola atua em três turnos, matutino, vespertino e noturno, e de acordo censo escolar 2016 o número de alunos era de 643 no Ensino Fundamental II e 148 no EJA. Atualmente o índice do IDEB da escola é de 3,4, referente ao ano de 2015.

Dentro destas características da escola e buscando articular nossa proposta pedagógica para melhorar nosso índice escolar, a performance com a matemática e a empatia com a área de estudo, foram escolhidos de forma quantitativa e qualitativa, observando, analisando desempenhos e obtendo relatos de outros professores da escola em outras disciplinas, 9 alunos-monitores que, também, tinham destaques em seus rendimentos escolares, suas posturas, atitudes pedagógicas, compromissos, responsabilidade, disponibilidade e interesse em fazer parte. A monitoria como atividade extraclasse foi desenvolvida e organizada em espaços dentro da escola, como: sala de biblioteca, salas de aula ou na sala do Programa mais Educação, em horários e dias pré-estabelecido pelo professor orientador. Todos os alunos selecionados para serem monitores foram dados um termo de autorização para serem assinados pelos pais ou responsáveis

diretos constando a finalidade, horários e compromisso de participação no projeto. Tais termos foram entregues a direção da escola, junto com o projeto confeccionado.

No intuito de alcançar os objetivos previstos neste projeto alguns procedimentos foram traçados como compromissos para alcances futuros na sua execução, onde teremos os seguintes:

a) Reuniões quinzenais de estudo e aprofundamento entre o professor orientador e os alunos-monitores dos conteúdos alinhados nas atividades desenvolvidas e/ou a serem nas aulas futuras, conforme assuntos previamente selecionados;

b) Promover reuniões semanais (contexto das aulas regulares) com os alunos-monitores para socialização, discussão, reflexão e análise das atividades e técnicas desenvolvidas em sala para o desenvolvimento da disciplina.

c) Orientar diariamente e diretamente o monitor no planejamento, organização e desenvolvimento das atividades propostas através do dispositivo WhatsApp, onde foi feito um grupo entre os alunos-monitores, professor orientador, direção escola e coordenadores escolares com o intuito, também, de organizar as ações entre os setores da escola.

d) Orientar o monitor quanto às suas responsabilidades.

e) Identificar eventuais falhas na execução do Projeto de Monitoria e propor mudanças. Enfim, os alunos monitores auxiliarão os alunos em dúvidas e dificuldades da disciplina e trabalhos práticos. Além disso, auxiliarão o professor orientador em tarefas didáticas, como resolução de exercícios em sala de aula, apoio pedagógico de alunos com dificuldades em sala de aula sentando ao seu lado e participando de atividades extraclasse como reuniões pedagógicas e outros projetos escolares.

O acompanhamento e a avaliação do trabalho de monitoria foram realizados por meio de encontros mensais entre professor orientador e alunos-monitores e em qualquer momento pelos contatos no grupo no WhatsApp. O emprego do WhatsApp teve uma grande amplitude em relação aos seus momentos de discussões tanto de apoio a problemas corriqueiros no transcorrer das aulas de monitorias e fora delas como na orientação a dúvidas e dificuldades de assuntos curriculares lecionados pelos monitores. Também, este dispositivo de interação virtual proporcionou outros momentos que foram de grande ajuda no desenrolar do projeto, como: manter o controle da presença dos monitores nas aulas, planejamento das atividades com os monitores e sua organização em geral, crescimento na aprendizagem da disciplina com envio de exercícios e teorias importantes para estudo e exercício, criou-se uma forma de contato para informações diversas com as turmas como

um todo, pois setores da direção e coordenação solicitavam que o monitores passassem avisos da escola e dentre outros aspectos. Enfim, o uso desta ferramenta proporcionou um enorme ganho num contexto de aprendizagem e organização deste projeto pedagógico. Além disso, ao final de cada semestre letivo foi realizada uma avaliação mais ampla do trabalho de monitoria, assim como de planejamento do semestre seguinte. Os critérios para esta avaliação foram de: responsabilidade, assiduidade, pontualidade e desenvolvimento das tarefas previstas.

Para entender que nossa estruturação, normalização e objetivos previstos de nosso projeto fossem alcançados em sua execução, ao término do ano de 2016 foi realizada uma pesquisa classificada como exploratório-descritiva, com uma abordagem quantitativa, onde buscamos obter dados de nosso projeto de monitoria como objeto de investigação. O propósito de nosso procedimento estatístico foi observar, descrever, explorar, analisar e interpretar aspectos que montem informações sobre nosso processo de verificação. O questionário, com perguntas fechadas e abertas, foi empregado como instrumento de pesquisa para a coleta de dados na obtenção de respostas juntos aos alunos monitorados e alunos-monitores de forma separada para cada universo pesquisado. A coleta dos dados ocorreu em dois momentos distintos para melhor apoiar o desenrolar das atividades avaliativas: num primeiro momento ao término do 4º bimestre por todos os alunos que foram ou não monitorados pela monitoria e num segundo momentos, no fim da prova de recuperação final, por todos os alunos-monitores que permaneceram para dar apoio aos alunos que não obtiveram nota anual para a provação direta e ficaram para fazer as aulas de recuperação e prova de recuperação final. Estas etapas foram realizadas em sala de aula e suas respostas foram organizadas e apresentadas em forma de tabelas e analisadas de forma a descrever e sintetizar os dados pesquisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de pesquisa foi desenvolvido e realizado numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, Município de Maceió/AL. Participaram do estudo respondendo o questionário 86 alunos das 03 (três) turmas dos 9º anos no decorrer do ano letivo de 2016. O total de alunos matriculados regularmente era de 106 alunos que tiveram oportunidade de fazer parte do projeto de monitoria em todo período, mas no dia da aplicação da pesquisa alguns não compareceram por já estarem aprovados e outros que faltaram à prova do 4º bimestre, perfazendo 86 participantes desta pesquisa que responderam o questionário

proposto aos alunos monitorados. Por outro lado, 09 (nove) alunos-monitores formaram o grupo que responderam seu questionário pré-determinado, com perguntas fechadas e abertas.

A pesquisa de campo foi realizada em momentos e demandas distintas. Na aplicação da prova bimestral de 4º bimestre foi aplicado, em conjunto com a prova, o questionário para os alunos que foram ou não monitorados no período da monitoria e, em outro momento, após a prova de recuperação final foi aplicado outro questionário aos alunos-monitores. No momento da aplicação do questionário aos alunos tivemos uma noção exata de quantos alunos participaram ou não das aulas de reforços, ou seja, da monitoria. Os alunos-monitores permaneceram desempenhando as atividades de monitoria para apoio aos alunos que ficaram para a recuperação final.

Os alunos-monitores estabeleceram um grupo de 5 alunos do sexo masculino e 4 alunos do sexo feminino com idades que variam entre 14 anos (7 alunos / 78%) a 15 anos (2 alunos / 22%). Tal configuração demonstra que o perfil dos monitores em relação a sexo e a idade são um grupo semelhante e jovem. Apesar do quantitativo de alunos-monitores serem mais jovem, a participação na monitoria quase se igualou entre homens e mulheres, onde podemos observar que dentro dos parâmetros de seleção realizados homens e mulheres se identificam igualmente com a área de estudo e, também, se envolvem em atividade escolar.

Dando continuidade na análise das perguntas do questionário dos alunos-monitores, a pergunta 3 “*Você gosta da matemática?*” e a pergunta 6 “*Você pretende atuar novamente como monitor?*” todas elas tiveram 100% de resposta afirmativa. Isso reafirma que a seleção foi feita de forma coerente e que a experiência da atuação na monitoria pode refletir interesses futuros que esta atividade proporciona em oportunidades diversas. Na pergunta 4 “*Como você avalia o desempenho dos alunos nesta disciplina após o término da monitoria*” 67% indicaram que “bom” e 33% que foi “regular”. Os quesitos “ótimo” e “indiferente” não foram registrados nesta pergunta. Portanto, entendermos que os alunos foram totalmente honestos e através de ser sua primeira experiência pedagógica observaram e sentiram autoconfiança que fizeram algo construtivo, apesar das dificuldades. Quanto a pergunta 5 “*Como avalia a sua atuação na monitoria quanto ao acompanhamento e participação das atividades desenvolvidas com as turmas?*” a distribuição das respostas foi de 11% tanto para item “ótimo” quanto para “regular” e 78% para “bom”. Analisamos que os dados desta pergunta acompanha a análise anterior da

pergunta 4 e sinaliza que houve não somente uma identificação na ação e execução, mas entenderam e absorveram a importância de terem vivenciado o projeto. É importante ressaltar também através de conversas informais com os alunos-monitores e observado diretamente pelo professor orientador, que as frequências à monitoria eram mais frequentes somente nos dias anteriores às provas, mostrando-se por um lado uma falta de conscientização e compromisso no construir seu aprendizado de forma contínua e, por outro sentido, que devemos fortalecer melhor este processo de monitoria que está iniciando na escola e para a disciplina e precisa ser mais bem enraizado no contexto geral escolar.

Na nossa pesquisa, ainda com os alunos-monitores, pudemos constatar algumas respostas dadas em aberto. Não iremos nominar os alunos e demonstrar todas, mas colocar algumas respostas e indicar com a sigla (AM) simbolizando como sendo aluno-monitor e numerar cada resposta. Ao serem questionados, pergunta 7, *“Quais suas maiores dificuldades no processo de acompanhamento e orientação como monitor?”* eles responderam: “A dificuldade de ensinar alguns alunos devidos suas dificuldades” (AM1) e (AM9); “explicar o assunto de forma bem clara” (AM4); “a quantidade de pessoas e dificuldades” (AM5); “muita bagunça e barulho, mas a maioria gosta de estudar” (AM8). As respostas são variadas, mas as dificuldades dos alunos é um fator importante que eles encontraram, pois delas refletem e trazem os esforços para fazerem entender o que não entendem. Isso pode ser visto com a resposta do (AM4). Em outra pergunta aberta, *“Que sugestões você faria para aperfeiçoar o acompanhamento da monitoria?”* (AM1) e (AM5) responderam com semelhanças “colocar mais monitores e alunos não virem somente dia da prova”; (AM4) diz que “um pouco mais de reforço para os monitores”; (AM6) “ter merenda e ter ordem sobre eles no dia da prova” e (AM8) diz “mais pessoas participando e salas reservadas”. Nestas respostas desta pergunta observamos que tivemos problemas pontuais que devemos, apesar de vários avisos, pensar e procurar melhorar.

No segundo momento iremos mostrar os resultados e fazer um diagnóstico dos dados coletados por meio do questionário aos alunos monitorados ou não e apresentar por meio das respostas dos 86 alunos participantes desta pesquisa. As tabelas abaixo expressam a descrição dos valores numéricos e percentuais obtidos a partir da análise e interpretação das respostas de cada pergunta aplicada no instrumento da pesquisa.

Tabela 1 – Pergunta 1: Sexo?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
-----------	------------	-----

Masculino	47	55%
Feminino	39	45%
TOTAL	86	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A tabela 1 considera a variável sexo, a diferença entre os sujeitos são pequena, e as mulheres são a minoria com uma diferença apenas de 8% em relação aos homens. Ou seja, dos 86 respondentes, 47 eram homens e 39 eram mulheres mostrando que há um equilíbrio entre alunos e alunas no contexto de pesquisa.

Tabela 2 – Pergunta 2: Idade?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
13 anos	4	5%
14 anos	26	30%
15 anos	36	42%
16 anos	14	16%
17 anos	6	7%
TOTAL	86	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A segunda pergunta, a população foi caracterizada de acordo com a faixa etária, como mostra a tabela 2. Verifica-se que a maioria dos alunos tem entre 14 a 15 anos (42% que equivale a 36 alunos de 15 anos e 30% que equivale a 26 alunos de 14 anos), apenas 5% (04 alunos tem 13 anos), 16% equivalem a 14 alunos de 16 anos e apenas 06 alunos (7%) possui idade de 17 anos. Percebe-se que este demonstrativo percentual é caracterizado por alunos jovens o que influencia bastante na absorção do aprendizado e estimula a colocar em prática nossa proposta e da necessidade de sempre estarmos atento às mudanças para construir um ensino mais prazeroso e significativo.

Tabela 3 – Pergunta 3: Você gosta da MATEMÁTICA?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
Sim	42	49%
Não	44	51%
TOTAL	86	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A tabela 3, pergunta de forma simples se os alunos gostam ou não da matemática para termos uma ideia dos motivos que os levaram a ingressar no projeto de monitoria e suas consequências.

A resposta dos alunos demonstra um perfil que a maioria ainda permanece não tendo identificação com a área de estudo. A maioria (51% das respostas) optou pelo não gostar, porém existe uma porcentagem relativamente grande (49%) e próxima que registrou seu gosto pela disciplina. Ou seja, existe um falta de empatia com a área de estudo ou construímos uma relação de identidade com seus estudos e forma de enxergar a disciplina. Percebeu-se, também, que existiu por parte dos alunos uma expectativa e confiança em relação ao projeto e dentro dos objetivos alcançados analisamos esta aproximação percentual e numérica das respostas um crescimento e mudança de visão.

Tabela 4 – Pergunta 4: Você procurou ajuda do monitor da disciplina?

Caso positivo (SIM) continue respondendo

Caso negativo (NÃO) pode parar de responder

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
SIM	58	67%
Não	28	33%
TOTAL	86	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A quarta pergunta procura descobrir se os alunos procuraram ou não o apoio da monitoria, partindo-se do pressuposto que todas as ações e divulgações foram feitas no contexto da participação efetiva do projeto.

Como se pode perceber, a grande maioria (67% dos alunos) participou e atuou na execução do projeto de monitoria. Verifica-se que uma pequena quantidade, mas significativa na forma de perda ou melhoria do conhecimento, não procuraram as atividades de monitoria (33%).

Observando que os fatores quantitativos e qualitativos foram diagnosticados nestas respostas obtidas. Objetivos foram alcançados, mudanças e conquistas ocorreram e, portanto, reflexos no contexto escolar foram criados para objetivos futuros de novos alunos. A matemática necessita de atividades, ações e atitudes que mudem sua visão meio “madrasta” e crie perspectivas em sua identificação, estudo e aprender. Então, a participação neste projeto gera todos os elementos elencados acima, pois vivenciamos

diretamente ou indiretamente as observações e comentários que foram feitos sobre o projeto no âmbito escolar.

Tabela 5 – Pergunta 5: Como você avalia o seu desempenho nesta disciplina após o início da monitoria?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
ÓTIMO	7	12%
BOM	30	52%
REGULAR	17	29%
INDIFERENTE	4	7%
TOTAL	58	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A tabela 5 apresenta o resultado de quatro itens que procurou descobrir qual seria o seu desempenho após participar da monitoria. A maioria dos alunos pesquisados (52%) respondeu que foi “bom” e, ainda, 07 alunos (12%) disseram “ótimo” em suas melhoras de desempenho após início da monitoria. Alguns alunos, 17 alunos (29%), apontaram que tiveram desempenho “regular” e apenas 04 alunos (equivalente a 7%) se acharam “indiferentes” no contexto de crescimento.

Como se pode observar 93% dos pesquisados, entre ótimo, bom e regular, se colocam numa perspectiva de entenderem a importância que ao participar desta nova alternativa de apoio pedagógico produziu crescimento. Isso projeta autoestima e produz incrementos para uma aprendizagem da matemática mais significativa e de resultados mais positivos quando comparado ao seu desempenho anterior. Também, demonstra que o projeto de monitoria teve seu caminho construído com resultados positivos e que seus objetivos foram alcançados.

Tabela 6 – Pergunta 6: O que você achou dos horários de atendimento dos monitores para esclarecimento de dúvidas?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
ADEQUADOS	40	69%
RAZOAVELMENTE ADEQUADOS	16	28%
INADEQUADOS	2	3%
TOTAL	58	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A sexta pergunta investigou se os horários estabelecidos previamente no transcorrer da monitoria foram adequados ou não.

Como mostra a tabela 6, a maioria (69%) respondeu que os horários de atendimento estavam “adequados”. Esta maioria, juntamente com os “razoavelmente adequados” (28%), mostram relação com a forma de estruturação para à qualidade do ensino e aprendizagem que foi obtida e, também, pode ter ajudado no contexto das respostas da pergunta anterior. Apenas 3% disseram que os horários foram “inadequados”. Isso demonstra que a maioria notou adequação na composição dos planejamentos e cabe ressaltar que o enlace de procedimentos dentro de uma atividade trás uma sinalização que possam evidenciar um melhor desempenho do aluno na obtenção de conhecimento.

Tabela 7 – Pergunta 7: Você recomendaria a monitoria para outros colegas seus?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
Sim	57	98%
Não	1	2%
TOTAL	58	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

A pergunta 7 questiona se o aluno atuante na atividade de monitoria recomendaria para outros colegas sua participação. É um momento propício para analisar e interpretar esta questão, pois podemos ou gostar da matemática, mas enxergar uma importância de uma atividade de estudo é de extrema relevância para quem participa ou para quem divulga de forma sincera. As respostas ficaram assim divididas como mostra a tabela 7: como se pode observar a quase totalidade (98%), revela que se sente capaz de recomendar a monitoria em forma de divulgação para outros alunos ou colegas. Apenas (2%) acreditam que “não” iriam fazer tal procedimento. A situação demonstrada é de extrema alegria e sinalização que o projeto teve consistência e expansividade em sua formatação. Além disso, tal percentual atingido nos mostra que os alunos pesquisados acreditaram nesta proposta pedagógica e didática de ensino de melhoria em seu aprendizado. Outro fator importante de constatação foi que nossos objetivos foram alcançados, pois se compararmos com os índices da análise da pergunta 3, podemos verificar uma nova postura de reflexão no incremento e mudança de empatia com a área de estudo.

Todas estas análises retratam uma essência dessa pesquisa que é: quando observamos que os alunos acenaram satisfatoriamente com um total dos itens ótimo/bom somam 64% que se sente que melhoraram sua visão e aprendizagem da matemática com o apoio da monitoria, nota-se que seu gosto pela disciplina não houve uma grande mudança, onde do antigo para o atual gosto pela Matemática teve 51%, portanto, realça uma visão explícita que nos mostra que mesmo a disciplina sendo ensinada, vista e assimilada de forma melhor e de diferente metodologia, através de uma proposta pedagógica de monitoria, o seu gosto por ela não é um fator de significativo de crescimento.

Optamos por realizar toda a análise de nosso projeto no final com a realização da pesquisa, pois tínhamos uma proposta inédita na escola e necessitávamos conhecê-la melhor e desenvolver as etapas de forma passo a passo. Mas, durante o processo tivemos um depoimento da diretora da escola que acompanhou e verificou as mudanças de comportamento e aprendizagem dos alunos. Assim, ela relata:

“Eu, JBQ diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental “J.A.M” no Município de Maceió/AL venho relatar minha observação sobre o projeto de monitoria realizado pelo o Professor Allan Gomes dos Santos com as turmas de 9º anos na disciplina de matemática desta escola. O referido professor no ano passado, ano de 2016, promoveu uma prática educacional de forma inédita nesta escola, onde selecionou alguns de seus alunos para serem alunos monitores com intuito de fazer um tipo de revisão, estudo e suporte de aprendizagem aos alunos que apresentavam dificuldades e dúvidas na disciplina de matemática. A atividade de monitoria proporcionou aos alunos um convívio estimulante para o reforço e autoestima nesta disciplina de grande receio e dificuldade por parte de muitos alunos. Além de criar um ambiente novo na escola, criou-se um clima de estudo para modificar o estigma que a aprendizagem e a importância da matemática têm como contexto de ciência e cidadania e, ainda, trouxe a outros alunos de outras séries um bom exemplo de estudo e incentivo. Além disso, nós como Escola buscamos fornecer condições para que os nossos alunos, continuamente, aumentem seus saberes e, em consequência, desenvolvam o senso-crítico, a compreensão do real e o raciocínio, essenciais para a construção de uma sociedade politizada e atuante. Assim, a Escola apoiou e apoia estas atividades pedagógicas que despertam e mantêm o prazer do estudo nesta disciplina ou em qualquer outra. Concluo meu depoimento simples, mas de eterno agradecimento ao professor que realizou e realiza, iniciou neste ano letivo de 2017, atividade que engrandecem nossa Escola, nossos alunos e nosso Sistema Escolar que precisa muito destes exemplos e de muitos outros. Também, menciono que reflexos foram obtidos com resultados desta prática de monitoria, onde através das experiências vivenciadas pelos alunos revelaram aquilo que de fato aconteceu em termos de aprendizagem significativa. Neste sentido, quero registrar o índice de aprovação que estes alunos do 9º anos tiveram no Concurso para Instituto Federal de Alagoas na modalidade de Cursos Médio Integrado, onde 16 (dezesesseis) alunos tiveram seus sonhos conquistados com ingressos de estudo no ano letivo 2017 na 1ª série do Ensino Médio. Esperamos que esta parceria, Escola e professor, durante este ano seja novamente de novas conquistas e atraia outros professores para outros projetos de sucesso e que possa continuar nossos trabalhos pedagógicos no caminho certo. Parabéns professor, alunos envolvidos, Escola e todos desta nossa escola que ajudaram e ajudam neste projeto de tanta importância para todos nós”.

A partir dessas reflexões, podemos verificar que mesmo o aluno-monitor se postando em ser um agente facilitador da aprendizagem, e a monitoria se colocando como um fator para o desenvolvimento teórico-prático do aluno, não se gerou ou concretizou, no desenvolvimento do projeto, um instrumento de apropriação de uma identificação junto à matemática, apesar dos bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria é uma atividade pedagógica que exige comprometimento e responsabilidade. A possibilidade de ajudar e compartilhar o saber são uma das melhores formas para solidificar e aumentar o aprendizado, otimizando o potencial escolar do aluno, contribuindo para a formação mais ampla para os alunos-monitores. Sendo assim, a atividade de monitoria é uma excelente oportunidade para que os envolvidos evoluam e se envolvam com questões que tangem também o ambiente extracurricular. A pesquisa foi realizada partindo-se do pressuposto de que o projeto de monitoria realizado no Ensino Fundamental na série do 9º ano é promissor, relevante e de suma importância para facilitar o aprendizado do aluno, despertar identificação pela disciplina e representa um meio para sanar dúvidas e dificuldades. Para o aluno-monitor contribui para o seu ensino e aprendizado, sua postura de voluntarismo, experiência pedagógica para práticas futuras e responsabilidade interpessoal.

Diante da análise dos dados coletados podemos classificar o projeto de monitoria como muito produtivo. O projeto possibilitou maior relação entre os alunos e a disciplina e cumpriu com seus objetivos, pois trouxe retornos ao professor orientador, aos alunos-monitores, aos alunos, a escola e a matemática como disciplina e ciência.

Entretanto, percebe-se que ainda muito precisa ser feito em relação ao ensino da matemática, este projeto de monitoria e no contexto escolar do Ensino Fundamental, pois por mais que haja apoio da escola, professor orientador ou de outros professores faltam um real compromisso e maturidade aos alunos como também no despertar do interesse por uma disciplina que ainda permanece com uma imagem não satisfatória e distante do alunado.

Além disso, acredita-se que este projeto de monitoria possa contribuir de forma reflexiva para a compreensão que devemos desenvolver um enlace entre o aprender matemática e o emprego do aluno neste contexto do fazer aprender, e, então, construir uma melhor desenvoltura no interesse e crescimento de aprendizagem nessa área de estudo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
BRASIL. Senado Federal, Lei Federal n.º 5540, de 28 de novembro de 1968.
BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

- CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble: Ed. La pensée Sauvage, 1991.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- FARIA, J.; SCHNEIDER, M. S. P. S. **Monitoria: uma abordagem ética**. (2004 - mimeo)
- FARIA, J. P. **A monitoria como prática colaborativa na universidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FIORENTINI, D. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012.
- NATÁRIO, E.G. **Monitoria: um espaço de valorização docente e discente**. Santos: Editora e Gráfica do Litoral, 2007.
- PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- SCHNEIDER, M. S. P. S. **Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula**. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, 5ª Ed. v. Mensal, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O USO DO FACEBOOK NO ENSINO SUPERIOR: A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFAL

Willams dos Santos Rodrigues LIMA¹
Polyana Marques Lima RODRIGUES²
Carloney Alves de OLIVEIRA³

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre a utilização do Facebook nas aulas da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como prática educativa no processo de formação inicial do pedagogo, a partir das possibilidades metodológicas no uso dessa rede social. Apresenta, também, propostas de atividades desenvolvidas pelos discentes, durante o processo de formação. A pesquisa teve como objetivo analisar a importância da utilização do Facebook para a formação do pedagogo e a contribuição para o processo ensino/aprendizagem. Por meio deste estudo, constata-se que as redes sociais, em especial o Facebook, se tornou um recurso fundamental no processo de formação do pedagogo, o que tem possibilitado novas estratégias metodológicas de ensino na aprendizagem matemática no ensino superior.

Palavras-chave: Redes Sociais. Ensino de Matemática. Formação de Pedagogos.

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão cada vez mais inseridas na vida das pessoas, especialmente quando associadas à *internet*, com a expansão do acesso as redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*. Desse modo, o *Facebook* tem sido uma rede social bastante utilizada para compartilhamento de textos, fotos, informações diversas, como também para a comunicação entre os indivíduos. É importante salientar que essas redes sociais estão sendo inseridas no processo educativo, em escolas de educação básica, como também, no ensino superior, pelo alto nível de frequência de utilização pelos sujeitos aprendentes no dia a dia social, educacional e profissional.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância da utilização do *Facebook* no processo de formação do pedagogo, buscando compreender, de que forma

¹ Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas. Email: willams.rodrigues@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas. Email: poly90lima@hotmail.com

³ Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Alagoas. Email: carloneyalves@gmail.com

essa ferramenta pode contribuir para o processo ensino/aprendizagem na formação do pedagogo, por meio da Disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática. Abordaremos a metodologia utilizada por um docente da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia - UFAL e do envolvimento dos alunos por meio da interação em um espaço criado, como grupo de discussão em rede social.

A ferramenta *facebook* destinou-se de forma abrangente, a disponibilização e socialização das atividades realizadas em sala de aula (oficinas, seminários, relatórios), bem como espaço de interação em que o professor realizava provocações, aos alunos, com questionamentos acerca dos conteúdos abordados, desenvolvendo um espaço de discussão e retirada de dúvidas sobre o ensino de matemática na formação do pedagogo.

Nesse contexto, este estudo fundamenta-se em pesquisadores nas áreas de Matemática; Tecnologias, especificamente sobre a rede social *Facebook* e suas aplicações na educação. Autores como: Kenski (2007); Aguiar (2008); Miranda et. al. (2010); Patrício e Gonçalves (2010); Masetto (2013); Oliveira (2013); Ribeiro (2013); Santana, Silva e Mercado (2013); Chagas e Linhares (2014); Moreira e Januário (2014); Tsukmoto, Fialho e Torres (2014), serviram de referencial teórico para a fundamentação e análises deste estudo.

Espera-se com esta pesquisa, não esgotar os estudos referentes ao uso do *Facebook* no ensino superior, mas apresentar metodologias de utilização dos conteúdos matemáticos, por meio das redes sociais na formação do pedagogo.

TECNOLOGIA DIGITAL E O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

As tecnologias digitais, cada vez mais, estão inseridas no dia-a-dia das pessoas de diversas formas e em todo momento. Isso porque a expansão do uso do computador e dos dispositivos móveis, com acesso à *internet*, tem possibilitado que os sujeitos conheçam e façam uso dessas ferramentas. Sendo assim, os espaços educacionais não escaparam dessa inserção e, com o passar do tempo foi necessário, também, que os educadores se adaptassem a essa evolução tecnológica dentro do âmbito educacional. Nesse contexto, Kenski (2007, p. 33) coloca que

Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas

aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons, etc.), e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos).

Compreendemos, então, que as tecnologias digitais abrangem e trazem para seus usuários um leque de possibilidades na busca de informação compartilhada, comunicação, interação e de conhecimento. É nesse universo digital que os sujeitos em formação estão inseridos e conectados ao mundo em suas ocorrências e atualidades, em que uma informação se dissipa em questão de segundos, por diversos lugares e meios e, os alunos levam isso para a sala de aula.

Nesse sentido, Ribeiro (2013, p. 27), diz que “[...] o uso da tecnologia exerce papel determinante nas mãos do professor como instrumento que possa também promover o saber [...]”. Em outras palavras, o professor deve propiciar aos seus alunos o contato com essas tecnologias em favor de sua formação e não repreender ou proibir o uso, especialmente nos espaços de formação superior em que se formam novos profissionais.

Por outro lado, Masetto (2013, p. 135), destaca que “nos próprios cursos de ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum [...]”. Dessa forma, dá maiores possibilidades de aprendizagem ao professor-formador que permite e insere de forma expansiva, o uso das ferramentas tecnológicas no processo educativo.

Nesse sentido, se torna fundamental o professor saber aplicar essas tecnologias na sala de aula para proporcionar uma aprendizagem colaborativa. É necessário, ainda, que seja um uso enriquecedor para o sujeito que está em formação, mais precisamente na formação de novos formadores, ou seja, na formação de professores, de pedagogos, estes, que atuarão nas salas de aula do ensino básico e, possivelmente, poderão utilizar também, essas tecnologias e, tendo realmente apreendido esse uso, o fará de forma positiva. Nesse aspecto, Oliveira (2013, p. 380) ressalta que

A formação do professor, particularmente do pedagogo, deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Com isso, é possível saber que há a necessidade de provocar o pedagogo em formação, quanto ao uso de todo aparato tecnológico que circunda a sociedade, não colocando como

algo certo e concreto, mas que precisa ser pesquisado e estudado de acordo com a necessidade existente, ou seja, com a realidade em que irá atuar. Desse ponto de vista, o professor-formador, desse pedagogo, precisa estar atento ao seu modo de incluir e usar as tecnologias em suas aulas, pois não se trata de usar por usar, mas mostrar que é possível transformar a tecnologia em favor da formação.

Nesse cenário tecnológico-digital, se inserem as redes sociais e, assim, o *Facebook*, que possibilita aos sujeitos comunicação, compartilhamento de vídeos, fotos, imagens, etc. Para Miranda et. al. (2010, p. 4), “o sucesso das redes sociais deve-se fundamentalmente às imensas possibilidades de partilha da informação e de colaboração, representando novas oportunidades não só a nível pessoal e profissional, mas também ao nível educativo”.

Dessa forma os professores-formadores precisam ter a consciência da potencialidade do uso dessas redes no cotidiano formativo, e conduzir seus alunos para o bom uso dessas ferramentas. Nessa perspectiva do uso das redes sociais, por pessoas em formação superior, ponderamos que seja uma experiência rica e abrangente, desde que bem conduzida, com um planejamento e uma finalidade clara, de forma que não seja apenas o uso pelo uso. Nesse contexto,

As tecnologias Web 2.0 (podcasts, wikis, redes sociais e mundos virtuais) fazem parte do dia-a-dia dos nossos alunos e, a pouco e pouco, os professores procuram fortalecer a relação pedagógica entre ambos através de tecnologias e ferramentas Web que favoreçam a interação com conteúdos e com os intervenientes dos processos de aprendizagem (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 3).

Com essa colocação, podemos compreender que o uso das tecnologias, como extensão da sala de aula física, deve dar continuidade e articular os conteúdos abordados com a rotina informal dos alunos, ou seja, com o uso das redes sociais que são usadas cotidianamente ocupando bastante tempo desses sujeitos, para reforçar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, retomamos essa discussão ao uso da rede social *facebook*, que de acordo com Santana, Silva e Mercado (2013, p. 121) “[...] Possui recursos como mural, fotos, vídeos, calendário, eventos e diversos outros serviços e aplicativos [...]”. Substancialmente ficam claras as diversas possibilidades ofertadas nessa rede social e que podem ser utilizadas de forma educacional.

Do ponto de vista de Patrício e Gonçalves (2010, p. 7),

O Facebook tornou-se não só um canal de comunicação e um destino para pessoas

interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto mas também, um meio de oportunidades para o ensino superior [...] é uma ferramenta popular [...] é útil para alunos, professores e funcionários; permite a integração de diversos recursos [...] fornece alternativas de acesso a diferentes serviços; permite o controlo de privacidade (podemos controlar a informação que queremos que os outros vejam sobre nós); e, acima de tudo, não a podemos ignorar.

Essa ideia acentua a dimensão formativa que pode ser alcançada por sujeitos que já usam constantemente essa rede social, mas apenas como entretenimento. Uma rede que favorece tanto a professores como alunos quando buscam melhorar suas práticas. Com isso, no item a seguir o leitor poderá conhecer o trabalho realizado nas disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 1 e 2, no curso de Pedagogia, com a inserção dessa ferramenta da web em suas aulas, mostrando que é possível transformá-la em um instrumento de troca de aprendizados.

O FACEBOOK NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: O CASO DA DISCIPLINA SABERES E METODOLOGIAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Como temos dito, o uso do facebook pode enriquecer o processo de formação, especialmente em nível superior. Será apresentado o desenvolvimento das disciplinas de Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 1 e 2 (sendo ministradas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestre letivo do ano de 2014). Desse modo, Moreira e Januário, (2014, p. 74), destaca que

[...] atualmente, as redes sociais são parte integrante da vida dos nossos estudantes e entre estas se destaca o Facebook que é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo como espaço de partilha, de interação e de discussão de ideias.

Nesse contexto, no início de cada semestre, o professor responsável pelas disciplinas já criava o grupo da turma, um grupo fechado, em que ele mesmo adicionava os alunos daquela turma, e só podiam ver o conteúdo os próprios alunos da turma, como mostra a figura a seguir:



Figura 1: Grupo da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 1
Fonte: Os autores, 2017

A proposta foi que nesta página, os alunos compartilhassem arquivos dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, como roteiro de jogos criados/adaptados, apresentação de propostas de oficinas, arquivos de relatórios e atividades, fotografia/vídeo das apresentações em sala e, também, que compartilhassem curiosidades, novidades sobre matemática.

Os grupos do Facebook, se caracteriza como uma área disponível na interface em que um usuário (discente ou docente) poderá criar no momento que achar necessário. Os membros de um grupo não são necessariamente uns amigos do outro (ou que exista conexão anterior entre eles), o que possibilita uma troca de conhecimentos entre pessoas sem links na rede e a formação de novas conexões em suas redes (CHAGAS E LINHARES, 2014, p. 298).

Desse modo, a utilização do *Facebook*, na disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática foi de fundamental importância para a formação desses pedagogos, uma vez que aprenderam novas possibilidades de uso, por meio dessa ferramenta, tanto para sua formação acadêmica quanto para o desenvolvimento do processo formativo e educativo de seus alunos. Nesse contexto, Aguiar (2008, p. 1) tem destacado, a esse respeito, que “O uso das tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na Matemática, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento”.

Diante desses aspectos, a figura 2 mostra a primeira interação do grupo de estudantes da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática, com o objetivo de conhecer um pouco os discentes, bem como as suas expectativas em relação a disciplina.

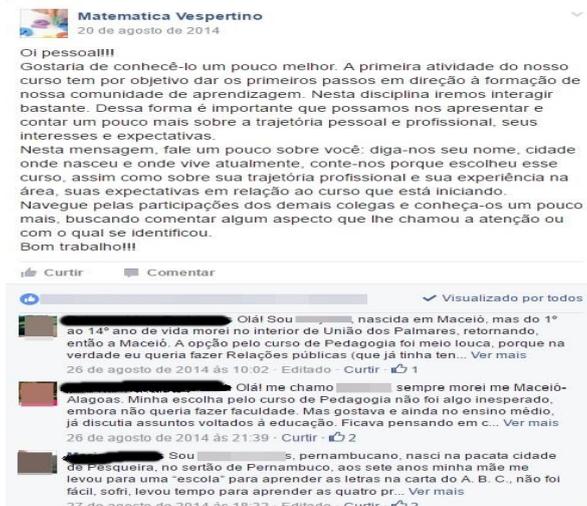


Figura 2: Postagem para interação e conhecimento do grupo de discentes.

Fonte: Os autores, 2017

Como apresenta a figura 2, o Facebook foi utilizado, nesse primeiro momento, para uma breve apresentação da disciplina, dos estudantes, bem como conhecer as expectativas do grupo em relação a disciplina e da rede social que passaria a fazer parte da carga horária da disciplina. Nesse sentido, Moreira e Januário (2014), apresenta que,

Sendo as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita (MOREIRA e JANUÁRIO, 2014, p. 74).

Desse modo, compreende-se que a utilização das redes sociais em metodologias educativas no processo de formação. Pode-se perceber a importância do uso da rede social Facebook na educação quando observa-se a fala de um dos alunos da referida pesquisa:

[...] Em relação ao facebook da disciplina, é algo bastante diferente, pois nos mostra a possibilidade de estar usando um meio de interação social, uma rede, não apenas para conversar ou ter um espaço só seu para publicação, mas, também utilizar essa ferramenta para aprender juntos, construir conceitos, saber do pensamento do outro através da interação na troca de ideias [...]. A.3

A partir desse comentário, destaca-se a importância da interação social, por meio do Facebook, possibilitando a compreensão, bem como a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, a ponto de perceberem que essa rede social não apresenta-se, apenas, como um espaço de

diversão ou compartilhamentos de coisas avulsas, mas, um ambiente que permita a troca de informações e construção da aprendizagem. Nesse sentido,

É inegável que o Facebook, na atualidade, se apresenta como um recurso de desenvolvimento profissional docente importante e como um cenário privilegiado para aprender a conviver virtualmente num processo interativo e comunicacional no ciberespaço. Com efeito, com um perfil e com os recursos básicos disponíveis, é possível construir um espaço de aprendizagem estimulante. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 74).

No percurso da disciplina, várias provocações foram levantadas, por meio do Facebook, para que os estudantes apresentassem seus conhecimentos prévios e adquiridos no curso sobre os conteúdos referentes ao ensino da Matemática para a formação do pedagogo. Desse modo, foi apresentado o seguinte questionamento: O que afirmar sobre as tendências em Educação Matemática na formação do pedagogo? Seleccionamos algumas respostas dos discentes, vejamos.

Quanto maior o leque de conhecimento do professor melhor o seu processo ensino/aprendizagem. No momento em que o educador conhece a sua turma, saberá como se deve trabalhar em determinado assunto. O planejamento é fundamental nesse processo, para uma aula prazerosa e interativa. A.7

Por meio dessa fala, percebe-se a compreensão desse estudante em relação a importância do planejamento da metodologia a ser utilizada com os alunos e, ressalta que o professor deve conhecer sua turma, para então, poder planejar uma aula adequada ao seu grupo de ensino.

As tendências em educação matemática são de suma importância na formação do professor, pois permitem uma nova relação entre professor e aluno, em que o sujeito que antes era tido como autoridade, o dono do conhecimento (professor) se torna capaz de aprender com o sujeito que era visto como ser passivo (educando), em uma perspectiva de Freire na concepção bancária apenas recebia o conhecimento, dessa forma, pode-se dizer que tais tendências irão proporcionar ao educador uma nova forma de transmitir o saber sistematizado, conhecendo a realidade cultural dos seus alunos, valorizando o conhecimento de cada indivíduo. A.10

Tendência significa inclinar-se, tá propenso e nos remete a algo novo [...] Assim é para formação do educador, tá aberto a novas possibilidades, se refazendo, construindo novas formas praticas, ressignificando os mesmos saberes. A.13

Compreende-se, por meio desses comentários, que os estudantes participantes da pesquisa, resumiram as tendências em educação matemática na formação do pedagogo, como

aquelas que possibilitam aos sujeitos (educadores e educandos) novas metodologias de aprender e de valorizar os conhecimentos de cada indivíduo.

Como forma de avaliação da disciplina, bem como da utilização do Facebook, no final do semestre letivo levantamos outros questionamentos para saber os posicionamentos dos estudantes. Diante disso, Como avaliar as nossas aulas? E o nosso facebook da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 1? Qual a importância da disciplina para sua formação? Qual a importância desse ambiente (facebook) para as nossas aulas? O que foi motivador? De que forma podemos trabalhar com as atividades desenvolvidas, planejadas, oficinas e o facebook nas aulas de Matemática da Educação Básica? Seguem algumas respostas:

As aulas foram bastante dinâmicas, interativas contribuindo de forma bastante significativa para a nossa formação. Com certeza, seremos professores pesquisadores e comprometidos com uma aprendizagem diferenciada, articulando o cotidiano com os saberes da matemática [...]. O aluno da educação básica já chega na escola com os seus conhecimentos prévios, nós, como educadores, precisamos motivá-los. [...]. A.1

[...] A disciplina foi de muita importância para minha formação, visto que me possibilitou outras estratégias de trabalhar as aulas de matemática e, posso dizer que a disciplina já modificou meu jeito de lecionar para os "meus pequenos alunos". A.2

Nesse contexto, percebe-se a importância da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática, bem como da metodologia utilizada por meio da rede social Facebook na formação do pedagogo, uma vez que os próprios estudantes, futuros professores, tem noções da relação entre a teoria e a prática em sala de aula para possibilitar uma melhor aprendizagem aos alunos, como mostra, ainda o comentário a seguir.

Digo que os métodos aplicados foram excelentes para nossa formação, nos aproximou de métodos diferentes que até conhecíamos mas não tínhamos contato materialmente [...] descobrimos que é possível levar para nossa sala de aula [...] o grupo do facebook foi um apoio de comunicação e um meio de contribuição das turmas. A.3

Este participante apresenta a importância dos métodos utilizados no processo de formação e destaca a relação entre teoria e prática para o planejamento das aulas de matemática, tanto no ensino superior (enquanto estudantes), quanto na educação básica, lugar onde exercerão a função de professores. Nesse sentido, (TSUKAMOTO; FIALHO e TORRES, 2014), destacam os grupos do Facebook como uma área disponível na interface que permite

aos usuários (discentes e docentes) criar metodologias no momento em que achar oportuno. Destacam, ainda, que os membros de um grupo não são necessariamente amigos, o que possibilita uma troca de conhecimentos entre pessoas, até então desconhecidas, por meio das interações em rede.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFAL PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Durante o processo de formação dos estudantes participantes nesta pesquisa, foram oportunizadas, ainda, outras propostas de atividades metodológicas referentes ao ensino da matemática, para os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, foram confeccionados jogos diversos para que fossem trabalhados conteúdos matemáticos. Assim, apresenta-se a seguir, algumas propostas de jogos que foram desenvolvidos, a fim de que outros professores possam utilizar em suas salas de aulas.

MEMOEDROS 1

Nesta proposta, aborda-se o conteúdo matemático Poliedros e, para a elaboração desta metodologia serão utilizados os seguintes materiais: Imagens dos poliedros impressas; Cartas com as características dos poliedros; Cartolina guache e papel contato para colar as cartas, como mostra a figura 3 a seguir:



Figura 3: Jogo Memoedros.
Fonte: Os autores, 2017

Essa proposta tem como objetivos: Trabalhar o reconhecimento e a memorização dos Poliedros, bem como associar a imagem às suas características. Um exemplo de como desenvolver esta atividade é o jogo da memória, pois segue a mesma lógica entre as cartas.

Para o desenvolvimento da proposta serão necessárias 10 (dez) cartas com as imagens dos Poliedros (sendo 2 de cada tipo) e 10 (dez) cartas com as devidas características dos Poliedros, também (sendo 2 cartas de cada). O jogo pode ser jogado por duas até cinco pessoas; Numa superfície plana, todas as cartas serão misturadas e dispostas organizadamente com a frente para baixo; Em comum acordo, os jogadores decidirão quem iniciará; Cada jogador irá virar duas cartas por vez; A jogada será validada se o jogador virar a imagem de um poliedro e as suas respectivas características – de forma que não pode ser imagem e imagem, nem características com características; Ao final, vencerá quem conseguir mais pares corretos.

Sabemos que jogos e brincadeiras possibilitam aos alunos formas de ensino-aprendizagem de maneiras diferenciada, dinâmica e coletiva, pois os instigam a conseguir resolver questões pertinentes, seja de qualquer tipo. Assim, elas se envolvem na brincadeira e participam de maneira intensa com a possibilidade de acertos. A partir desse jogo as crianças tem a oportunidade de praticar a aprendizagem sobre os poliedros de forma coletiva e divertida. Podendo ainda exercitar a concentração e a memorização do que está sendo visualizado pela criança.

POLIEDROS NO TABULEIRO

Esta proposta de jogo, aborda o conteúdo sobre os Poliedros Regulares e para a elaboração serão utilizados os seguintes materiais: Papelão; E.V.A (Emborrachado); Cartões impressos com os nomes dos poliedros e papel contato para plastificar os cartões. A figura 4, mostra a construção pronta do jogo.



Figura 4: Jogo Poliedros no tabuleiro.
Fonte: Os autores, 2017

A proposta desse jogo, tem como objetivos, reconhecer e identificar os tipos de poliedros regulares, bem como desenvolver a memorização dos nomes e características, disponibilizados nas cartas. Nesse sentido, para o desenvolvimento do jogo serão necessários os seguintes materiais: 2 tabuleiros, 10 cartas com as imagens dos poliedros, 5 cartas com as características dos poliedros; O jogo pode ser jogado por duas pessoas, ou por duas duplas. Cada pessoa/dupla ficará com 1 tabuleiro e 5 cartas das imagens dos poliedros na mão. As 5 cartas com as características são misturadas e agrupadas viradas para baixo.

Em acordo, o grupo decide-se quem iniciará o jogo. Assim, o iniciante puxará uma carta, com as características e lerá para que todos escutem, após serem ditadas as características, cada pessoa/dupla observará as cartas na mão escolherá uma e a colocará no tabuleiro em cima do respectivo nome do Poliedro. Após todas as cartas terem sido expostas no tabuleiro, o (a) professor(a) irá conferir os dois tabuleiros, ganha o jogo a pessoa/dupla que

tiver mais acertos, ou ainda, o jogo poderá terminar empate. Nesse caso, o (a) professor(a) decidirá como fazer para o desempate.

Diante desses aspectos, sabemos que jogos e brincadeiras possibilitam aprendizagem aos alunos de forma dinâmica e coletiva, pois os instigam a conseguir resolver questões, seja de qualquer tipo, elas se envolvem na brincadeira e participam de maneira intensa com a possibilidade de acertos. Na realização deste jogo, as crianças terão oportunidade de fixar na memória o conteúdo de espaços e formas no tangente aos poliedros regulares, as partes que os compõem e caracterizam, interagindo com outros colegas e compartilhando os saberes adquiridos.

ACERTE E SOME

Este jogo foi elaborado para abordar o conteúdo de “adição”, porém, poderão ser trabalhados, ainda os conteúdos de subtração, multiplicação e divisão, de acordo com o cronograma de atividades desenvolvidas pelos professores, a partir do componente curricular.

Nesse sentido, para a preparação desta proposta serão utilizados os seguintes materiais: Napa; TNT; Barbante; Numerais e letras em emborrachado; Fita colorida; Cola quente / Cola silicone; 3 bolas; Tabela (digitada); Piloto e Apagador. A figura 5, a seguir, apresenta o jogo construído.



Figura 5: Jogo Acerte e Some.
Fonte: Os autores, 2017

Os objetivos do jogo são os seguintes: Exercitar atividades de soma, podendo ser elaborado com outras operações matemáticas de forma dinâmica e lúdica; Desenvolver a aptidão motora de lançamento dos participantes; Analisar e/ou avaliar a aprendizagem das crianças, durante a realização da proposta.

O desenvolvimento do jogo ocorre da seguinte maneira: Num ambiente aberto (quadra, pátio) ou mesmo dentro da sala de aula, o professor colocará o painel elaborado, com (quantidade) espaços vasados. Esses espaços, que também podem ser chamados de bolsas, estarão representados por numerais para que os alunos tentem acertar as bolas dentro.

Cada criança terá direito a três jogadas para acertar as bolas dentro das bolsas. Se após as três jogadas a criança não conseguir acertar nenhuma bola, terá direito a mais três jogadas, isso para que o jogo não perca o sentido que é trabalhar a Matemática. Após as três jogadas, o (a) professor(a) irá conferir e registrar na tabela quais bolsas/números as crianças acertaram. Em seguida, a criança irá somar os números de cada bolsa que acertou com as bolas. Após todas as crianças terem jogado, a professora, de forma coletiva, fará um momento reflexivo, revisando o conteúdo abordado no jogo.

É importante ressaltar que as propostas, aqui apresentadas, poderão servir de metodologias para os professores das séries iniciais do ensino fundamental trabalhar de forma lúdica com seus alunos, auxiliando-os no processo ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas neste trabalho, temos a percepção de que o uso do *facebook* pode acrescentar à educação novas formas de ensinar e aprender, fortalecendo a relação, a comunicação e a interação entre os alunos, bem como entre alunos e professores, de forma que mesmo tendo se encerrado aquele momento da aula presencial, a discussão pode continuar virtualmente, como dito, possibilitando àqueles que têm dificuldade de se expressar oralmente, que o façam escrevendo em postagens ou comentários, no grupo da turma na rede social.

A prática de utilização das redes sociais nos ambientes educacionais e, mais precisamente no ensino superior, tem se tornado cada vez mais frequente. Isso porque os resultados tem mostrado a eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem na

formação de seus usuários. Diante dessas perspectivas, fica claro que a utilização das ferramentas do facebook para a formação dos pedagogos é de fundamental importância.

Essa metodologia tem possibilitado novas estratégias para trabalhar os conteúdos matemáticos, no ensino superior para que sejam utilizadas com alunos da educação básica, seja por meio de oficinas, seminários ou pelas demais atividades, possibilitando a inserção das mesmas no facebook criado e apresentado pelo professor da turma.

Estas propostas foram bem aceitas pelos discentes (de pedagogia) e, pode-se comprovar essa eficácia por meio do desenvolvimento deste trabalho, uma vez que as provocações apresentadas pelo professor da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática (1 e 2), as atividades realizadas e as falas dos estudantes tiveram êxito, garantindo, assim, a aprendizagem e a possibilidade de os pedagogos em formação, também realizarem essa metodologias com os alunos da educação básica, garantindo uma educação de qualidade, mostrando que as ferramentas do facebook podem ser utilizadas para as interações nos conteúdos educativos.

As propostas apresentadas pelos discentes foram relevantes para a formação dos estudantes da educação básica, possibilitando metodologias de formas lúdicas, garantindo um melhor processo de ensino/aprendizagem. Contudo, esse estudo nos mostrou que é de fundamental importância o uso das tecnologias, no ensino superior, para trabalhar conteúdos matemáticos na formação do pedagogo. Muitas foram as estratégias utilizadas no decorrer da disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática, o que possibilitou novas estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes, v. 10, n. 1/3, p. 63-71, jan./dez. 2008.

CHAGAS, A, M; LINHARES, R. N. As interfaces da interação para uma aprendizagem colaborativa no Facebook. In: PORTO, C; SANTOS, E. (org). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 293-312.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed., Campinas: Papyrus, 2007.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 133-173.

MIRANDA, L; et. al. Redes sociais: utilização por alunos do Ensino Superior. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACIÓN Y EL CONOCIMIENTO. 15, 2010, Madrid. **Anais...** p. 1-10.

MOREIRA, J. A; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C; SANTOS, E. (org). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 67-84.

OLIVEIRA, C. A. Matemática divertida e curiosa: jogos online na formação do pedagogo. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão, v. 13, n. 3. p. 377-390, set/dez 2013.

PATRÍCIO, M. R., GONÇALVES, V. Utilização educativa do facebook no ensino superior. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1º, 2010, Lisboa. **Anais...** p. 1-10.

RIBEIRO, R. A. **Tecnologias na educação: uma análise na contemporaneidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. 66p.

SANTANA, C. M. H; SILVA, J. F; MERCADO, L. P. L. Interfaces de comunicação da web 2.0 na educação. In: SERAFIM, M. L; CELINO, M. L. S; et. al. (org.). **Tecnologias em seus múltiplos cenários**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013. p. 105-131.

TSUKMOTO, N. M; FIALHO, N; TORRES, P. L. A face educacional do Facebook: um relato de experiência. In: PORTO, C; SANTOS, E. (org). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 349-364.

RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM PÓS-PRODUZIDA: LIVRO DE IMAGEM -PNLD PNAIC

Rosiene Omena BISPO¹

Resumo: O presente artigo visa contribuir com os estudos da textualidade nas relações imagens textos na área de Estudos Linguísticos. E teve como objetivo analisar a relação texto-imagem pós-produzida da obra – Os feitiços do vizinho de Sonia Junqueira – realizada por uma aluna do 3º ano do ciclo de alfabetização. Para analisar essa relação foram consultados diversos autores, dentre os quais destaco: Camargo (1998), Necyk (2007), Paiva; Fernandes (2015). Os resultados analisados confirmam o potencial do livro de imagem para o desenvolvimento da narrativa e apontam que o uso pedagógico que se faz desse instrumento literário é mínimo e ainda incipiente.

Palavras-chave: Relação texto imagem; Pós-produzida; Alfabetização

159

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC instituído pela Portaria nº 867, de 4 de junho de 2012 com fim a atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) tem disponibilizado, por meio sua política educacional de incentivo a alfabetização e letramento, recursos didáticos e paradidáticos como suporte pedagógico para o professor alfabetizador.

Dentre esses recursos, destaco o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/ PNAIC, fruto de uma das ações desenvolvidas entre FNDE e a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). O PNLD/ PNAIC é composto por 03 volumes e são distribuídos 2 acervos formados cada um por 35 (trinta e cinco) títulos distribuídos na seguinte categoria: categoria 1 – textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;

¹Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió/Alagoas/Brasil.rosyomena31@hotmail.com.

Trabalho produzido a partir da disciplina Estudos da Textualidade nas relações texto-imagem em (hiper)textos impressos e digitais do Programa de Pós- graduação em Letras e Linguística – PPGLL, ministrada pelo prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

categoria 2 – textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos. E na categoria 3 – livros ilustrados e/ou livros de imagens.

Na distribuição cada escola recebe 02 acervos para cada ano do ciclo passando a receber um montante de 210 títulos. Neste artigo interessa em especial os livros da categoria 3 – livros ilustrados e/ou imagens. De acordo com a tabela do guia do PNLD/PNAIC no 1º ano se concentra a maior quantidade de livros ilustrados e/ou imagens– 21 títulos; no 2º ano – 9 e no 3º ano – 12, perfazendo assim, no ciclo de alfabetização um total de 42 livros ilustrados e/ou de imagens.

A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA NOS LIVROS DE IMAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

160

O livro de imagem segundo Necyk (2007, p.66), “é aquele que possui uma narrativa construída unicamente por ilustração”. Essa visão difere, em parte, da do Guia de Literatura na Hora Certa PNLD/ PNAIC 2015 pois, esse coloca na categoria livros de imagens, livros só de imagem e livros de imagens com pequenos textos”. Aguiar (2011) reforça o conceito de livro de imagem e acrescenta novas informações dizendo:

O livro ilustrado – também chamado de livro-ilustrado, livro de imagem ou, em Portugal, álbum – não é, em si, uma novidade. Encontram-se antepassados seus nos séculos 18 e 19. O livro inclinado e O livro do foguete, de Peter Newell, exemplos de interação entre conteúdo e suporte, foram publicados pela primeira vez em 1910 e 1912, respectivamente; Maurice Sendak lançou Onde vivem os monstros, um dos clássicos do gênero, em 1963. No Brasil, Ziraldo publicou o famoso Flicts em 1969; em 1976, foi a vez de Juarez Machado apresentar o seu Ida e volta, e desde a década de 1980 Eva Furnari e Ângela-Lago vêm produzindo livros com pouco ou nenhum texto.

Aguiar nos dá exemplo de livros de imagem encontrados há três séculos antes do nosso, mas é no século atual, mais do que em qualquer outro tempo, que a imagem tem, graças ao avanço das tecnologias, tomado espaços cada vez maiores. Sobre isso, Santaella (2012) nos lembra que abastecidos pelo desenvolvimento e sofisticação das tecnologias de

impressão gráfica, o discurso verbal passou a ser entremeado com imagens em variadas combinatórias.

No entanto, em se tratando de livros só de imagens se comparado aos da categoria prosa e poesia o quantitativo ainda é muito menor nas coleções que hoje compõem o acervo no ciclo de alfabetização das escolas públicas brasileiras. Segundo o guia, embora de grande interesse da criança e do potencial para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, isso acontece devido a inscrição das editoras dessa categoria ser ainda pequena.

O fato é que ele já está presente no universo escolar. Leny Magalhães Mrech, docente da Faculdade de Educação da USP, disse, no encontro de psicanálise que refletiu sobre o poder da imagem no mundo contemporâneo, que a escola está sendo abarcada invasivamente pelas imagens e isso tem motivado mudanças na relação do professor com o aluno e o conteúdo transmitido.

Essa mudança se dá, dentre outros aspectos, pelo fato do livro de imagem passar a ser reconhecido como literário. Recentemente, esses deixaram de ser apenas porta de entrada para o universo das letras e tornaram-se reconhecidos como literatura. [...] “Na esteira desse movimento, o livro de imagem vem se consolidando também como campo de estudo nas universidades”. (AGUIAR, 2011)

Ao fazer uso do termo, recentemente, Aguiar nos fornece indicativo de que foram necessários vários anos para que os livros de imagem fossem legitimados como uma categoria literária de qualidade. Neste novo cenário em que circula o livro de imagem se faz necessário que tanto aluno quanto professor o apreciem como literário e reconheçam todo o seu potencial.

Apreciar é tomar conhecimento em busca de significação. É algo que pode ajudar a construir uma leitura, porque o tempo de apreciação faz diferença na aquisição dos conhecimentos e interpretações. Portanto, apreciar é também uma arte de ler o mundo, não mecânica nem superficialmente. (PAIVA; FERNANDES, p. 49, 2015)

A coleção do PNLD/PNAIC 2015 é também um convite para essa apreciação, mas apenas trata do assunto superficialmente. Assim, é necessário expandir essa relação texto imagem, como Aguiar sugere e acrescento ainda que a pesquisa em torno do livro de imagem deva acontecer tanto no campo universitário quanto no meio escolar, principalmente na alfabetização, pois, esta é, na sua maioria, voltada para a leitura de palavras e deveria contemplar também a leitura imagética.

Muitas pesquisas já circulam no campo da palavra considerando as suas riquezas, possibilidades e especificidades, mas o mesmo não pode se dizer da comunicação visual ainda não explorada em sua plenitude e possibilidades. Segundo Paiva; Fernandes (2015, p.50)

As imagens nos livros infantis contemporâneos não existem apenas por uma função decorativa ou pedagógica, e não funcionam como mero complemento do texto, confirmando ideias. As imagens são parte fundamental e integrante da estrutura do livro, contribuem para seu sentido, valor e narratividade.

162

Assim, já procurando dar os primeiros passos nesse universo pouco explorado passo a apreciar as narrativas como convite para o exercício de leitura por meio do livro de imagem: Os feitiços do vizinho, história de Sonia Junqueiro e desenhos de Mariângela Haddad.

Relação Texto-Imagem Pós-produzida

Segundo Neczyck (2007, p.68) “essa relação entre texto e imagem se dá *posteriori*, em seguida à visualização de imagens, quando o receptor cria a sua interpretação da história.” Ainda segundo a autora supracitada, nesse tipo de livro é usado nas partes pré-textuais e pós-textuais algum suplemento verbal tal qual nos livros tradicionais.

No caso do livro de imagem, a relação estabelecida entre texto e imagem é de complementaridade – narrativa de estruturação. Dizendo de outra maneira, o projeto de leitura retira o texto e fica apenas com a narrativa visual.

Essa forma de narrativa – leitura de imagem – necessita de uma produção pensada, planejada, mas será sempre uma narrativa aberta, visto que, cada indivíduo empresta significado particular àquilo que vê. Para elucidar ainda mais esse ponto de vista:



A representação é algo sempre arbitrário. Uma imagem que represente um dado objeto, seja tal imagem uma fotografia ou um fragmento de vídeo, sempre se estabelecerá a partir das mesmas convenções. As diferenças que viermos a estabelecer entre representações tão diferentes serão sempre contingenciadas por nossa cultura. (COUTINHO, 2007, p. 108)

Dito isso, a leitura de um livro de imagem significará para cada pessoa diferentemente da outra, visto que está inserida em um contexto com uma cultura diferente e a forma de perceber determinada imagem será mediada por suas crenças, valores e pela sua visão de mundo.

Necyk (2007, p. 70) ratifica dizendo:

Uma história feita apenas de imagens pode dar margem a inúmeras interpretações, e a partir do momento que não vem acompanhada de texto, gera no receptor a necessidade de fechar uma versão para si. É então que surge o seu texto, único, original e verdadeiro, pois nenhum livro de ficção tem interpretação oficial. O texto é encarado como a necessidade de transposição da narrativa imagética para a narrativa discursiva.

163

Ler imagens, ao contrário do que muitos acreditam, não é algo simples, mas no que concerne aos livros de imagens eles exercem forte influência interpretativa conduzidos por meio de arranjos narrativos.

Para observar mais criteriosamente esses arranjos, convém recordar que as imagens que acompanham textos literários podem apresentar diferentes funções. Sobre as quais uma sobressai em detrimento de outra(s). Camargo (1988), referendado no guia do PNLD/ PNAIC 2015, detalha que mais do que ornar ou elucidar textos com os quais se relacionam, as imagens podem apresentar várias outras funções: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e pontuação.

A imagem tem função representativa quando imita a aparência do ser ao qual se refere; função descritiva, quando detalha essa aparência; função narrativa, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); função simbólica, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; função expressiva, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; função estética, quando enfatiza a forma da

mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; função lúdica, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; função conativa, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; função metalinguística, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; função fática, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; função de pontuação, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos. (CAMARGO,1998apud Rodrigues; Tavares 2014, p.5)

Narrativa texto imagem a partir do livro: os feitiços do vizinho

Da mesma maneira que, a proposta de leitura de um texto verbal precisa participar de um plano de leitura, a proposta da leitura narrativa de imagem não deve fugir à regra. A leitura pode ser mediada por um adulto, no caso o professor, quando as crianças têm pouca experiência com esse tipo de atividade. Segundo Paiva; Fernandes (2015, p. 50):

Sem pressa, a apreciação da leitura pode se dar ora de modo orientado, ou seja, um leitor mais experiente apresenta aos demais leitores modos possíveis para a obra, ora na diversão livre, espontânea, no manuseio direto infantil, e, em ambos há construção de conhecimento.

Mas, no caso dessa experiência, optei por realizá-la com uma aluna que já tivesse o processo de aquisição do sistema alfabético consolidado, e pelos menos nos dois anos anteriores tivesse participado de uma turma sob orientação do Pacto Nacional pela Idade Certa.

Ao selecionar o livro para a experiência desconsiderei a indicação do livro para alunos do 1º ano. Essa indicação fica estampada na capa dos livros dos acervos para o ciclo de alfabetização. No caso específico de livros de imagem, acervo PNLD/ PNAIC 2015 há uma prevalência deste no 1º ano, 21 títulos no total.

E, embora o guia afirme que essa indicação seja uma linha tênue que nada impede que outras crianças do ciclo de alfabetização e/ou que já tenha passado pelo ciclo continuem fazendo uso do acervo, um fato preocupante é que ao ser estampada nos livros a indicação do

ano os alunos dos anos subsequentes não façam uso dos mesmos para fruição da leitura dessas obras literárias.

A experiência foi realizada com uma aluna do 3º ano de escola pública municipal localizada no município de São José da Laje – AL. No primeiro contato com ela perguntei se ela já havia lido um livro como o que estava apresentando e/ou se lembrava se a professora dos anos anteriores e mesmo do ano em curso já havia lido na sala livros só com imagem. Ela disse: *“peguei apenas uma vez um livro desse para ler no cantinho de leitura da escola e a professora desse ano manda a gente levar pra casa a bolsa de leitura viajante, mas não levamos livro assim, e não lembro das professoras lendo não.”*

Dando continuidade à nossa experiência disse-lhe que ela teria quanto tempo quisesse para ler o livro, que olhasse atentamente as imagens de cada página, inclusive da capa do livro, que observasse ainda que as imagens contavam uma história e, a partir dessa observação, procurasse escrever com palavras a história contada pelas imagens segundo a sua opinião. Para melhor compreensão segue as imagens que compõem cada cena do livro (Fig. 1) e o texto produzido pela aluna (Fig. 2).





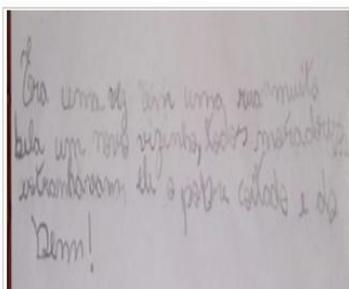
Figura 1: Cenas do livro

s para compor o título o branco e o vermelho. Se considerarmos A Teoria das Cores de Leonardo da Vinci², o vermelho, representa a idade da efervecência e da espontaneidade. Assim, já na

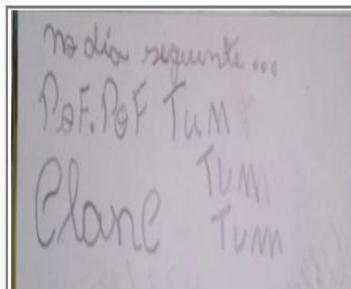
² Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/1877676/>

capa, o livro de imagem convida o leitor cuja idade varia de 1 a 10 anos a, de forma livre e espontânea, construir sua narrativa guiado exclusivamente pelas imagens.

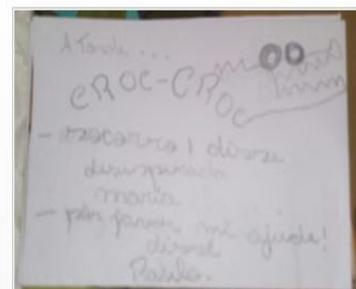
O livro apresenta como boa parte dos livros infantis o formato de um quadrado, uma proporção igualitária entre as partes. As imagens na sua maioria estão dispostas em páginas duplas. “A página dupla do formato quadrado dá origem a uma visualização horizontal próxima às proporções da tela do cinema, e os planos escolhidos pelos ilustradores e designers tiram partido dessa proximidade” (Necyk, 2007, p.100)



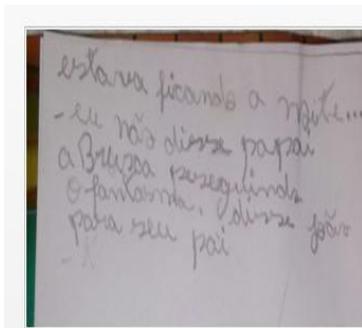
4



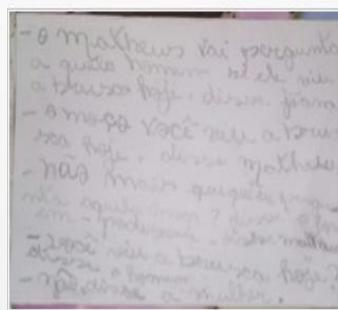
5



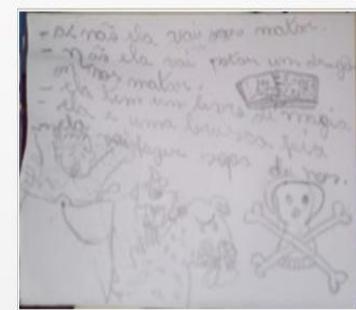
6



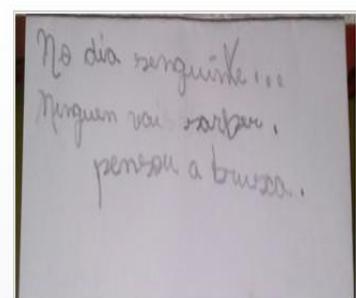
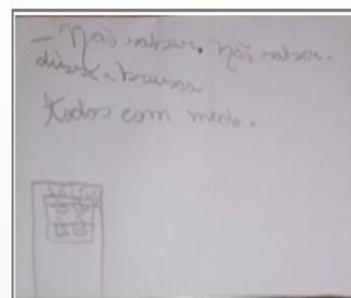
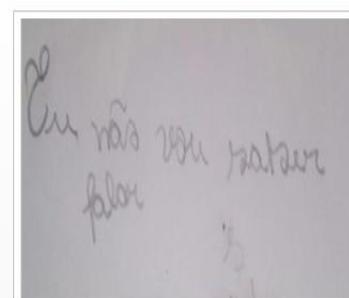
7



8



9



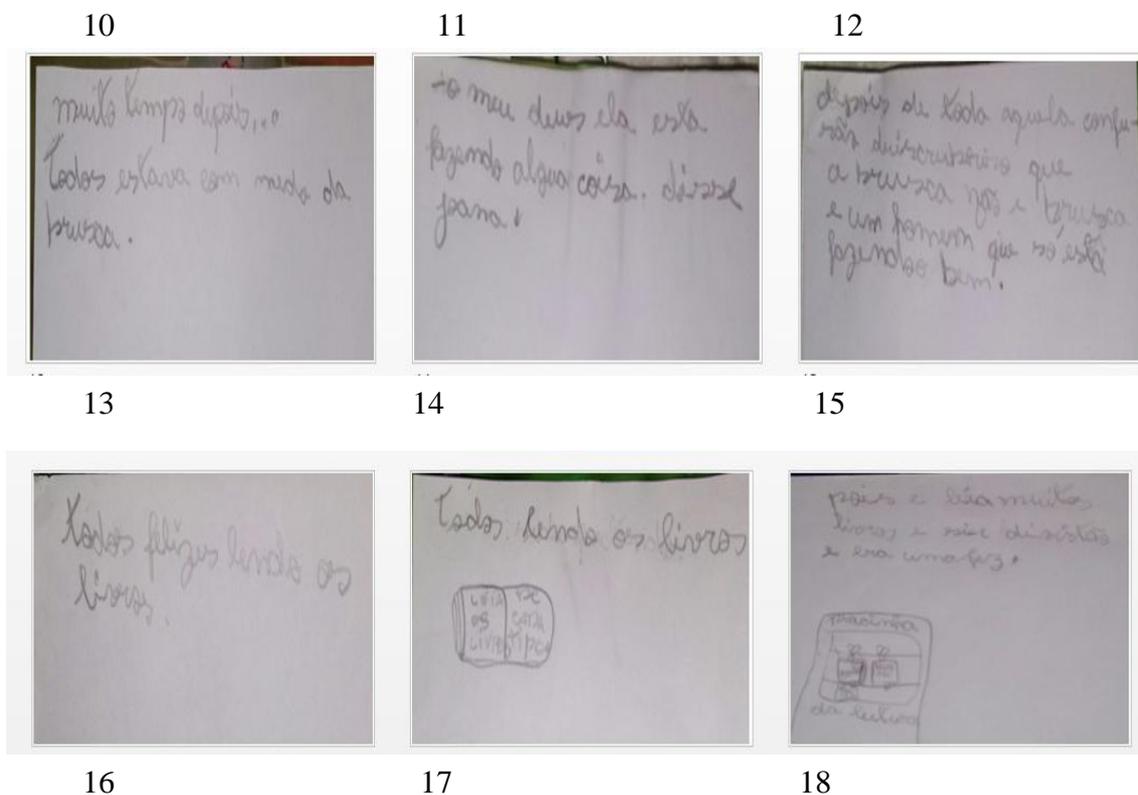


Figura 2: Texto produzido pela aluna

Após o contato visual com imagens do livro, a aluna inicia o enredo como era de se esperar a partir da p. 4. A *apresentação* é típica de contos infantis “Era uma vez uma rua muito bela, um novo vizinho, todos moradores estranhavam ele. O pobre coitado é do bem”! Nota-se que, de partida, ela apresenta a circunstanciada narrativa, o personagem principal – um novo vizinho, os personagens secundários – todos os moradores e o lugar em que a ação se desenvolverá – na rua. E a partir da observação da imagem, também usa qualificadores para a rua e para o vizinho.

Na p.5, no desenvolvimento da ação, a aluna percebe a fusão de dois códigos: sons e imagens se integram- onomatopeias visuais. “Numa onomatopeia visual, por exemplo, enquanto a palavra é lida, sua representação gráfica expressa o som e efeito produzidos, de

acordo com a cena e a ação que a imagem descreve” (ibid.p.64) Além de repetir a onomatopeia, a aluna acrescenta à cena uma expressão que marca o tempo, mas prevalece na cena uma interdependência narrativa.

Na p.6 a aluna não faz menção a sombra do jacaré que aparece na janela, mas é capaz de reproduzir verbalmente o desespero de Maria e de Paulo, personagens a que nomeou num discurso direto. Mais uma vez as duas linguagens precisam se complementar para gerar sentido. No caso dessa cena, a passagem do tempo na expressão – à tarde – não seria necessário se ela tivesse observado que a p. 6 é uma reação da ação anterior.

Na p.7 a aluna revela para o pai as suas suspeitas estabelecendo uma conexão perfeita com a imagem “*eu não disse, papai*”. Na p.8 a aluna também dá conta das três cenas que aparecem nesse espaço estabelecendo uma conexão segura entre o texto e a imagem construindo um diálogo onde todos os personagens estão envolvidos. Na p.9, consegue expressar as ideias loucas que estão se passando nas cabeças dos personagens. No entanto, na p.10 as imagens não fazem sentido para ela, assim ela se coloca em primeira pessoa e diz: “*eu não vou saber falar*”, ou seja, ela não consegue atribuir significado às imagens.

Na p.11 a aluna faz uso também da linguagem visual para revelar para o leitor antecipadamente o segredo da trama: desenha a folha que estava na mão do personagem principal do enredo e nela escreve “*leitura*”, enquanto afirma que todos continuam desconfiados. Na p. 12 não descreve a cena de forma que é impossível imaginá-la sem o auxílio da imagem, a desconfiança continua “*no dia seguinte*” e “*muito tempo depois*” o medo ainda impera, afirma.

Nas p. 13. e 14 acontece o clímax da narrativa, o momento chave, aquele que apresenta um trecho dinâmico e emocionante, onde os fatos se encaixam para chegar ao desenlace, “*O meu deus ele está fazendo alguma coisa*”. E por fim, o desfecho da narrativa começa a tomar forma na p.15 seguido das p.16,17 e 18. Nessas páginas as linguagens se imbricam, uma linguagem não daria conta da mensagem e, para finalizar, a aluna mesmo sendo convidada a escrever, continua usando a linguagem imagética para ampliar a cena do livro de imagem.

O que dizem os professores

Os acervos complementares disponibilizados para as escolas públicas no país por meio do PNLD têm como objetivo oportunizar aos alunos o contato e a familiarização com práticas e processos típicos da cultura letrada. Nesse processo, o professor é o principal responsável pela organização do tempo escolar e pela seleção dos materiais didáticos considerando a necessidade da sua turma e o que é essencial para cada etapa na busca por consolidar os Direitos de Aprendizagens de cada ano.

De forma que, para verificar como os professores estavam organizando suas aulas considerando esse acervo, organizei um questionário com três questões: na primeira eles marcariam uma alternativa respondendo se já haviam recebido ou não alguma orientação para trabalhar com livros de imagem; na segunda, a partir da observação de um anexo com todos os livros de imagem disponibilizados no PNLD 2015, eles registrariam o título dos livros com os quais desenvolveram alguma atividade pedagógica e, por último, foram convidados a fazer um breve relato de como organizaram a proposta de aula a partir da obra selecionada.

Participaram da pesquisa 32 professores. Desse total na primeira questão 18,75% respondeu que não tinham recebido orientação para trabalhar com livros de imagem. Na segunda questão 25% dos professores disseram que não conheciam os livros do acervo; 21,87% afirmaram que utilizaram apenas 1 livro do acervo apresentado; 31,25% utilizaram 2 livros e 21,87% utilizaram livros de imagem como recurso didático. Considerando esses percentuais e a quantidade de livros de imagem disponível na escola, um total de 42 livros de imagem, percebe-se que mesmo de 81,25% dos professores que preencheram o questionário afirmaram que já receberam orientação para utilizar livros de imagem como recurso pedagógico, a importância que se dá ao referido suporte como recurso literário com grande potencial para a construção da narrativa ainda é muito elementar.

A terceira questão pedia um relato da proposta de aula desenvolvida com livros de imagem. Dentre os professores que já utilizaram o recurso nas suas aulas, destaco alguns

procedimentos que afirmaram adotar: “*Mostrar o livro*”, “*explicar o livro*”, “*questionar com os alunos*”, “*fazer leitura de imagem oralmente*”, “*reconto e produção escrita*”, “*resolução de problema*”, “*texto coletivo*”.

Destaco ainda um outro fato que me chamou a atenção na análise dos questionários, dentre os títulos mais trabalhados pelos professores estão: A Bela e a Fera e os Três Porquinhos. Essa constatação aponta para a necessidade de ampliação do repertório de leituras, disponível no acervo citado, por parte do professor como forma de se estabelecer uma conexão maior entre a leitura e seus autores, garantindo aos alunos maiores possibilidades para criar e não apenas parafrasear histórias já conhecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro de imagem é um instrumento em potencial para o desenvolvimento da narração. As imagens de fatos são capazes de sustentar uma narrativa sem estar ancorada no texto verbal. Diferentemente das narrativas verbo visual, ou só verbal, as formadas unicamente por imagem abrem um leque bem mais amplo de interpretação e de possibilidades na construção de sentido.

Contudo, vale observar que pela experiência do exercício realizado de construir uma narrativa verbal a partir da relação texto imagem pós-produzida, mesmo para uma aluna no último ano do ciclo de alfabetização - 3º ano, não é fácil, nem simples e a narrativa construída é ainda incipiente.

Essa primeira versão apresentada precisa do auxílio de alguém mais experiente, no caso - o professor, para, a partir dela, desenvolver intervenções pedagógicas que contribuam para o refinamento do enredo, mediante apreciação das imagens presentes, das significações das cores, dos gestos, semblantes e olhares dos personagens, na possibilidade de uso dos sentidos denotativos e conotativos e considerasse ainda as funções que as imagens podem exercer. Dentre as funções descritas por Camargo, a exemplo, destaco a função descritiva.

Esta enriquece e muito a narrativa e sua ausência na transposição de uma modalidade para outra empobrece a narrativa.

Pelo que verifiquei de informação no guia do PNLD/PNAIC 2015, as orientações para o uso do acervo complementar do ciclo de alfabetização no tocante ao uso pedagógico dos livros de imagens, nas salas do 1º ao 3ºano também é incipiente.

Para comprovar analisando o caderno 4 do PNAIC, que trata da organização do trabalho escolar e dos recursos didáticos na alfabetização no que concerne especificamente as obras complementares do PNLD no ciclo de alfabetização – livros de imagens (BRASIL p.53) apenas cita que[...] “ao contrário do que muitos possam imaginar, o livro de imagens permite sim, a realização de leituras e pode trazer grandes contribuições ao leitor em processo de alfabetização”

E partir dessa afirmação,o caderno procura apenas ilustrar a partir da obra, Telefone sem Fio, de Ilan Brenam e Renato Moriconi, a relação do título e da ilustração e posteriormente comenta a relação de outras imagens que aparecem indicando ao professor um provável percurso para fazer uso pedagógico dessa ferramenta literária.

Essa tentativa de orientar o professor para uso pedagógico do livro de imagem não enfatiza o grande potencial dessa forma de narrativa, nem direciona-o para que possa continuar a buscar por pesquisas que apontem as possibilidades de uso desse tipo de acervo.

“É preciso aprender para ensinar”, com isso, quero dizer que a formação do professor alfabetizador cuja perspectiva teórica enfoca alfabetizar letrando poderá ser potencializada, à medida que, considerar a ampliação do uso das linguagens. A linguagem imagética nos circunda e está presente nos livros didáticos, nos paradidáticos, nos outdoors, nos jornais, nos meios de comunicação em massa em fim. Dessa forma é crucial que a escola dê a ela a devida importância no processo de comunicação.

Enfim, pela pequena, mas significativa experiência desenvolvida, sugiro continuar investigando essa relação, a fim de ampliar o olhar sobre esse objeto de estudo. Bem como sugiro outras experiências, como a realizada, que promovam a relação imagem-texto embasados em diferentes teorias. Outro sim, o livros de imagem “O Feitiço do Vizinho” pode suscitar por meios de suas imagens outras reflexões sobre temas transversais como: as relações

entre vizinhos, as diferenças que caracterizam os personagens e associá-las ao povo brasileiro, além de chamar a atenção para atitudes como a desconfiança, a falta de comunicação, e por fim nos dá uma lição de como ensinar a compartilhar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Laura. **O poder das imagens.** Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-poder-das-imagens>> Acesso em 24/09/2016.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia Infantil e Ilustração:** Estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles. São Paulo, Unicamp, 1998 (Dissertação de Mestrado). Acessado em 17/09/2012, disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000135504>>

COUTINHO, Iluska, SILVEIRA, Potiguara Mendes da. **Comunicação:** tecnologias e identidade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p. 108.

JUNQUEIRA, Sonia. **Os Feitiços do Vizinho/** história Sonia Junqueiro; Mariana, Haddad, desenhos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NECYK, Barbara Jane. **Texto e Imagem:** um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. Dissertação de Mestrado defendida na PUC-RJ. 2007. Capítulo 2. Ilustração e texto. Disponível em < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052_4.PDF >. Acesso em 20/03/2016.

PAIVA, Ana Paula; FERNANDES, Cecília Regina. **Imagens narrativas convidativas a exercício de leitura.** Literatura na hora certa: guia 2: 2º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015/ Ministério da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012

SALA DE ÁREAS: A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO NA BRINCADEIRA

Aline Jaislane de Souza TAVARES¹

Resumo

Tem-se por intuito descrever a implementação do Projeto de Intervenção realizado em uma creche no bairro do Pontal da Barra, durante o segundo semestre de 2014, no Estágio Supervisionado. O tema escolhido teve por objetivo dar continuidade à implementação de uma sala de áreas fundamentada na abordagem High/Scope, iniciada no semestre anterior, visando reorganizar a sala de áreas já existente na creche, promovendo o brincar e a aprendizagem ativa. O currículo High/Scope tem uma premissa básica fundamentada na ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o meio físico e humano, assim, toda interação da criança deve ser valorizada e possibilitada por meio de uma organização do espaço e do tempo, ampliando suas ideias e ressignificando o desenvolvimento infantil. (HADDAD, 2004). O desenvolvimento do projeto ocorreu em três etapas: análise da situação, reorganização do espaço físico e implementação do planejar-fazer-rever. Esse projeto de intervenção significou muito para nossa formação no que diz respeito à educação infantil, pois podemos analisar o significado que se dá a brincadeira. Acreditamos ter atingido os objetivos iniciais, pois reorganizamos a sala de áreas proporcionando mais materiais para as brincadeiras das crianças, possibilitamos a comunicação na hora do planejar e do rever, passamos confiança em suas atitudes para se sentirem mais capazes e auxiliamos na concretização dos seus sonhos por meio de um espaço diverso.

Palavras-chaves: High/Scope; Brincar; Aprendizagem ativa.

INTRODUÇÃO

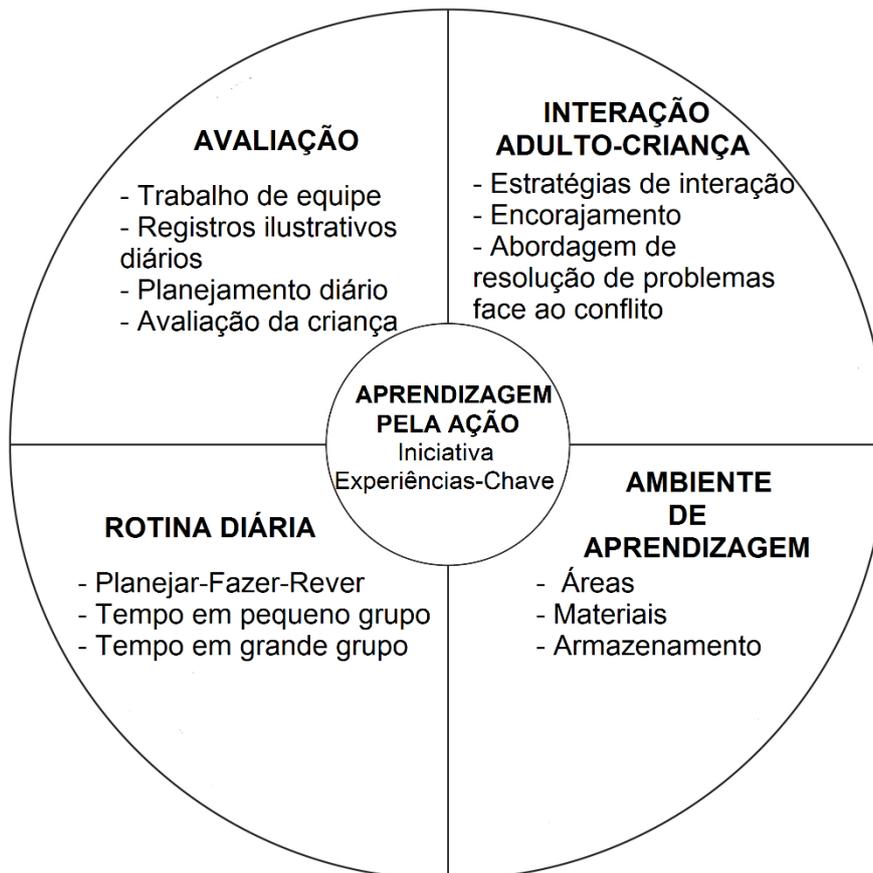
Temos como objetivo relatar o Projeto de Intervenção realizado durante o segundo semestre de 2014. O projeto foi implementado numa creche-escola localizada no bairro do Pontal da Barra, na cidade de Maceió, Alagoas, com a turma do maternal II integral. O tema escolhido deu continuidade à implementação de uma sala de áreas fundamentada na abordagem High/Scope, iniciada por duas equipes de estagiárias do semestre anterior, visando

¹Estudante de Pós-graduação em Libras da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, alinetavares285@gmail.com.

reorganizar a sala de áreas já existente na escola, promovendo o brincar e a aprendizagem ativa.

O currículo High/Scope tem uma premissa básica fundamentada na ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o meio físico e humano, assim, toda interação da criança deve ser valorizada e possibilitada por meio de uma organização do espaço e do tempo, ampliando suas ideias e ressignificando o desenvolvimento infantil. (HADDAD, 2004).

Na abordagem High/Scope existe uma organização curricular denominada "Roda da Aprendizagem", criada por Hohmann e Weikart (1997) que tem como princípio a aprendizagem pela ação e os demais componentes são coerentes com esse princípio: a interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação.



A aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento a partir da experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e conhecimentos. (HOHMANN; WEIKART, 1997).

O adulto, como um observador participante deve possibilitar que a criança crie seus próprios conceitos e atividades a partir do que ouve, vê, sente e manipula, envolvendo-as em experiências que possam produzir novas ações em seu ambiente.

Uma das especificidades dos programas baseados na aprendizagem pela ação são as múltiplas oportunidades que eles oferecem às crianças para que possam fazer escolhas. As crianças pequenas são perfeitamente capazes - e estão desejosas - de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar. Muitos dos materiais são novos para elas, por isso é frequente que os não usem nas funções para que foram feitos. Em vez disso, as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades. (HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 35).

Na concepção dessa abordagem, a rotina diária possibilita à criança saber, seguir e compreender uma sequência de acontecimentos. Nesse sentido, todas as crianças têm a oportunidade de escolher e/ou produzir o caminho a qual vai ser seguido no dia-a-dia em suas práticas. É nessa rotina diária que o adulto vai oferecer às crianças um ambiente onde elas possam desenvolver suas potencialidades, seus interesses e mediar a resolução de conflitos interpessoais.

Já a avaliação ocorre num conjunto de tarefas que o adulto proporciona para observar as crianças, interagir com elas e planejar toda a sua ação. A partir do momento em que o adulto está no espaço das crianças como observador, deixa de ser apenas observador para se tornar observador participante, registrando tudo aquilo que vê e ouve nas atividades realizadas pelas crianças.

Contrastando com as abordagens educacionais sistemáticas, a que estamos habituados, o método americano High/Scope, também conhecido como “a criança em ação” em Portugal, pode ser caracterizado por suas práticas pedagógicas se basearem no construtivismo de Jean Piaget, que tem o diferencial de permitir a criança construir suas próprias brincadeiras, não atendendo aos interesses do adulto, e sim, apenas as suas vontades. O adulto não vai limitar as escolhas e os espaços da criança, mas sim mediar, auxiliar, acompanhar e/ou ajudar no que for preciso em suas interações.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), a brincadeira, ao lado das interações, constitui o eixo da proposta pedagógica e curricular das instituições da Educação Infantil, porém, é sabido que nem sempre acontece de tal forma.

É necessário que se oportunize um espaço adequado para a criança realizar suas brincadeiras e ressignificar suas ações. É importante que a criança encontre a liberdade para realizar seus interesses, modificá-los de acordo com a necessidade que vê no ambiente e na atividade que realiza. Ou seja, é propiciar desde um ambiente rico em possibilidades de brincadeiras e ações até condições de uso do material e do espaço disponível.

Segundo Kishimoto, "o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização" (KISHIMOTO, 2009, p. 18). Assim, não é preciso que a criança veja um brinquedo de determinada forma e trabalhe com ele a partir do que é considerado como sua função. O brinquedo e a brincadeira devem dar possibilidade e liberdade de a criança planejar sua ação, revê-la e refazê-la, determinando para ela o que faz sentido, o que se faz mais interessante, podendo ser modificado a qualquer momento.

Como foi dito anteriormente e segundo as Diretrizes Curriculares (2009), a brincadeira ocupa lugar importante nas instituições de educação infantil e se faz necessária para o desenvolvimento da criança em suas várias etapas. Assim, por mais que o adulto tenha uma imagem de brincadeira e de brinquedo, esse não pode interferir plenamente com suas concepções no que diz respeito as atividades da criança; por mais que se tenha um conjunto de valores, ele não pode impor suas percepções no que diz respeito ao momento da criança.

O nosso projeto, baseado nessa concepção de brincadeira contida na abordagem educativa High/Scope, buscou reorganizar um espaço em suas áreas específicas e observar como avaliação subsequente do que foi feito, o que as crianças fazem e produzem nessas áreas.

O processo realizado na rotina diária da abordagem High/Scope é a sequência planejar-fazer-rever, o que possibilita a aprendizagem pela ação. O planejar consiste no momento em que as crianças relatam suas intenções e vontades, através de palavras e/ou gestos, dependendo da idade, como um plano de ação, o que elas realizarão na sala de áreas. Por meio do planejar, a criança desenvolve a linguagem e sua imaginação, no momento em

que ela mesma e o outro relatam suas futuras ações. Cabe ao adulto fornecer materiais e experiências para que as crianças se mantenham interessadas no período de planejamento.

Seguindo a sequência, após o planejar, a criança tem o tempo de trabalho. Nesse instante, a criança tem a oportunidade de concretizar as suas intenções, de por em prática seu planejamento e também de iniciar atividades não planejadas. Os adultos presentes devem interagir com as crianças de forma que as apoiem sem interferir, com tal atitude o adulto promove o desenvolvimento do sentido de iniciativa das crianças. Diferentemente se não recebessem apoio algum, pois se sentiriam frustradas e culpadas, resultando na diminuição da frequência de realizar suas brincadeiras. No final do "fazer", as crianças arrumam os materiais utilizados.

Após essa etapa, é feito o processo de revisão, em que as crianças compartilham e refletem sobre suas ações realizadas no tempo de trabalho.

Sala de áreas: a influência do espaço na brincadeira

O Projeto de Intervenção foi realizado na sala de áreas com duas turmas do maternal II, crianças entre 3 e 4 anos. O projeto foi realizado no período de 8 de outubro a 19 de novembro de 2014, nas manhãs de quarta e quinta, totalizando 12 sessões, estas divididas em três etapas: análise da situação, reorganização do espaço físico e implementação do planejar-fazer-rever. Primeiramente, foi apresentado o Projeto de Intervenção à equipe pedagógica da instituição, e em seguida realizou-se uma análise da situação do espaço, ou seja, observou-se os materiais que já constavam na sala de áreas e os que estavam em falta, para fazer as alterações necessárias.

Após a análise, fizemos a reorganização do espaço físico. Responsabilizamo-nos pela reorganização da área de arte e da área de leitura e escrita. Planejamos levar materiais mais diversos para a área de arte, além do giz de cera, rolos de papel higiênico e pincéis, incrementamos com esponjas, papel alumínio, argila, tintas, massa de modelar, cola e lixas, para que as crianças conhecessem outros tipos de texturas. Já na área de leitura e escrita, aumentamos o acervo de livros e fantoches. Além das duas áreas mencionadas, a sala também continha o espaço da fantasia e um cômodo da casa, a cozinha.

Com a reorganização da sala de áreas, foi feita a familiarização da turma com os novos objetos da sala, e assim, demos início ao planejar-fazer-rever. Na fase do planejar, as crianças relataram suas intenções, seus planejamentos e suas vontades a serem realizadas na sala de áreas. Para isso, elas participaram de algumas dinâmicas propostas pelo grupo, como: a “Bola maluca”, na qual as crianças sentaram-se em círculo e utilizando uma bola, elas começaram a passá-la de mão em mão. Durante esse processo, quando o adulto dissesse “PARE!”, a criança que estava com a bola nas mãos contava seus planos de brincadeira; a outra dinâmica foi o “Saco dos nomes”, em que foram colocados os nomes de todas as crianças dentro do saco. Cada uma retirava um nome sem olhar e esse escolhido equivalia a criança que iria planejar. Ao terminar, a criança que contou seus planos retirava o nome da próxima, e assim por diante; foi realizado também o “Passa anel”, em que o adulto com o anel nas duas mãos fechadas passava-o para uma criança e ela falava os seus planos, em seguida, ela fazia o mesmo que o adulto, passava o anel para uma outra criança, e essa criança também relatava seus planos, e assim, sucessivamente. Durante o passar do anel, as crianças cantavam a música do “Perdi meu anel no mar”². “Toca o telefone” consistiu na utilização de dois telefones, um com o adulto e um com uma criança. O adulto telefonava para a criança, e na ligação ela relatava suas futuras ações. Ao final do telefonema, a criança passava o telefone para uma outra, e assim, até que todas tenham dito seus planejamentos.

Em seguida, as crianças colocaram em prática suas ações planejadas e até mesmo ações não planejadas, pois, durante as brincadeiras, elas realizavam ações antes não comentadas durante o planejar. E, por fim, foram feitas reflexões acerca das atividades realizadas durante o tempo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período que estivemos na creche-escola, nos foi possibilitada a oportunidade de trabalhar a abordagem High/Scope, método educacional americano que aborda o sujeito como o principal responsável pelo seu conhecimento por meio da interação

²Música “Perdi meu anel no mar” de Bia Bedran. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LYPBmXWD6WU>>.

com o meio físico e humano, o que nos oportunizou experienciar novas práticas pedagógicas na educação infantil.

A infância carrega em si uma imagem de inocência, de algo primitivo e em constante processo de formação e transformação. Porém, não se pode acreditar que isso limita todo o aprendizado da criança ou dizer que o mesmo não ocorre ou ainda, não abarca os conhecimentos prévios e sociais que contemplam a realidade da criança. Deve-se então partir da premissa que a criança constrói seu processo de aprendizado, que ela ressignifica suas ações, modifica seu espaço de acordo com suas necessidades e mais ainda, interfere e é o principal responsável pelo que faz em suas ações a partir do que já sabe, vê e ouve.

Nas primeiras sessões da intervenção foi observado a timidez e a vergonha no momento do planejar, a dependência das crianças, o “querer ajuda”, uma certa dúvida do que poderia ou não ser feito naquele espaço e com os materiais, na fase do fazer, e o interesse por apenas uma área da sala. Com o passar das sessões, chegamos a conclusão de que possibilitando a confiança em suas atitudes para se sentirem mais capazes na concretização dos seus sonhos por meio do espaço, conseguimos o avanço delas, onde as crianças se demonstraram habituadas a falar o que pretendiam brincar, exploraram mais todas as áreas e manifestaram sua imaginação, construindo histórias de viagens e aventuras.

Concluiu-se também que a maior dificuldade esteve sempre no fim de cada sessão, no momento de arrumar a sala e fazer a roda de conversa novamente, no caso, o rever as ações planejadas inicialmente, pois as crianças não queriam encerrar as brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer 01/1999, aprovado em 11 de novembro de 2009.

HADDAD, Lenira. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **Pátio Educação Infantil.** ano II, n. 5, ago/nov 2004.

HADDAD, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil.** Cuiabá: EduFMT, 2013, p. 113-126.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. A abordagem High/Scope para a educação pré-escolar. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997. p. 1 - 14.

_____. A aprendizagem pela acção: como as crianças constroem o conhecimento. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997. p. 17 - 61.

_____. Arranjo, organização e equipamento dos espaços destinados às crianças em acção. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997. p. 161 - 220.

_____. A rotina diária da abordagem High/Scope - um enquadramento para a aprendizagem pela acção. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997. p. 223 - 244.

_____. O processo de planejar-fazer-rever característico da abordagem High/Scope. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997. p. 247 - 367.

_____. Roda da aprendizagem. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1997. p. 14. 1 imagem.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13 - 41.

SER MENINA E SER MENINO: GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Dina Maria Vital ÁVILA¹

Resumo. O estudo em pauta se propõe a analisar algumas cenas do cotidiano escolar - na perspectiva dos estudos das relações de gênero e sexualidade- que foram observadas em uma escola dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino de Maceió. A proposta consiste em averiguar como a escola, por meio de ensinamentos, olhares, gestos e cadências, (re)produz as desigualdades de gênero, contribuindo assim para a (re)produção da lógica da matriz heterossexual. A discussão apresenta em seu eixo organizacional, uma análise – à luz dos estudos das relações de gênero e sexualidade - de cenas observadas no cotidiano de uma escola, nos diversos tempos e espaços de aprendizagem. O percurso metodológico está baseado em observação e registro de campo. Por fim, o estudo convida para uma reflexão e mudanças urgentes de sentidos.

Palavras-chave: desigualdades; gênero; sexualidade; reprodução.

INTRODUÇÃO

Para o presente estudo, escolhemos analisar, à luz dos estudos das relações de gênero e sexualidade, algumas cenas do cotidiano de uma escola, para sondar como esta instituição contribui para a (re)produção das desigualdades de gênero e o sexismo - “discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo, na história recente, o feminino”.(CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009). A pesquisa está pautada em uma metodologia que agregou observações e registros escritos de campo. Para tanto, elegemos algumas passagens envolvendo professores, professoras, alunos e alunas do cotidiano de uma escola da rede pública municipal de Maceió.

As cenas observadas foram provenientes de um conjunto de comportamentos como falas, olhares, gestos, cadências, discursos e ensinamentos, presentes nos múltiplos espaços e tempos de aprendizagem, ocorrendo entre professoras/es e alunas/es professoras/es e professoras/es e entre as/os próprias/os alunas/os.

As aprendizagens são contínuas, “interiorizadas, e tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais)” (LOURO, 2003, p.60). São estereótipos que atendem a lógica do

¹Graduada em Psicologia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió, especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará e Psicopedagogia pelo Instituto Batista de Ensino superior de Alagoas. Professora de Psicologia da educação no ensino normal/magistério pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas/SEDUC-AL. Professora de educação especial e formadora com o tema: Educação para as relações de gênero, sexualidades e diversidade sexual na escola pela Secretária Municipal de Educação/SEMED-Maceió.

E-mail: dinamariavital@gmail.com.

sistema androcêntrico² da matriz heterossexual vigente. As múltiplas formas para a constituição dos sujeitos implicados ocorrem numa versão quase imperceptível, por meio de um “aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, [...], parecem penetrar nos sujeitos, ao tempo em que reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’.”(LOURO,2003p.61).

Os marcadores sociais de classe, raça, etnia, geração, religião, condição física e sexualidade também estão imbricados nesse processo de constituição dos sujeitos, e segundo Louro (2003), a escola é um elemento importante nesse processo. Essa instituição formadora é detentora de um aparato psicopedagógico e social que envolve os sujeitos - profissionais da educação –, cujas práticas curriculares estão atravessadas por valores e crenças da sociedade moderna ocidental, heteronormativa e cristã, que vige nos tempos atuais.

Atitudes, silenciamentos, olhares, movimentos e gestos, consistem em ensinamentos poderosos, e por meio deles, comportamentos e pensamentos são aprendidos e integrados aos corpos escolarizados de meninas e meninos. “Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados [...] do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, 2003, p. 59). Nessa instituição de ensino, meninas e meninos aprendem a falar, calar, sentar, e a perceberem que determinados lugares são delimitados diferentemente. Nos diversos espaços da escola, os meninos precisam de maiores áreas para que possam treinar e se tornarem homens fortes, guerreiros, viris, pois, futuramente estarão à frente das diversas situações e tomadas de decisões nos espaços públicos. Às meninas, são delimitados espaços mínimos para que possam trocar ideias e ensaiarem as boas maneiras para atraírem o encontro com o ‘príncipe encantado’. Esses ensinamentos aparecem continuamente e de forma sutil, produzindo meninas para os espaços privados do lar. Para os espaços públicos, elas são ensinadas, quando precisam atender ao sistema binário gerador das desigualdades sociais, como é o caso do magistério da educação infantil e anos iniciais cujo perfil profissional exigido é ser carinhosa, cuidadora e gostar de crianças, como se esses atributos fossem exclusivamente femininos.

O modelo que atende à lógica da matriz heterossexual vigente, é coerente com a heteronormatividade compulsória, “um sistema cultural baseado em normas e valores que promove sujeitos masculinos, a masculinidade” (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009). Homens que não estão em conformidade com os estereótipos da masculinidade dominante³, “por serem vistos, como menos másculos, afeminados fracos, dóceis, etc., não são considerados ‘homens de verdade’.” (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009, p.07). Nesse panorama, a escola deve ser um espaço cuja função social incide em acolher a todos e todas, discutir valores como respeito, solidariedade e direitos humanos, questionar preconceitos considerando as diferenças. Para isso, “as atividades programadas, devem levar as crianças e os jovens a refletirem sobre a importância de considerar ‘o outro’, ‘o diferente’ como algo bom, desejável”. (FURLANI, 2011, p. 70). As práticas pedagógicas que incluem as diferenças podem ser consideradas como um meio de

² O homem como o centro das decisões – patriarcado – heteronormatividade, heterossexualidade compulsória (MORENO, 2003).

³ Homens que atendem ao modelo de heterossexualidade dominante: branco, viril, cristão, ocidental, classe social média/alta e heterossexual.

contribuir para a redução das desigualdades sociais, e a escola é elemento indispensável nesse processo.

Nos dizeres de Louro (2003), em seu cotidiano, a escola, sutilmente produz as diferenças quando separa meninos de meninas, brancos de negros, mulheres de homens, e pobres de ricos. Ela entende disso. Nesse cenário, os temas transversais – documentos orientadores das práticas curriculares educacionais (BRASIL, 1997) que abordam entre outros, os estudos das relações de gênero, com sua abrangência na realidade local e regional, transversalizamos componentes do currículo escolar, ao tempo em que possibilitam a compreensão das diferenças locais próprias da cultura e as orientações acerca das ações pedagógicas proativas. Esses documentos estão presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que foi homologada em dezembro de 2017 para referenciar os currículos educacionais no país.

Ao observar os comportamentos das professoras nas cenas do cotidiano da escola (falas, silenciamentos, omissões, gestos, códigos) - frente à educação de meninas e meninos, percebemos que a visão dominante em relação as diferenças de gênero, são atribuídas ao caráter anatômico, relativo aos sexos – macho e fêmea. Nesse cenário, a anatomia é considerada fator determinante para os variados comportamentos, pensamentos, sentimentos e ações de alunas e alunos (feminilidades e masculinidades). Nesse sentido, a lógica da masculinidade compulsória desconsidera toda uma gama intermediária de possibilidades de ser menino e menina e baseada nessa visão binária de pensar o mundo, de acordo com Louro (2008), meninos afeminados, dóceis, que brincam de boneca e dançam ballet, por exemplo, não são considerados “meninos de verdade”. Por outro lado, meninas que empinam pipa, jogam bola no futebol e bola de gude com os meninos, da mesma forma, não são consideradas “meninas de verdade”.

A base teórica para este estudo tem fundamentação em (ABREU, J. J. V; ANDRADE, R. T., 2010), (BOMFIM, C., 2012), (BRASIL, 1997), (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F.C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009), (CHAUÍ, M., 1985), (FAUSTO-STERLING, 2012), (FINCO, D., 2003), (FURLANI, J. 2011), (GUIZZO, B. S; FELIPE, J., 2008), (LOURO, G. L., 2003, 2008, 2010), (MORENO, M., 2003), (MEYER, D; SOARES. R., 2008), (SOUZA. M. C., 1997), (VIANNA, C; FINCO D., 2009).

O estudo em pauta pretende responder, ancorado no olhar adultocêntrico heteronormativo de professoras e professores, quais os comportamentos seriam adequados para meninas e meninos? Por que meninos e meninas que não estão enquadradas/os no modelo de masculinidade dominante, não são considerados meninas e meninos de verdade? Qual o papel social da escola frente a (des)construção de comportamentos sexistas?

É nesse cenário que essa pesquisa pretende se debruçar.

A Produção das diferenças nas relações de gênero na escola

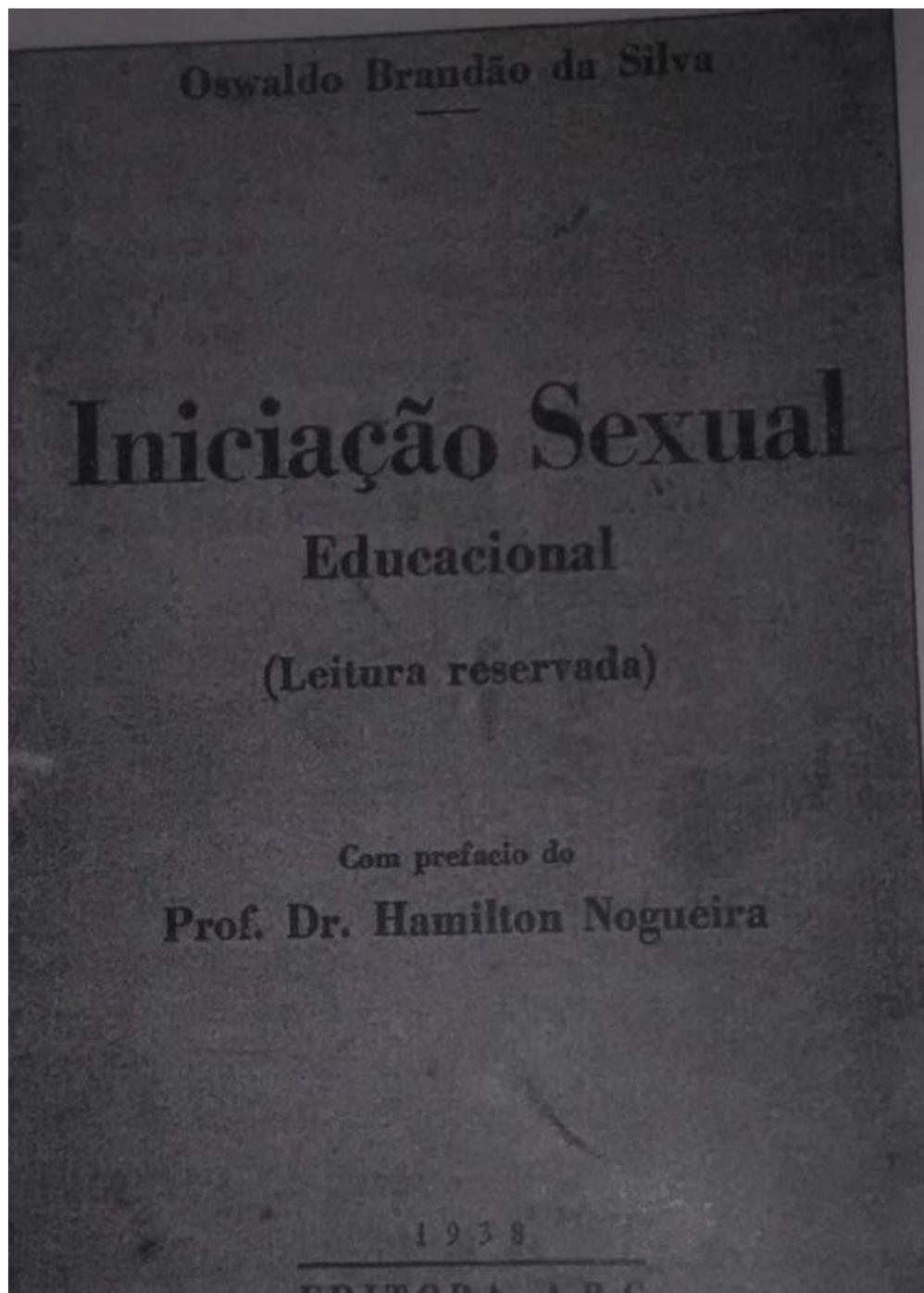
Desde seus primórdios, a escola apresenta em seu cotidiano, uma perspectiva pedagógica classificatória, excludente e firmemente presente nas diversas relações, espaços e tempos de aprendizagem. Segundo Louro (2010), diante de ensinamentos sutis e eficazes, os aprendizados eram e ainda são interiorizados, tornando-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais). A tentativa de naturalizar comportamentos e pensamentos, é tão

discretamente produzida, que dificulta notar que tais comportamentos são culturalmente aprendidos. Esse eficiente aprendizado exclui qualquer menino que venha a se opor a tais orientações. O mesmo acontece às meninas. De acordo com Louro (2003, p. 60) “Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar [...], colocar pés e mãos, acabariam por produzir um corpo escolarizado”. Observa-se, a partir do fragmento citado pela estudiosa Guacira Lopes Louro, que mesmo de forma não intencional, professoras e professores envolvidas/os por currículos escolares sexistas – orientadores de suas práticas pedagógicas -, seguiam/seguem modelos, sob a égide de “cuidados com os corpos e almas de seus alunos.

Remontando ao currículo escolar da primeira metade do século XX, observaremos a seguir, a partir da capa de um livro recomendado para as escolas da época, uma rápida análise relativa a construção binária de gênero, geradora de desigualdades e relações de poder.

A capa do Livro a seguir, de acordo com Chauí (1985), é orientado - como “leitura reservada” (observar a ilustração) - para meninos e jovens escolares da década 1938. As meninas, segundo a estudiosa, devem aguardar essa iniciação sexual, a partir de seus maridos. Dessa forma, são excluídas, de acordo com o currículo escolar, até o matrimônio, aguardando, na subserviência, as orientações que serão passadas pelo cônjuge.

De acordo com essa análise, percebemos que os tempos se sucedem e as práticas curriculares excludentes continuam vivas, com novas “estampas” e “roupagens”. Nesse viés, esse estudo convida para uma reflexão e mudanças urgentes de sentidos.



Segundo Chauí(1985, p.16),

antes mesmo que se leia esse livro, sua capa é uma expressão fascinante [...]: o sexo é apresentado numa perspectiva pedagógica (educacional) e a leitura do livro é “reservada” (secreta e somente para alguns – no caso, somente os rapazes sérios e responsáveis que pretendiam constituir família numerosa saudável). (figura).

Nos dizeres da filósofa Marilena Chauí(1985), ao mencionar como as escolas abordavam gênero e sexualidade na primeira metade do século XX, nota-se a presença da desigualdade de gênero bem definida como é observada na capa do livro escrito por Osvaldo Brandão da Silva no ano de 1938. As orientações pedagógicas da época em relação ao tema iniciação sexual, eram restritas aos meninos e jovens, posicionando dessa forma, meninos e meninas, rapazes e moças de forma desigual no currículo escolar. Dessa maneira, as orientações acerca da sexualidade eram exclusivas aos meninos, atribuindo a esses um lugar de superioridade e sabedor, enquanto que às meninas, eram ensinadas as práticas das boas maneiras para o lar e como se comportarem diante de um futuro matrimônio, no aguardo da iniciação sexual. Observa-se com base nessa análise, que a escola da época, por meio de ensinamentos, já (re)produzia as desigualdades de gênero, contribuindo para a produção da lógica da matriz heterossexual. A concepção de educação da época, remonta ao século XVI na “Companhia de Jesus”, onde os mestres jesuítas eram professores de meninos brancos, nobres, heterossexuais e cristãos -heterossexualidade compulsória Louro(2010). As meninas aprendiam em casa as boas maneiras das prendas do lar.

De acordo com Louro (2003, p.62), as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras [...], são produzidos em adequação aos novos instrumentos e práticas educativas. De outra forma a instituição escolar continua fabricando as diferenças e por meio de diversos e discretos dispositivos, produz potencialmente corpos e mentes disciplinadas para atenderem ao padrão de masculinidade compulsória- patriarcado.

Gênero uma Categoria relacional de análise

Segundo Furlani (2011), a história dos estudos feministas no Brasil, teve início no campo acadêmico a partir da década de 1970 e 1980, quando a estudiosa Joan Scott, se utilizou dos estudos da mulher e publicou um artigo intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Gênero é uma categoria que foi criada para distinguir a esfera anatômica da esfera social dos sujeitos, tomando como base a certeza de que nascemos machos, fêmeas ou intersexo (este último corresponde a ambiguidade genital), no entanto, a significação que se dá a essas características sexuais são produtos da construção histórica cultural. A afirmação do gênero como uma categoria relacional de análise, discutida por SCOTT apud Abreu; Andrade (2010) remete a noção da existência de um objeto, a partir da consciência de outra existência. Dessa forma, a discussão de gênero só é possível se contempladas as feminilidades e masculinidades. Louro(2010, p. 61), afirma que todos os

Corpos são, afinal, significados pela cultura e são continuamente por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e seus desejos mudam, eles se alteram com a passagem do tempo, com mudanças nos hábitos de vida, com possibilidades distintas de prazer.

Anne Fausto-Sterling⁴ (2012) apresenta um contínuo de pesquisas, cujo objetivo é orientar e esclarecer as relações entre biologia e cultura, no que diz respeito à temático

⁴Professora de biologia e dos estudos de gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade Brow, em Rhodelsland Estados Unidos.

estudo das relações de gênero. Ela utiliza campos de estudos como a bioquímica e a neurobiologia, afirmando a construção social do gênero. Tal evidência advém de estudos realizados com meninas e meninos em ambientes culturalmente produzidos (falas, gestos, cores, mobiliários e organização física do ambiente). Informa que desde tenra idade, antes mesmo de um ano, as crianças já são orientadas a associarem elementos como carrinho e bola para meninos, e bonecas e panelinhas para meninas. Assim, começam a internalizar as conexões de gênero do entorno. Evidencia ainda, tendo como foco a influência de ambientes culturalmente produzidos para a construção das identidades de gênero, que a partir dos três anos de idade, a criança, já consegue assimilar as diferenças entre os sexos. É nesse cenário que as identidades de gênero surgem com maior evidência.

Na conjugação entre o gênero e a escola, Montserrat Moreno em seu livro, “Como se Ensina a Ser Menina: O Sexismo na Escola” (2003), enfatiza que a presença do sexismo⁵ traz como referência, um único modelo de masculinidade (homem, ocidental, branco, heterossexual, cristão, burguês. Nesse mesmo viés, Furlani (2011), acrescenta um padrão de feminilidade (mulher, dócil, medrosa e subserviente ao modelo de masculinidade dominante. Nesse olhar, essas estudiosas afirmam que a linguagem, utilizada para a apresentação do mundo e do conhecimento científico, está impregnada por tratamento desigual que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos. As estudiosas observam que a ciência tem o poder de tornar o conhecimento científico, em uma crença dogmática, porém, as “verdades” científicas se alteram com a emergência de novas proposições e novos conhecimentos, e de acordo com esse olhar, Carvalho *et.al* (2009) observa que modelos aprendidos podem ser abandonados se as crenças, valores e ideias que os fundamentam forem analisados criticamente e transformadas. Diante dessa concepção perguntamos qual o papel social da escola frente a (des)construção de comportamentos sexistas e quais as estratégias utilizadas pela escola para controlar, reprimir e normatizar os corpos de meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres frente ao desenvolvimento dos papéis sociais de gênero?

Ao analisarmos os relatos e as diversas linguagens (falas, silenciamentos, omissões, gestos, códigos, olhares e ensinamentos) dos profissionais da escola em seu dia a dia frente à educação de meninas e meninos -, observamos que eles atribuem as diferenças de gênero, ao caráter anatômico e biológico relativo aos sexos – macho e fêmea. Nesse contexto, a biologia seria fator determinante para os variados comportamentos, pensamentos, sentimentos e ações de feminilidades e masculinidades. Essa lógica implica afirmar que as meninas apresentam habilidades inatas para brincar de boneca, brincar de casinha, serem mais intuitivas, afetuosas e apresentarem melhor desempenho nas ciências humanas, enquanto os meninos têm maior habilidade para jogar bola, brincar de luta e maior desempenho nas ciências exatas. Nesse mesmo viés, observamos contradições entre as falas e as práticas pedagógicas das professoras, quando tentam controlar e padronizar expressões corporais de meninas e meninos, por meio de estratégias de reforço ou de punição, quando o comportamento destes, não se ajustam aos padrões de feminilidades e masculinidades vigentes. Fausto-Sterling (2012). Na análise dessa concepção, perguntamos por que controlar, disciplinar, reprimir e moldar corpos, se esses comportamentos são considerados expressões inatas das diferenças de gênero? Tais evidências nos leva a acreditar que os ambientes e os comportamentos são culturalmente

⁵ É um modelo aprendido que trata da discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo, na história atual, o gênero feminino. (CARVALHO, M. E; ANDRADE, F. C; JUNQUEIRA, R. D., 2009).

produzidos, e que essas práticas têm o objetivo de controlar, normatizar e imprimir nos corpos desses sujeitos, as marcas aparentemente naturalizadas de gênero.

Nos dizeres de Finco (2003), na ausência do olhar adulto cêntrico de professoras e professores, meninos e meninas transgridem as fronteiras de gênero impostas por um paradigma social que produz as desigualdades. Com base nessa afirmativa, observamos que o adulto tenta imprimir nesses sujeitos, as crenças e convicções de que os espaços da escola, as brincadeiras, entre outros determinantes não são feitos para todos, sem distinção de gênero. A escola não está alheia a essa fabricação de desigualdades e as práticas pedagógicas evidenciam todo um aparato de estratégias produzidas pelo sistema vigente –patriarcado-, para que todos e todas se mantenham imersos nessa cultura. Nos dizeres de Louro (2003):

(...), desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

A escola moderna utiliza mecanismos e estratégias específicas para enquadrar meninas e meninos no modelo patriarcal de referência da sociedade moderna, geradora das desigualdades de gênero, de raça, etnia, desigualdades geracionais e de classe social. Essa construção cria um padrão binário de convivências sociais permeadas por preconceitos, discriminações, homofobias, sexismo e violências de toda ordem. Superar essas desigualdades pressupõe compreender o caráter social dessa produção e a maneira como nossa sociedade, opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características tidas como “naturais” e “imutáveis”. (VIANNA, C.; FINCO, D., 2009).

Frente a este cenário, como observa Finco (2003), meninos e meninas são (re) significadas continuamente pela cultura, e a criança, diante de uma perspectiva não adultocêntrica, sem a censura normativa do adulto, é capaz de borrar as fronteiras dos papéis pré-estabelecidos de gênero, e de forma prazerosa, produzir e se reproduzir na relação com o ambiente. Nessa concepção, Finco (2009) percebe que a criança é produtora de cultura e portadora de história e na perspectiva de gênero, a escola tem papel relevante no processo do desenvolvimento desses sujeitos. Nesse desenho, o estudo em pauta promove reflexões e possibilidades de práticas escolares. Daí, perguntamos quais as estratégias e mecanismos utilizados pela escola, para a construção das diferenças de gênero e conseqüentemente do sexismo, quais os comportamentos manifestados por meninas e meninos diante do olhar adultocêntrico dos e das profissionais da escola. De que forma meninas e meninos se comportam nos espaços e tempos, na ausência do olhar normalizador do adulto.

O fazer criativo da escola, apresenta possibilidade de “resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva, e assim, contribuir para uma sociedade onde as pessoas sejam efetivamente, mais felizes” (FURLANI, 2011). O verdadeiro papel da instituição escolar é humanizar e promover o respeito pelas diferenças. Pensando e fazendo dessa forma, as pessoas que constituem essa instituição, podem questionar determinadas práticas, e refletir políticas afirmativas que reconhecem os direitos humanos.

Cenas do Cotidiano Escolar

Cena 1: Ser menino

Um aluno com seis anos de idade que pinta as unhas de vermelho e usa botas engraxadas de bico fino, está de castigo na sala das/os professoras/es devido a um comportamento hiperativo em sala de aula. Ao passar pelo aluno sentado no chão, o professor de educação física dá um toque com o pé, na criança e diz: - Toma jeito de homem menino! (trecho extraído da observação de março/ 2014).

De acordo com a cena evidenciada, percebe-se que “as professoras (e professores)⁶, frequentemente acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual da criança” (GUIZZO; FELIPE, 2008 p.34.). Nesse sentido, a referência de masculinidade e feminilidade que permeia a escola é reafirmada constantemente - masculinidade dominante – e a criança que ousa se distanciar, como afirma a estudiosa Finco (2003), “borrando” as fronteiras de gênero dessa referência, é vista e legitimada com desviante. Nesses moldes, o aluno mencionado na cena em análise, não é considerado um homem diante das concepções do professor de educação física, pois, esse aluno não atende aos parâmetros ditados pelo paradigma de masculinidade compulsória que afirma que o homem de verdade é forte, viril e deve se manter distante de incorporar a docilidade e outros elementos próprios das meninas.

Cena 2: Professora cadê seu corpo?

O aparelho reprodutor masculino e feminino é tema da próxima aula. A turma do 4º ano do ensino fundamental será dividida entre meninos e meninas, pois, segundo a professora, as imagens são “pesadas” para o gênero oposto. Porém, no dia seguinte, essa professora informa à turma que ainda não está preparada psicologicamente para abordar a temática. (Trecho extraído da observação – junho/ 2015)

A cena nos permite com evidência, perceber a dificuldade de um trabalho efetivo em sala de aula que envolva elementos como corpo, gênero e sexualidade. Dizendo em outras palavras, a subjetividade das alunas e alunos deve ser evidenciada na escola, como é considerada a obrigatoriedade da sistematização dos componentes curriculares em sala de aula. Concordando com Souza (1997, p.7), Perguntamos: “*Sexualidade e educação*: quais os limites e chances concretas de conjugação desses dois termos, ou melhor, dessas duas instituições humanas fundamentais?” e qual seria o papel da escola perante a sexualidade? Esse é um tema que inquieta e provoca repulsa e sua inclusão orientada em benefício de uma qualidade de vida ofertada no campo da educação escolarizada exige dos sujeitos – profissionais da educação -, um olhar que não disponha em categorias excludentes, o corpo e a mente de um mesmo sujeito. No mesmo caso, o conhecimento curricular, não é dividido por gênero, pois o conhecimento dos corpos e suas diferenças, de acordo com estudiosos e estudiosas da psicanálise, tem início desde o nascimento, sendo componente obrigatório na etapa da educação infantil. Por que a escola insiste em excluir e negar a leitura dos corpos nas práticas pedagógicas? Seguindo esse raciocínio, observamos que múltiplos estudos e propostas pedagógicas e curriculares têm sido efetivados para o desenvolvimento da mente – inteligência, cognição-, no entanto, raros são os estudos que possibilitam temáticas ligadas a

⁶ Grifo meu

constituição das identidades de gênero e identidades sexuais. Em outras palavras, estudos e práticas pedagógicas que assegurem nos espaços das escolas, os direitos humanos, a inclusão das diferenças e a diversidade de subjetividades.

Cena 3: Sexismo em um momento de planejamento pedagógico

Em um momento de planejamento pedagógico, as professoras estão reunidas, e uma delas comenta acerca de comportamentos, gestos e entonação de voz de um aluno com nove anos de idade. A observadora solicita à professora da educação especial dizendo: - Leva esse menino para a sua sala para consertar o andar e modo de falar! (Trecho extraído de uma observação - agosto/2015).

No trecho em evidência, percebemos preconceitos, discriminações e exclusão com um grande teor de hostilidade na prática pedagógica de uma professora, quando tece comentários em relação as expressões de um aluno que de acordo com as representações do paradigma de masculinidade compulsória, não se enquadra no modelo. Observa-se na cena, o controle exercido em relação ao corpo desse sujeito. Esse modelo exclui expressões que não se “enquadram no padrão da heterossexualidade compulsória e nos papéis/estereótipos de gênero vigentes. Assim, os comentários feitos pela professora são comportamentos de violência de gênero, pois, de acordo com as suas concepções, qualquer característica no comportamento de meninos, que se aproxime ou possa estar relacionado as meninas, expõem e colocam a masculinidade em questão. Vale salientar, como já foi mencionado nesse estudo, que as atitudes dos sujeitos da escola – professoras e professores -, em relação ao tema, nem sempre são hostis por intencionalidade, e podem ser uma reprodução irrefletida do sistema de exclusão vigente.

Cena 4: Masculinidade à prova.

José⁷⁷, um menino, com nove anos de idade, é solicitado a comparecer à coordenação pedagógica acompanhado de três alunos da mesma sala de aula. A queixa de José é de que foi ameaçado de surra na saída da escola. Quando foram abordados pela coordenadora pedagógica, os três alunos confirmam para a coordenadora pedagógica, que disseram a José que iriam “comê-lo caso ele não parasse com esse jeitinho. Os alunos enfatizam: Ele tem jeito de mulherzinha professora! Ao ficar à sós com José, a coordenadora pedagógica pergunta: -como você está se sentindo diante do que aconteceu? Ele responde: - Eu quero ser homem professora! (trecho extraído do relato de observação – setembro/ 2015).

No relato em evidência, os sujeitos implicados estão imersos por “um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência [...], parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem, e envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’.”.(LOURO, G. L., 2003, p, 61) Na escola, os ensinamentos são continuados, ritmados, ocultos ou desvelados, e os sujeitos que nela estão, têm que se enquadrarem em um sistema que vê uma única forma de masculinidade e de feminilidade. O menino tem que se adequar ao padrão de comportamento agressivo, forte, que não chora, viril, guerreiro e conquistador das meninas, enquanto essas, são delicadas, expressam sentimentos de afetividade, são fracas e esperam a conquista dos meninos. Esse padrão “expressa ainda

⁷⁷ Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

um medo dos próprios homens de se parecerem ou terem alguma característica que possa ser relacionada à mulher – que é vista como inferior -, ou ao feminino.” (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE.F. C. B; JUNQUEIRA. R. D, 2009, p.21). Há nessa cena, como observamos, uma repulsa à mulher, ou a qualquer atitude, comportamento ou outras formas de expressão, que pareçam ou se aproximem do feminino. Os meninos têm que provar a todo instante que são “meninos de verdade” de acordo com os estereótipos de masculinidade hegemônica.

A escola é um lugar privilegiado para a construção de convivências e de equidade onde os direitos de todas e todos precisam ser reconhecidos, pois, não basta o acesso a escolarização, mas, a garantia de políticas educacionais que tratem com desigualdade os desiguais - discriminação positiva-. O conceito de isonomia se adequa a essa proposta: os iguais devem ser tratados de forma igualitária, e os desiguais, de forma desigual, na proporção de suas desigualdades. No mesmo viés, clama-se por políticas inclusivas compensatória para os sujeitos que se encontrem em desvantagem social.

Cena 5: Feminilidade à prova

O professor de educação física surpreende Rafaela com seis anos de idade, quando esta tenta abraçar e beijar Bruna na aula de educação física, no pátio da escola. Vendo essa cena, o professor diz: - Este mundo está perdido! Leva essa menina macho para a coordenação pedagógica e manda chamar os pais (trecho extraído do relato de observação – outubro/ 2015).

A cena em pauta, desconsidera que crianças nesta idade, estão em processo de desenvolvimento integral e mais especificamente o desenvolvimento das diversas identidades e papéis sociais. Nesse momento da vida, a construção da afetividade está em evidência. O professor da cena, pautado em suas concepções relativas aos estudos das relações de gênero vê como verdade que as carícias trocadas por duas meninas são desviantes da norma e devem ser evitadas a todo custo.

Os estudos das relações de gênero, baseados nos Direitos Humanos afirmam que a sociedade e as escolas são plurais e devem ser vistas como tais. As carícias não dependem de gênero e sim de sensibilidade e respeito. No caso da cena em tela, as crianças estão expressando troca de carícias sem se importarem com visões adultocêntricas e papéis de gênero e sexualidade. A cena esta fundamentada na lógica da heterossexualidade compulsória em que o professor de educação física constrói seus valores e crenças. Segundo essas concepções, a cena dá significados a dimensões homoeróticas. Neste sentido, esse professor está desconsiderando qualquer sentimento de afetividade entre duas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

o presente estudo se propôs a analisar, à luz dos estudos das relações de gênero e sexualidade, algumas cenas do cotidiano de uma escola, para sondar como essa instituição contribui para a (re)produção das desigualdades de gênero e para o sexismo. Dizendo em outras palavras, a pesquisa pretendeu averiguar, como alguns profissionais da escola, nos diversos espaços e tempos de aprendizagem, tentam inculcar nos corpos e mentes de alunos e alunas, e muitas das vezes de forma não intencional, com é ser menino e ser menina para atender a norma. Os mecanismos utilizados para disciplinar os corpos são múltiplos e o currículo educacional também contribui com essa disciplina e controle. Assim, fica evidente na análise das cenas do

cotidiano da escola, que algumas professoras e professores, baseadas/os em concepções essencialistas, ancoradas em uma natureza, acabam delimitando comportamentos diferentes para meninos e meninas, gerando com esse comportamento, relações de poder como empoderamento masculino em relação ao feminino.

Enfatizamos nesse estudo, a relevância de um trabalho com formação continuada para todos os profissionais da escola, que envolva e problematize temas como corpo, gênero, e sexualidade, assim outros marcadores sociais como, raça, etnia, geração e crença religiosa, pois, estes são também elementos imbricados nas questões de gênero. Podemos compreender que a escola é uma instituição importante na produção das desigualdades de gênero e disputas de poder, assim como há importância – e a escola dá conta – que as atividades escolares não produzam segregações nos conhecimentos planejados para meninos e meninas. Consideramos importante que alunas e alunos tenham acesso a esse conhecimento por meio de atividades educacionais, para que não (re)produza mais desigualdades de gênero. Nesse viés, os “sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2003 p.59). Temos consciência que a linguagem é dinâmica e capaz de produzir novos olhares e importantes mudanças em benefícios de uma sociedade plural e justa. Para tanto precisamos ajustar nossos olhares em direção a atitudes que promovam verdadeiras transformações, partindo do princípio que condutas preconceituosas e discriminatórias podem ser revistas e a escola é partícipe dessa valiosa transformação.

O sistema vigente - ocidental cristão-, que considera uma única forma de masculinidade e feminilidade, insistentemente, tenta imprimir - e imprime -, nos corpos dos sujeitos implicados, marcas do binário de gênero, utilizando múltiplos mecanismos para “naturalizar” fatos construídos pela cultura. Frente a essas versões que nos atravessam “podemos notar o quanto a escola está engajada em desenvolver tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas”(GUIZZO, B. S; FELIPE J., 2008, p.35). Estratégias e mecanismos que possibilitem a desconstrução das desigualdades de gênero continuam sendo a “chave” na luta por espaços de convivência com as diferenças. Enfatizamos nessa transformação, a educação no cotidiano escolar.

A escola é um campo de dimensões significativas para a (des)construção de valores, crenças, olhares e comportamentos. Nessa via, é um espaço privilegiado para a (des)construção das relações desiguais de gênero, sexualidades, condição física, origem social, religião, classe social, geração e estado civil. O papel social dessa instituição é tornar-se um ambiente de convivência com as diferenças.

O estudo convida a discussões, problematizações e múltiplas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. J. V; ANDRADE; R.T. A Compreensão do Conceito e Categoria Gênero e sua Contribuição para as Relações de Gênero na Escola. **VI Encontro de Pesquisa em Educação 2010**. Disponível em: www.ufpi.br. Acesso em (19/11/2015).

- BOMFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, M. E. P; ANDRADE.F. C. B; JUNQUEIRA. R.D. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2009.
- _____, **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2009.
- CHAUÍ, M. S. **Repressão sexual: Essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 9ª edição, 1985.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sex / Gender: biology in a social world**, Lillington, Carolina do Norte: Routledge, 2012
- FINCO, D. Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Proposições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol.14, nº 42, 2003, PP 89 – 102. [Links], 2003.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- GUIZZO B, S; FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003
- _____, **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª edição, 2003
- MEYER, D; SOARES, R de (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina. O sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUZA, MC. **Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate da sexualidade/escola**. In: AQUINO, Júlio G (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- VIANNA, C; FINCO D. Meninas e Menir ucação Infantil: Uma questão de Gênero e Poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 3, 2009. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: (20/11/2015).

TIRA UM OU EMPRESTA UM: como os alunos do 6º ano aprendem subtração?

Elberlânia Andrade FEITOSA¹
Natércia de Andrade LOPES NETA²

RESUMO

Objetiva-se com a presente pesquisa analisar como os alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública desenvolvem as competências diante de distintos algoritmos da subtração. O intuito é identificar as habilidades adquiridas pelos alunos que iniciam o 6º ano do ensino fundamental, com a elaboração de uma sequência didática sobre o conteúdo de subtração, usando-se os dois métodos (tradicional e com recurso), e analisar a contribuição dos métodos na aprendizagem dos alunos do 6º ano, com o conteúdo de subtração, por meio de atividades de intervenção. A pesquisa foi descritiva e explicativa; os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho discorrem sobre a subtração envolvendo os métodos de resolução tradicional e com recurso; ademais, foram lecionadas aulas sobre os métodos, e, depois dessas aulas, houve a divisão dos alunos em dois grupos para a aplicação das avaliações. Cada grupo ficou responsável pela resolução de suas respectivas avaliações. Os resultados apontaram que as resoluções das subtrações associadas ao método tradicional obtiveram melhor desempenho na aprendizagem, além de ter despertado o interesse dos alunos. No método que utiliza recurso, os alunos sentiram dificuldade nas resoluções das subtrações.

Palavras-chave: Matemática. Método tradicional. Método com recurso.

1 INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância da Matemática para a vida em sociedade, pois é por intermédio do conhecimento, do domínio das ciências e do seu desenvolvimento que o homem adquire meios para compreender e transformar a realidade em que vive, de modo que essa disciplina se torna cada vez mais necessária no cotidiano das pessoas, estando presente em diversas situações.

A aprendizagem da Matemática é tida, com a leitura e a escrita, como uma das aprendizagens fundamentais da Educação Básica, dado o caráter instrumental dos seus conteúdos (ORRANTIA, 2006; ZATTI; AGRANIONIH; ENRICONE, 2010). Com esse entendimento, é necessário que as crianças aprendam sobre Matemática para entender o

¹ Graduanda em Matemática pela UFAL, professora de Matemática do CNEC Santo Antônio de Pádua, Olho D'Água das Flores, sertão alagoano. E-mail: elberlania2011@gmail.com

² Professora da UNCISAL/SEMED e colaboradora da UAB/UFAL, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. E-mail: tercinhalopes@hotmail.com

mundo ao seu redor, pois, além de matéria escolar, é parte importante de suas vidas cotidianamente. Entretanto, faz-se importante registrar que, como disciplina escolar, a Matemática pode ser fonte de dificuldades para muitos alunos. Dentre os motivos que contribuem para isso, incluem-se particularidades, as quais serão observadas no percurso deste trabalho, que podem dificultar sua aprendizagem (ZATTI; AGRANIONI; ENRICONE, 2010).

No ensino da Matemática, o modo como o conhecimento é conduzido aos alunos é uma das questões mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, o que pode influenciar diretamente na qualidade deste. Nesse sentido, enfatiza-se que a Matemática dissociada da realidade é uma ciência isolada, sem sentido; e, dessa forma, carece de estímulos para o seu aprendizado (SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2013). Portanto, quando o professor ensina os conteúdos de forma mecanizada sem explicação dos porquês e para que servem, ele favorece a construção da imagem negativa que a Matemática tem junto ao alunado.

Segundo Miranda (2016, p. 11), a aprendizagem na Matemática tem apresentado baixos índices de proficiências em avaliações nacionais. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) evidenciam que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm demonstrado dificuldades na aprendizagem dos conceitos matemáticos. Isso se comprova em resultado de estudo disponível, realizado em 2013, no qual a média nacional de proficiência em Matemática dos alunos do 5º ano alcançou a marca de 205,08 pontos, não atingindo a meta preestabelecida de 225 pontos.

No 6º ano, observa-se que as dificuldades em Matemática geralmente tendem a se aguçar, já que, até o nível anterior, os conteúdos relacionavam-se ao domínio dos algoritmos básicos das quatro operações, sendo mais enfatizadas as questões relacionadas à escrita e à leitura. A partir do 6º ano, no entanto, ao se tornar disciplina específica no currículo, as dificuldades passam a ser mais sistemáticas, de modo que os índices de reprovação costumam aumentar.

Foi nessa perspectiva que a presente pesquisa foi realizada, em uma escola do município de Monteirópolis – AL. Ela teve como objetivo geral analisar como os alunos do 6º ano apreendem os conceitos de subtração e identificar as principais competências e habilidades não assimiladas pelos alunos concluintes do 5º ano na disciplina de Matemática. Como objetivo específico, nesta investigação, buscou-se (a) analisar as competências e

habilidades adquiridas pelos alunos que iniciam o 6º ano do ensino fundamental; (b) realizar aulas de matemática, explicando-se os dois métodos de resolução da subtração, a partir das dificuldades levantadas na pesquisa; e (c) verificar com qual dos métodos de resolver subtração os alunos se identificam.

Os objetivos desse trabalho são analisar como os alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública desenvolvem as competências diante de distintos algoritmos da subtração. De modo específico, identificar as habilidades adquiridas pelos alunos que iniciam o 6º ano do ensino fundamental; elaborar uma sequência didática para o 6º ano do ensino fundamental sobre o conteúdo de subtração usando os dois métodos (o tradicional e o contemporâneo); e analisar a contribuição dos métodos na aprendizagem dos alunos do 6º ano, com o conteúdo de subtração, por meio de atividades de intervenção.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO-MATEMÁTICO

2.1 O Ensino Fundamental em Matemática no Brasil

O desenvolvimento de argumentos matemáticos aconteceu de forma gradual e perceptiva através da criação e recriação da Matemática de acordo com as necessidades dos sujeitos históricos. Com o passar do tempo, percebe-se que esses conhecimentos matemáticos foram sendo aperfeiçoadas e houve progressos, na medida em que pequenas civilizações formaram cidades e a necessidade dos povos aumentava a cada momento.

A Matemática é descrita como um campo de conhecimento fundamental para a compreensão do mundo e a participação ativa do homem na sociedade; porém, o ensino dessa disciplina tem passado por certos problemas quando os alunos dizem que não sabem ou não gostam de Matemática ou quando os professores relatam sobre sua prática de ensino. No entanto, nos últimos anos, há uma busca por alternativas na tentativa de se obterem melhores resultados quanto à aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que a Matemática é uma das mais importantes ferramentas da sociedade moderna, ao se apropriar dos conceitos e dos procedimentos matemáticos básicos para contribuir para a formação do futuro cidadão, o qual se engajara no mundo do trabalho, nas relações sociais, culturais e políticas. Visto desse ângulo, o ensino da Matemática deve basear-se em proposta que valorize o contexto sociocultural do educando, partindo de sua realidade e

de indagações sobre ela, bem como num processo que deverá considerar a Matemática como uma das formas de leitura do mundo.

O papel da Matemática no ensino fundamental evidencia a importância de o aluno valorizá-la como instrumento para compreender o mundo a sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigar o mundo ao redor e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. Nesse âmbito, destaca-se a importância de o aluno desenvolver atitudes de segurança com relação à própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, de cultivar a autoestima, de respeitar o trabalho dos colegas e de perseverar na busca de soluções. Adotam-se como critérios para seleção dos conteúdos sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno em cada ciclo.

Entre os obstáculos que o Brasil tem enfrentado em relação ao ensino de Matemática, apontam-se: a falta de uma formação profissional qualificada, as restrições ligadas às condições de trabalho, a ausência de políticas educacionais efetivas e as interpretações equivocadas de concepções pedagógicas. No entanto, muitos esforços vêm sendo empreendidos para minimizar esses problemas, alguns com bastante sucesso, como os que acontecem em escolas que têm elaborado projetos educativos de modo que contemplem os interesses e necessidades da comunidade.

Nessa perspectiva, o professor de matemática é considerado um educador intencional, necessitando realizar pesquisas tanto relacionadas ao conteúdo como também em relação às metodologias a serem adotadas para a transmissão de tais conteúdos. Esse docente deve ter a preocupação em conhecer a realidade de seus alunos, detectando seus interesses, necessidades e expectativas em relação ao ensino, à instituição escolar e à vida.

Registra-se que o ensino da matemática, ainda que esteja em construção, está centrado na prática pedagógica, de forma a envolver-se com as relações entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento matemático. Assim, os objetivos básicos da educação matemática buscam desenvolvê-la como campo de investigação e de produção de conhecimento.

A aprendizagem na Matemática tem apresentado baixos índices de proficiências em avaliações nacionais. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) evidenciam que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm exibido dificuldades na aprendizagem dos conceitos matemáticos; conforme resultado de estudo disponível,

realizado em 2013, a média nacional de proficiência em Matemática dos alunos do 5º ano alcançou a marca de 205,08 pontos, não atingindo a meta preestabelecida que é de 225 pontos.

Esse baixo índice comprova que alunos brasileiros têm carências na aprendizagem dos conceitos matemáticos. Tais problemas podem comprometer o desenvolvimento da capacidade de observação, estabelecimento de relações, comunicação com uso de diferentes linguagens, argumentação e validação de processos. Contra esses problemas, é importante que professores explorem atividades que contextualizem a realidade do aluno, pois a Matemática é um elemento importante para a vida não só escolar, mas do cotidiano, para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

Salienta-se que é notório o grande índice de reprovações e evasões na disciplina Matemática; isso pode ocorrer devido à prática metodológica que o professor assume ao ensinar determinado conteúdo. Com isso, muitos pesquisadores na área de Educação Matemática buscam incessantemente alternativas para intervir nesse contexto por meio de uma maior aquisição do conhecimento matemático.

Ante o exposto, é importante dizer as dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a diferentes fatores. Fonseca (1995, p. 217) afirma que são vários os motivos relacionados às dificuldades para aprender essa matéria escolar, dentre eles: “[...] ausência de fundamentos matemáticos, falta de aptidão, problemas emocionais, ensino inapropriado, inteligência geral, capacidades especiais, facilitação verbal e/ou variáveis psiconeuro-lógicas”. Já para Rivière (1995, p. 145), uma das causas que torna a Matemática difícil para um número tão grande de crianças pode consistir no fato de que ela “[...] implica um alto grau de integração de habilidades cognitivas que não são específicas da matemática, mas intervêm em sua aprendizagem”.

Nessa perspectiva, impossível pensar em conhecimento dissociado de valores, descontextualizado. Se a educação ocorre fundamentalmente numa relação “com” o outro, com o mundo, nem o outro nem o mundo podem ser vistos de forma fragmentada. É necessário compreender o indivíduo em seu contexto social, cultural, e como alguém que, impregnado desse mundo social e cultural, expressa-se em sua totalidade física, emocional, intelectual e cultural.

2.2 Momento de transição do 5º ano para o 6º ano

O Ensino Fundamental é dividido em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos). Durante o Ensino Fundamental I, cada grupo de alunos, geralmente, é assistido por um único professor e, no Ensino Fundamental II, há tantos professores como disciplinas. Nesse âmbito, o Conselho Federal de Educação define uma grade curricular constituída de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física (do 1º ao 5º ano); a partir do 6º ano, as línguas inglesa e espanhola também são adicionadas.

Nessa etapa da vida escolar, um outro movimento se apresenta: a adolescência. Esta é marcada também pela ruptura com o universo infantil, para dar espaço a um novo indivíduo que começa a surgir, e de quem se espera uma série de adaptações. Isso pode levar ou pode gerar dúvidas no adolescente, pelo fato de ele ainda não entender como melhor se posicionar diante de tantas mudanças.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 44):

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.

Nesse sentido, pela passagem do quinto para o sexto ano, torna-se visível uma dualidade, ou seja, tanto os alunos, muitas vezes, não estão preparados para essa transição como as escolas, e, também, os professores, não estão preparados para receber esses alunos. Essa mudança ocasiona nos alunos medo e angústia, o que explica os índices de desistência ou repetência no 6º ano. Nessa perspectiva, é bom frisar a importância da família nesse momento de transição.

Vale pontuar, pelo que se tem requerido até o momento acerca do ensino e aprendizagem da Matemática, que a sociedade atual está em constante movimento; as mudanças acontecem muito rápido e com isso a sala de aula perde espaço para toda a agitação atraente que está fora dos muros escolares. O ambiente escolar, nesse intento, perde espaço e torna-se, muitas vezes, nada atrativo porque ele ainda não acompanha o desenvolvimento dos meios de comunicação, já que, quando o quadro é o único aliado do professor, muitas vezes

deixa de proporcionar ao aluno o que de novo pode ser apresentado, para que aprimore seus conhecimentos.

Barbosa (2008, p. 2) afirma que a passagem do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental é marcada por uma dupla transição: a passagem da infância para a pré-adolescência e desta para a de alunos mais velhos, estes que, em alguns casos, já passaram por algumas reprovações ou interrupções na vida escolar; isso significa ter que lidar com um universo novo e com políticas educacionais distintas.

Junto a alterações físicas e emocionais e mais à entrada no 6º ano, muitas crianças ainda se veem em novas escolas, com novos colegas e com a rotina totalmente diferenciada: onde havia apenas uma professora durante as 4 horas, agora há vários professores distribuídos em aulas com duração de 50 minutos. Nessa fase de transição, a organização é a principal dificuldade dos alunos, pois estes precisam se adaptar ao aumento: no número de professores, nos conteúdos curriculares, nos deveres de casa e trabalhos; somam-se a isso as diferentes metodologias de ensino dos professores e suas diferentes formas de se relacionar com os alunos. Dias da Silva (1997) destaca que:

É inegável que a organização didática estabelecida pelo Sistema escolar para essas séries está diretamente ligada a maioria das diferenças e das dificuldades enfrentadas. O aluno tem que adaptar-se rápido as mudanças da unidocência para pluridocência, e ainda perceber que cada professor tem uma personalidade diferente (DIAS DA SILVA, 1997, p. 111).

Nesse sentido, sabe-se que há uma carência em políticas articuladoras na passagem do 5º ano para o 6º ano, o que faz que se aumentem os desafios dessa transição.

Ao chegar ao 6º ano, além de se depararem com vários professores, os alunos devem assimilar rapidamente a metodologia utilizada pelos docentes, os quais possuem o maior foco nos conteúdos a serem lecionados, e as consequências dessa transição são maiores na disciplina de Matemática. Na tentativa de diminuir esse impacto, cabe ao professor valorizar a Matemática, tornando-a prazerosa, criativa e útil, de maneira que se garantam a participação e o interesse do educando, para a promoção de um aprendizado eficiente e de qualidade.

Em um estudo para entender a passagem entre esses anos escolares, e pela organização diferenciada, Scandelari (2008, p. 2) diz que a transição “[...] pode se dar de forma mais ou menos conturbada dependendo do trabalho pedagógico que será desenvolvido pelos

professores envolvidos nesse processo”. Nessa transição é visível a descontinuidade no processo de ensino aprendizagem; assim, o professor deve procurar estar com os seus alunos buscando meios e formas que facilitem a construção e a produção do conhecimento para tornar essa passagem mais tranquila.

Para esse empreendimento, é importante considerar o poder que a família e os adultos têm no controle da conduta da criança, pois ela depende deles para sua sobrevivência física e psíquica. No entanto, os elementos que marcam essa transição ficam invisíveis em meio ao turbilhão de informações e acontecimentos que ocorrem diariamente nas escolas. Nessa perspectiva, o eixo central deste estudo visa contemplar uma transição harmônica entre estas etapas das séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual oportunize a continuidade do processo educacional com êxito, de maneira a contribuir para a formação de cidadãos éticos, participativos e críticos.

Ressalta-se que os desafios que envolvem esse momento de transição para os alunos são muitos; por isso, a importância da preparação do ambiente escolar, bem como dos professores para tentar amenizar os conflitos vivenciados frente a essa mudança tão significativa na vida escolar desses alunos.

202

2.3 Práticas pedagógicas para o ensino aprendizagem na matemática

O processo de ensino aprendizagem na disciplina Matemática: possibilidades e limitações no contexto escolar é uma temática que suscita reflexões e conseqüentes ações interventivas nas pessoas envolvidas com a tarefa educativa, na tentativa de buscar caminhos para a melhoria desse processo. Aprender Matemática é uma tarefa árdua para a maioria das crianças e dos adolescentes que frequentam as escolas no nosso país. Apesar disso, o que se quer entender é: por que eles apresentam dificuldades em aprender Matemática?

Há quem atribua isso ao fato de se tratar de uma disciplina que já tem a “fama” de ser difícil, de ser o grande “bicho-papão” da vida escolar. Há certa crença, entre alunos e professores, de que aprender Matemática é privilégio de alguns, aqueles que têm facilidade com os números, com as deduções lógicas. No entanto, é preciso mostrar a Matemática como tendo uma função relevante no desenvolvimento do educando como um ser social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais a esse respeito dispõem:

[...] a matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios (PCN, Brasil, 1998).

A Matemática no contexto escolar tem sido uma disciplina temida e, às vezes, considerada sem importância pelos alunos, por não se demonstrar no seu ensino uma contextualização com a vida cotidiana desses discentes. Nesse sentido, faz-se necessário que ela assuma o seu verdadeiro papel nesse processo, de modo a propiciar um ensino e uma aprendizagem significativa, criativa, prática e contextualizada, de acordo com a realidade social do educando. É importante destacar que a falta de preparo dos professores, no que diz respeito às possibilidades e limitações do ensino de Matemática nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, reduz muitas vezes o processo ensino aprendizagem; nesse sentido, a aula se realiza como uma atividade mecânica e desinteressante e desvinculada da realidade vigente. É preciso, portanto, que a ação docente educativa rompa com os modelos tradicionais de conceber o ensino e aprendizagem e promova um ensino lúdico e inovador diante das possibilidades e limites desse ensino escolar.

Vale salientar que o compromisso com a aprendizagem das crianças no processo de escolarização deixou de ser assunto de discussão apenas nas relações didáticas entre os professores. Atualmente, já se tornou destaque na mídia e no entorno das escolas, haja vista que a sociedade busca refletir sobre as marcas deixadas em um indivíduo, resultante do trabalho de um educador, em um trabalho individualizado e, muitas vezes, desprovido de sensibilidade e de efetiva aprendizagem.

Nessa abordagem, é necessário que haja uma procura por métodos inovadores de ensino aprendizagem capazes de melhorar, ou mesmo mudar, o ensino da Matemática.

Inovar o ensino da matemática geralmente relaciona-se com o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que complementem o conteúdo trabalhado com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos bem como seu conhecimento lógico matemático analisado dentro de uma visão interativa e autônoma, na formação de indivíduos autônomos, capazes de raciocinar de forma independente, participativa e criativa (KAMMI, 1995, p. 45).

Como processo de ensinar e de aprender Matemática, é necessário discutir metodologias para auxiliar a prática de professores – atuantes ou futuros –, para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico capaz de propor aulas com o uso da história da disciplina em questão, a partir da redescoberta do conhecimento matemático que será adquirido pelo alunado e da construção de conceitos semelhantes da criação histórica destes. Em síntese, o ensino da Matemática ainda não está satisfazendo as necessidades básicas dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; tanto os docentes como os discentes estão insatisfeitos diante das situações mecânicas de aprendizagem. Os alunos sentem-se desmotivados com a “tecnologia” das aulas, porque não veem sentido desse conhecimento em sua formação social, uma vez que a matemática é apresentada de forma descontextualizada, abstrata e desvinculada da realidade vigente e isso tem dificultado a compreensão e a aprendizagem significativa dos discentes. E o docente fica decepcionado diante dos resultados obtidos ao final de cada avaliação (RIBEIRO EKOCH, 1998). Diante disso, há a necessidade de uma formação continuada dos docentes para atuarem de forma proficiente no processo ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pimenta (2005) salienta que se faz necessária hoje a reconstrução de saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social nos apresenta: o cotidiano.

204

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa foi descritiva e explicativa. Descritiva porque exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Esses mesmos autores afirmam que a pesquisa explicativa se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

Este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL 2007; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa descritiva e explicativa permite explicar quais dos dois métodos utilizados na subtração (o tradicional e o contemporâneo) no ensino fundamental tem o poder assimilativo pelos alunos.

3.2 Perfil da escola e dos alunos

A pesquisa foi aplicada com as séries iniciais do ensino fundamental II de uma escola localizada na cidade Monteirópolis/AL, numa turma do 6º ano que possui 40 alunos.

A realização das atividades de ensino decorreu entre os dias 13 de março a 17 de março de 2017, ao longo de 5 aulas de 50 minutos, distribuídas de acordo com a representação no Quadro 1.

Quadro 1: Cronograma do plano de aula

AULA	DATAS	CONTEÚDO	TAREFAS DESENVOLVIDAS
1	13/03/2017	Subtração com recursos	Definição de subtração com recursos Demonstração na lousa
2	14/03/2017		Exemplos de subtração com material dourado
3	15/03/2017	Subtração método tradicional	Definição de subtração Demonstração na lousa
4	16/03/2017		Exercícios práticos
5	17/03/2017		Atividade Avaliativa

Fonte: Próprio autor, 2017.

A pesquisa foi dividida em duas fases: a que tratou da subtração com recursos e a subtração “tradicional”. Na primeira fase, foi abordado o conceito de subtração com recursos; na segunda fase, foi apresentado o conceito de subtração “tradicional” e fez-se a interpretação e a resolução de situações-problema.

Durante a etapa de elaboração da proposta de solução, a concretização da pesquisa envolveu o registro dos procedimentos como também a escrita e a identificação dos tipos de dificuldades e facilidades durante o processo de ensino-aprendizagem com as duas propostas do algoritmo da subtração apontado pelos alunos.

1ª aula

A primeira aula aconteceu com a apresentação do conteúdo a partir de situações-problema, para que os alunos não fiquem apenas no processo do algoritmo da operação de subtração, e, sim, compreendam seu significado e saibam em que momento devem utilizá-la. Os exemplos trabalhados foram decorrentes de problemas do dia a dia, objetivando avaliar os conhecimentos dos alunos em relação à subtração com recursos.

Exemplo:

Na lanchonete do pesque-pague, é possível fritar peixes para comê-los. O pai de Luís pediu para fritar 8 peixes. Do total de 54 peixes pescados, quantos restaram?

Resolvendo: se o total é de 54 peixes, então temos:

$$54 - 8 = 46$$

$$\begin{array}{r} 54 \\ - 8 \\ \hline 46 \end{array}$$

Logo, restaram 46 peixes.

Nesse âmbito, inicia-se a resolução do problema sempre a partir das unidades; assim, verifica-se que o minuendo é menor que o subtraendo, quando se passa para as dezenas. Para o caso, o 4 pega 1 dezena emprestada, representada pelo número 5, e torna-se 4. Se 4 pegou emprestado 1 dezena, esta agora é 14, e, assim, fala-se 14 menos 8, que é igual a 6; termina-se por resolver a conta que é igual a 46.

Foram trabalhados outros exemplos de contas já armadas.

2ª aula

Na segunda aula, continuou-se a falar sobre a subtração com exemplificação na lousa. Foi usado o material dourado para trabalhar a subtração, assim ficou mais fácil a compreensão dos alunos.

3ª aula

Foi trabalhada a subtração “tradicional”. Alguns alunos já conheciam esse método; para outros, foi o primeiro contato. Foram usadas situações-problema do dia a dia.

4ª aula

Para melhor conhecimento, foi feito um exercício em sala com a participação dos alunos na lousa.

5ª aula

Para verificação da aprendizagem dos alunos, foi elaborada uma atividade avaliativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados adquiridos durante a pesquisa sobre o uso de dois métodos da subtração serviram para ampliar as possibilidades em resolver questões que envolvam subtração nas aulas de matemática.

Primeiramente apresentou-se o conteúdo de subtração aos alunos, os quais já estavam familiarizados com o assunto; em seguida, houve a elucidação sobre a importância da subtração no cotidiano. Depois, foi explicado a esses alunos os dois métodos da subtração utilizados; alguns alunos desconheciam o método com recurso; eles não só não conheciam esse método, como também não tinham o costume de trabalhar com ele nas aulas.

Pelo decurso da investigação, e, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, alguns alunos não sentiram dificuldades nas resoluções das questões de subtração utilizando o método tradicional; eles mesmos afirmaram que estão habituados a solucionar questões utilizando esse método. Nesse método (o tradicional), 75% dos alunos acertaram as questões e apenas 25% erraram (Figura 3).

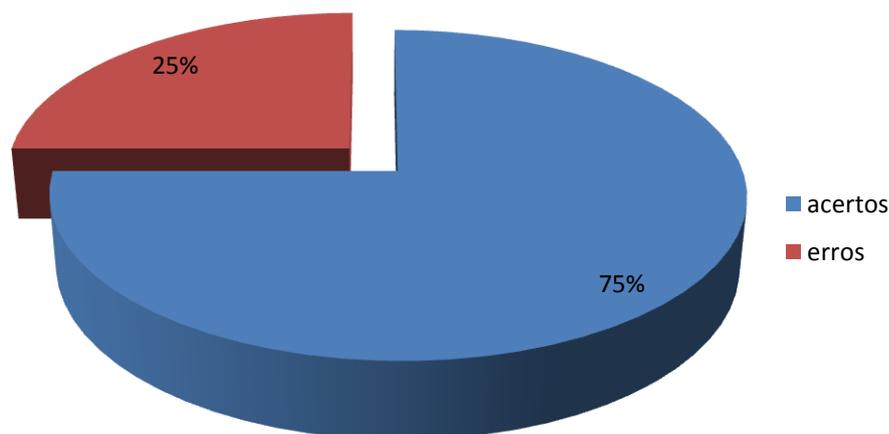


Figura 1- Gráfico dos erros e acertos dos alunos ao utilizarem o método tradicional na resolução de subtração

Em relação ao método com recurso, 60% dos alunos erraram e 40% acertaram na resolução de subtração (Figura 4). A finalidade foi induzir os alunos a compreenderem outra metodologia utilizada nas situações-problema, relacionada à subtração; assim, as aulas foram voltadas a ocasiões do cotidiano dos alunos.

208

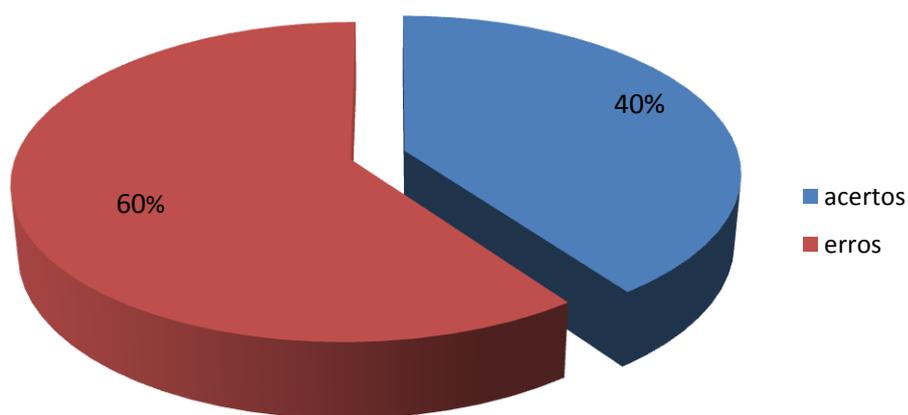


Figura 2- Gráfico dos erros e acertos dos alunos ao utilizarem o método com recurso na resolução de subtração

Considerando as respostas dos alunos em relação à atividade avaliativa, pôde-se constatar que o uso do método com recurso é outro meio para auxiliar no ensino-

aprendizagem da matemática. Dessa forma, de forma planejada, com maior espaço de tempo a ser ensinado pelo professor, é possível trabalhar o conteúdo matemático e possibilitar ao aluno um aprendizado significativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos com a pesquisa aplicada com os alunos, verificou-se que a aprendizagem em Matemática está em processo de evolução. Nesse sentido, o professor pode explorar e pesquisar tecnologias e inovações para associar o aprendizado em sala com a vivência da realidade a fim de facilitar o aprendizado da subtração.

Considerando-se os mitos e preconceitos referentes à Matemática em sala de aula, muitas vezes, há rejeição por parte dos alunos ou até mesmo do professor; esses sujeitos acreditam que os procedimentos matemáticos são difíceis e retardam o processo de aprendizagem, e com a subtração também não é diferente. Meditando sobre esse assunto (a subtração), entendeu-se que os métodos de resolução de situações-problema envolvendo a subtração, no modo utilizado no presente trabalho, referem-se a duas formas de ensino-aprendizado, e, nestas, por muitos professores, o método com recurso não é utilizado.

Pela investigação, constatou-se que alguns alunos sentiram dificuldade em relação ao método com recurso e obtiveram maior facilidade na resolução de subtração com a utilização do método tradicional. O propósito, no entanto, foi propor aos alunos duas formas de aprendizado e resoluções de subtração, as quais proporcionem maior auxílio nos momentos de resolução de problemas.

Por fim, o interesse dos alunos pelos conteúdos matemáticos, em especial os alusivos à subtração, está intimamente ligado à forma com que o professor instrui o conteúdo planejado na sala de aula; e, nesse sentido, o método “empresta um” poderá ser um método fácil, se o educador aplicar constantemente em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joelma Patez de. **Como as operações de adição e subtração são trabalhadas por uma professora dos anos iniciais?** 2014. 58 p. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp-content/uploads/Monografia-Joelma.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ASSIS, Francisco Guimarães de. **Etnomatemática: O ensino da matemática na Educação Indígena**. 2014. 47 p. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014. Disponível em:<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9645/1/PDF%20-%20Francosco%20Guimar%C3%A3es%20de%20Assis.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BARBOSA, Sandra Lucia Piola; CARVALHO Túlio Oliveira de. **Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino Aprendizagem das Operações com Números Inteiros**. 2009. Disponível em:<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/1948-8.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BOERI, Camila Nicola; VIONE, Márcio Tadeu. **Abordagens em educação matemática**. 2009. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000661.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **IDEB, Apresentação**. Brasília, 2016. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 148 p. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

DERCACH, Ilda; BACCON, Ana Lúcia Pereira. O jogo como uma tendência metodológica para o ensino da matemática: possíveis contribuições. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, Paraná, v. 1., 2013. 17 p. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_mat_artigo_ilda_dercach.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GODOY, Camila Roberta. **O professor como mediador no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 44p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Cenecista de Capivari, Capivari-SP, 2012. Disponível em:<http://www.cneccapivari.br/libdig/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=546&format=raw>. Acesso em: 01 abr. 2018.

KITOR, Maristela Muzzolon. Tendências metodológicas contemporâneas em educação matemática: uma contribuição para o curso normal de formação de docentes. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor, produções didático-pedagógicas**. Paraná, v. 2, 2014, 71 p. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_mat_pdp_maristela_muzzolon_kitor.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MELLO, Eloisa Helena; PIZYBLSKI, Luciana Montes; DAL FORNO, Márcia RakeleGrahel. Formação no ensino superior a luz da formação humana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2017, Paraná. **Anais...** Paraná: EDUCERE, 2017. 16 p. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27450_13609.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MIRANDA, Patrícia Feitosa Basso. **Multiplicar ou dividir:** contribuições à prática pedagógica para a do conhecimento matemático nos anos iniciais da educação básica. 2016. 80f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho: UNIR, 2016. Disponível em:<https://sca.profmat-sbm.org.br/sca_v2/get_tcc3.php?id=95141>. Acesso em: 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, Liliâne Prestes de. **As dificuldades dos alunos do 6º ano do ensino fundamental no processo de ensino-aprendizagem em matemática.** 2013. 55 p. Monografia (Especialista em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em:<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2600/1/MD_ENSCIE_III_2012_47.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SANTOS, Francineide Alves dos. Práticas pedagógicas de matemática no 4º ano do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil**, v. 6, n. 4, p. 152-160, nov./dez. 2015. Disponível em:<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2020/1610>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SANTOS, Osane Oliveira; LIMA, Mary Gracy e Silva. O processo de ensino-aprendizagem da disciplina matemática: possibilidades e limitações no contexto escolar. In: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 10., 2010, Teresina, PI. **Resumos...** Teresina: UESPI, 2010. Disponível em:<<http://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Educacao/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM%20DA%20DISCIPLINA%20MATEMATICA-POSSIBILIDADES%20E%20LIMITACOES%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SCANDELARI, Marcia Neves. **Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4º para a 5º séries do ensino fundamental.** 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf?PHPSESSID=2010102213182721>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SILVA, Izanira Gaspar da. A transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental: possibilidades e contribuições durante a transição por meio de um processo de ensino e aprendizagem significativa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, Paraná, v. 1, 2014. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_izanira_gaspar_da_silva.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em: 01 abr. 2018.

ZATTI, F.; AGRANIONI, N. T.; ENRIGONE, J. R. B. Aprendizagem matemática: desvendando dificuldades de cálculo dos alunos. **Perspectiva**, Erechim, v. 34, n.128, p. 115-132, dezembro/2010. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_142.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA COMO ARTICULADOR DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Polyana Marques Lima RODRIGUES¹
Willams dos Santos Rodrigues LIMA²

RESUMO

Este artigo enfatiza os resultados de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo discutir sobre o trabalho do coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino, bem como, apontar a importância, deste profissional, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O que de fato é função do coordenador pedagógico e quais estratégias podem ser trabalhadas nas escolas para que os professores exerçam um trabalho de qualidade, visando sempre o processo de ensino-aprendizagem são estudos tratados nesta pesquisa. Destacamos, ainda, a importância do planejamento participativo para que o trabalho do coordenador pedagógico se dê de forma eficaz, construindo, com essa prática, uma escola reflexiva, participativa onde todos possam se unir de forma exclusivamente democrática, garantindo a educação de qualidade. A relevância desta pesquisa consiste em sensibilizar os sujeitos das instituições de ensino sobre o papel do coordenador voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem, bem como para a melhoria das práticas pedagógicas, garantindo a formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Processo Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos atualmente tem nos demonstrado muitas mudanças e estas ocorrem com bastante frequência, sejam por questões políticas, econômicas ou mesmo social. Nesse sentido, as escolas, como instituições de ensino, também enfrentam vários desafios que chegam a comprometer o processo de desenvolvimento das ações educacionais.

Nesse contexto, se por um lado as mudanças estão acontecendo a todo vapor, por outro, as escolas parecem não acompanhar essas mudanças e isso tem comprometido o trabalho dos agentes da educação, em especial, neste estudo, o papel do coordenador

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas, UFAL. Email: poly90lima@hotmail.com

² Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas, UFAL. Email: Willams.rodriques@hotmail.com

pedagógico, uma vez que não entendem mais qual o seu papel dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, ao chegar na escola, torna-se cada vez mais difícil compreender qual o verdadeiro papel e a função do coordenador pedagógico, visto que muitas atribuições são postas a este profissional, chegando a gerar, de certa forma, uma disfunção do cargo em que ocupa. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre o trabalho do coordenador pedagógico nas instituições de ensino, visando ainda analisar a importância deste profissional no desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

O estudo foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica, a qual nos possibilitou estudar e refletir sobre a importância do coordenador pedagógico nos espaços escolares, por meio dos estudos já realizados que, por estudiosos da área, foram discutidos e analisados. Desta forma, tratando-se de um estudo teórico, como metodologia para realização, pesquisamos e selecionamos alguns estudiosos como: Libâneo (2001); Lima e Santos (2007); Santos (2010); Oliveira (2011); Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012); Oliveira e Guimarães (2013); Franco e Gonçalves (2013), entre outros pesquisadores, referentes à temática abordada, para que pudéssemos desenvolver e fundamentar a pesquisa, bem como trazer novos olhares e novas perspectivas a respeito do estudo.

Importante salientar, ainda, que este estudo tem como objetivo sensibilizar os sujeitos inseridos nas instituições de ensino para a importância do trabalho do coordenador pedagógico e do trabalho em grupo, afim de superar os obstáculos, bem como as dificuldades de aprendizagem e a melhoria da prática pedagógica, o que acaba se tornando um desafio imenso para este profissional.

Nesse sentido, faz-se necessário a aplicação de novas posturas profissionais e sociais para acreditar que os ambientes educacionais são possibilidades de transformação e inovação do espaço escolar, bem como da aprendizagem dos alunos e da formação dos professores.

Contudo, esperamos, com esta pesquisa, não esgotar os estudos referentes à importância do trabalho do coordenador, mas iniciar novas discussões a respeito, visto que se trata de um cargo bastante importante para o desenvolvimento das atividades educacionais, incluindo-se o acompanhamento e auxílio aos professores e alunos, garantindo uma educação de qualidade para todos os sujeitos envolvidos no processo formativo.

O PAPEL E A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A prática diária do coordenador pedagógico é marcada por experiências e situações que o leva a uma atuação, às vezes desordenada, ansiosa e imediatista em sua legítima função. Nesse sentido, este profissional se torna uma das peças fundamentais para que o trabalho coletivo e o bom relacionamento entre os sujeitos aconteça de forma substancial nas instituições escolares. Assim, o coordenador pedagógico passa a ser visto, ainda, como aquele que facilita as mais variadas práticas pedagógicas, aquele que oferece ao grupo profissional e estudantil a reflexão, bem como a encarar os desafios e acima de tudo vê-se como parte integrante do todo, auxiliando-os em questões necessárias.

Nesse sentido, Lima e Santos (2007, p. 82) destacam que, diante desse conflito, o coordenador pedagógico “enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa”.

Nesse contexto, para compreender as tantas demandas atribuídas ao coordenador escolar, cabe-nos o questionamento a respeito: quem é, de fato, este profissional e qual sua função dentro das instituições de ensino?

No que diz respeito à questão, surgem alguns posicionamentos a fim de diagnosticar quais as atividades atribuídas ao coordenador pedagógico. Desse modo, para Lima e Santos (2007, p. 82),

Ao coordenador pedagógico é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola, assim, ele se torna um “faz tudo”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos.

Fica claro, por meio dessas palavras, que muitas instituições escolares ainda não entenderam, de fato, o papel do coordenador pedagógico, uma vez que lhes são solicitadas quaisquer atividades, sejam de níveis pedagógicos ou mesmo de caráter burocráticos.

Do ponto de vista de Santos (2010, p. 5),

Os coordenadores assumem o papel de mediadores entre o saber e os professores. Estes devem estar preparados para dar suporte pedagógico e epistemológico aos educadores, mas sem esquecer que a chave fundamental das reuniões é o próprio

professor, que confia no educador para que este lhe ajude apontando caminhos e dando apoio no que se refere a problemas, dúvidas, e necessidades.

Desse modo, fica mais claro que o papel do coordenador dentro da escola trata-se de mediar a ação dos professores em momentos de dificuldades, dar o suporte necessário a este sujeito para o desenvolvimento pedagógico escolar. Dessa forma, cabe realmente a este profissional assumir seu papel e se comprometer com suas funções.

Para Oliveira e Guimarães (2013, p. 102),

A coordenação pedagógica assume o papel de auxiliar o aluno na formação de uma cidadania crítica e a escola na organização e realização do projeto político pedagógico. Para o desenvolvimento de um trabalho competente, colocamos em pauta o resgate da identidade do coordenador pedagógico, bem como sua formação inicial e continuada.

Partindo desta outra visão, é importante salientar, mais uma vez, o trabalho do coordenador, tendo em vista que a partir de sua formação ele assume um papel de formar os sujeitos não só no processo educativo, mas, também, para que compreendam a sociedade de forma crítica e respeitosa e que também se reconheçam dentro desta sociedade.

Nesse contexto, Oliveira (2011, p. 2), destaca que “o coordenador pedagógico deveria saber organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, funcionários e pais da escola na qual atua”. Em outras palavras, a figura deste profissional é um elo entre a escola e a comunidade. Seu papel está centrado no processo de ensino-aprendizagem a partir de suas ações.

Do ponto de vista de Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 22) “a função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso”. Nesse contexto, o coordenador é aquele profissional que deve estar sempre atento, à frente de determinadas situações e que deve organizar o processo educacional.

Importante salientar que cabe ao coordenador organizar reuniões pedagógicas e esta é uma função em que este profissional precisa ter em mente e compreender as necessidades dos professores, para que possam tomar decisões em conjunto naquilo que é indispensável para a formação do aluno.

Permanecendo nesse contexto da atuação do coordenador, nos seus estudos, Santos (2010, p. 4) destaca que:

O coordenador necessita saber previamente o que será tratado na reunião. Isso implica dizer que este deve preparar-se de acordo com os objetivos propostos – não se pode coordenar uma reunião do mesmo modo quando em uma delas se pretende desenvolver habilidades pessoais importantes ao educador e na outra o objetivo seja aprofundar um tema relevante e de interesse de um grupo de professores.

Evidentemente que o coordenador pedagógico precisa estabelecer uma relação com a realidade do seu ambiente profissional e a necessidade exposta pelo grupo docente. Mas, exercer tal função não é tarefa fácil, visto que é indispensável o diálogo constante e a busca da compreensão mútua.

Nesse sentido Oliveira (2011, p. 7) destaca que a tarefa do coordenador “[...] envolve funções: formadora, articuladora e transformadora, não havendo nenhuma fórmula pronta a ser reproduzida, já que cada realidade é única e carece de soluções adequadas”. Desse ponto de vista, fica esclarecido que o coordenador só pode ter um boa atuação a partir do momento em que conhece a realidade em que irá atuar, de forma que não pode chegar com um pensamento formado.

Nesse contexto, não há uma receita ou um roteiro correto para ser coordenador pedagógico, mas é necessário que se tenha um conhecimento prévio do que é e de como funciona uma organização escolar, precisa reconhecer os espaços, bem como seus limites para conseguir lidar com as variadas situações.

Nessa perspectiva,

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Faz-se necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos. O coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. (AZEVEDO, NOGUEIRA e RODRIGUES, 2012, p. 23).

Por essas e outras razões, o trabalho do coordenador, não só pode, mas deve ser desenvolvido de forma que proporcione uma gestão participativa, ou seja, onde todos possam opinar para o melhor andamento das atividades escolares e de forma que todos participem em concordância.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO COORDENADOR NA ESCOLA

Sabemos que em uma escola não se deve faltar professores, da mesma forma, não poderá faltar o coordenador pedagógico, visto que este profissional deve acompanhar todo trabalho docente para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido de maneira eficaz. Nesse contexto, “o coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores” (OLIVEIRA E GUIMARÃES, 2013, p. 98).

Visto desse ângulo, o coordenador tem uma importante função a desenvolver dentro do espaço escolar, para que haja um estreitamento entre professores e alunos, seja no âmbito educacional ou social, vale ressaltar mais uma vez que o coordenador deve ser um elo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Mais que isso, Libâneo (2001) destaca a importância do trabalho do coordenador dentro das instituições de ensino. Assim, para o autor:

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

218

Tendo clara essas questões, as instituições de ensino devem buscar, constantemente, por uma educação de qualidade, mas, para obtê-la será preciso desenvolver ações que realmente sustentem o trabalho em equipe a partir de uma gestão democrática e, com isso, seja priorizada a formação dos docentes, bem como dos discentes para um bom relacionamento entre todos.

Do ponto de vista de Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 23),

Dentro das diversas atribuições do coordenador está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. O relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator de suma importância para uma gestão democrática, mas para que isso aconteça são necessárias estratégias bem formuladas, para que não perca seu foco no decorrer do caminho.

Nesse contexto, percebe-se a importância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, para que se desenvolva o processo de ensino-aprendizagem a partir da participação democrática, ou seja, onde todos os sujeitos possam opinar, respeitar e aceitar as opiniões uns dos outros. Mas também se pode compreender que o coordenador pedagógico,

É um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo (LIMA; SANTOS, 2007, p. 86).

A esse respeito, esse profissional precisa, ainda, estar atento à qualidade do trabalho realizado por sua equipe, percebendo as lacunas existentes, suas dificuldades e, por fim, proporcionar uma formação que possa melhorar as atividades pedagógicas em sala de aula, bem como atentar o olhar destes professores para o desenvolvimento disciplinar de seus alunos.

Uma outra dimensão da questão é que o trabalho do coordenador não é uma tarefa fácil, pois coordenar uma escola ou uma equipe de professores é um trabalho difícil, visto que será desenvolvido por meio dos sujeitos inseridos no ambiente escolar e estes sujeitos têm jeitos próprios de pensar, e nem sempre estão preparados para modificar seu pensamento, seu planejamento e seu jeito de agir.

Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 5) destaca que “o grande desafio do coordenador pedagógico é construir uma escola de qualidade em que todos tenham sucesso”. Todavia, o desafio é grande, mas não é impossível, partindo de uma relação dialogada, numa visão em que o trabalho seja visto de maneira pedagógico-democrática.

Sabemos que todos esses aspectos demoram algum tempo para uma nova adaptação em relação a transformação do velho para o novo sujeito. Cabe então ao coordenador pedagógico organizar seu trabalho e suas ações para a construção do novo tempo/espço para o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à questão, Lima e Santos (2007, p. 85) nos alertam que,

O tempo de construção não é um tempo só formal, despido de conteúdo, mas um tempo qualificado e qualificador porque se pretende um tempo construtor da criação, já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem a sua competência reconhecida não só pelo seu aspecto técnico, mas também criativo, cognitivo, afetivo, etc.

Sem dúvida, essa construção deve ser diária por meio das ações do coordenador. Para que os professores possam levar em consideração que todo trabalho desenvolvido convém, através da reflexão que devem fazer, para que haja um maior desempenho em suas atividades profissionais.

Do ponto de vista de Oliveira (2011, p. 5), o sucesso da construção do novo tempo/espço “depende de todos que participam da escola, dos que nela trabalham e,

sobretudo, dos que a dirigem e coordenam”. Portanto, esse trabalho, além de diário, deve ser construído por todos os que fazem parte do ambiente escolar de forma democrática, participando das decisões necessárias.

Mas também se pode compreender que não adianta querer somente mudar a rotina escolar, por parte do coordenador, quando esse profissional não tem uma formação adequada, ou seja, para exercer com qualidade sua função o coordenador precisa, assim como os professores, receber formações adequadas.

Nesse contexto, para Oliveira e Guimarães (2013, p. 97),

A formação requisitada para o exercício da função de coordenador não pode se resumir em um acúmulo de títulos, precisa ser um processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica. Os cursos de Pedagogia precisam investir na formação do coordenador, pois se trata de uma função essencial e complexa no campo educativo e que não dá para aprender somente com a prática, é preciso desenvolver capacidades e habilidades múltiplas em consonância com a educação atual.

Desse modo, não adianta cobrar uma função na qual o profissional não está preparado para assumi-la. Cabe ao coordenador buscar, cada vez mais, aperfeiçoar-se em sua formação. Outro ponto que cabe destaque trata-se dos cursos formadores para que, investindo na preparação desses profissionais, possam, de fato, desenvolver habilidades pedagógicas unindo a teoria utilizada à prática desses profissionais que se constroem na rotina escolar.

Ainda nas palavras de Oliveira e Guimarães (2013, p. 97), a respeito da formação continuada do coordenador, afirmam que “faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem”. Portanto, essa formação é necessária, não apenas sobre sua função, mas para que se dê conta das transformações que vão acontecendo de forma acelerada e que os sujeitos envolvidos na educação precisam estar atentos.

Do ponto de vista de Oliveira e Guimarães (2013, p. 99),

A formação continuada faz parte de uma busca sistemática de conhecimentos, de capacidades de reflexões das práticas pedagógicas dos educadores envolvidos em um contexto educacional. Por isso, de nada adianta o coordenador pedagógico trabalhar em busca de uma qualidade profissional, se os demais não participarem dessa ação efetiva no resgate de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais da educação se torna muito importante, pois, o lidar com várias dificuldades e realidades diversas no ambiente

escolar desenvolvendo práticas estimulantes para seu grupo passa a ser algo que necessita bastante atenção e habilidades por parte desses profissionais.

Uma outra dimensão da questão, Oliveira e Guimarães (2013, p. 97) acreditam que,

Um dos empecilhos ao trabalho eficaz do coordenador pedagógico esteja em sua formação ineficiente. [...] muitos exercem a função e nem sequer sabem ao certo quais são suas atribuições. Alguns estão no cargo porque foram convidados por diretoras que mantinham com eles um laço de amizade, deixando a competência para segundo plano.

Nesse contexto, não se pode ocupar um cargo de tamanha importância se não tiver em mente o quanto a escola necessita de um profissional eficiente para auxiliar os professores nos momentos de dificuldades. Quando a competência profissional é deixada de lado, a escola, bem como as questões pedagógicas passam por problemas que só tendem a aumentar se o coordenador não procurar assumir seu verdadeiro papel, buscando cada vez mais se aperfeiçoar sobre a função que irá exercer. Isso nos leva a crer que,

A educação continuada do coordenador pedagógico, para ter realmente sucesso dentro do contexto escolar, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 97).

221

Com isso, podemos saber que o coordenador precisa estar sempre em processo de formação, se realmente deseja atuar de forma eficaz e, com excelência, obter resultados surpreendentes e positivos para todo o desenvolver do seu trabalho escolar, junto a sua equipe de professores.

No que diz respeito à questão, Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 25) destacam que o coordenador pedagógico precisa adquirir algumas atribuições, bem como procurar, cada vez mais, novos conhecimentos e que “para bem cumprir a função, ele deve estar sempre atualizado (o que significa estudar muito) com as didáticas específicas – compostas dos saberes sobre os conteúdos, da forma de ensinar cada um deles e da maneira como as crianças aprendem”. Fica claro, por meio destas palavras, que a formação continuada desses profissionais deve ser um dos pontos principais e, de suma importância, tanto para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, quanto para a articulação dessas atividades às demandas e às necessidades sociais do indivíduos inseridos no contexto escolar.

Do ponto de vista de Franco e Gonçalves, 2013, p. 64),

[...] possíveis ações desencadeadas pelos coordenadores pedagógicos para a formação continuada de professores vêm das demandas educacionais, pois o coordenador pedagógico auxilia os professores nas suas práticas, articulando as necessidades que emergem do cotidiano escolar, fazendo com que as principais dificuldades sejam tratadas, fomentando assim ações sistemáticas na formação de professores.

Substancialmente, essas considerações mostram o quanto o coordenador pedagógico precisa estar sempre se atualizando, buscando novos ou atualizando seus conhecimentos para melhor cumprir seu papel e/ou sua função dentro da instituição escolar, e que estes estudos possam refletir fora do ambiente escolar, a partir dos sujeitos que estão sendo formados com o trabalho pedagógico.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Sabemos que, assim como o professor, o coordenador pedagógico precisa ter um planejamento para realização de suas atividades no âmbito educacional, de forma que possa ter um bom desenvolvimento de suas competências, seja de tarefas para/com alunos ou professores. Além disso, é o coordenador quem deve orientar e fazer intervenções nos planejamentos dos professores, de acordo com o que for necessário na realidade e necessidade em questão.

Nesse sentido, Corrêa e Gesser (2012, p. 9) destacam que o coordenador pedagógico, no âmbito de suas atribuições, “necessita organização e planejamento, quanto à condução de seu trabalho, definindo as questões prioritárias à sua intervenção, refletindo sobre as ações que podem ser tomadas para que as mudanças possam ocorrer [...]”. Fica claro então que este ator educacional precisa designar bem as suas ações para cada dia ou para cada momento, de forma que consiga realizar, sem transtornos logísticos, as atividades pedagógicas.

Importante salientar que este planejamento precisa ser realizado por meio de reuniões e momentos de formação, uma vez que necessita da presença de todos de maneira participativa para o melhor desenvolvimento das ações pedagógicas. Porém, se esta ação participativa não acontece, fica claro que o desenvolvimento das atividades ocorre de forma eficaz. Em outras palavras,

O planejamento participativo, atualmente, é mais que importante para o contexto escolar, pois se fala tanto numa escola participativa, democrática e coletiva, e é na

hora domesmo, que percebemos que esse compromisso por parte de muitos profissionais fica a desejar(OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 99).

Nesse contexto, não basta apenas dizer que existe um planejamento participativo no ambiente escolar, mas essa ação deve de fato acontecer num processo de participação com todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. Somente com união e informação todo planejamento será eficaz e possibilitará a qualidade na educação dos agentes em processo de formação.

Do ponto de vista de Souza, Seixas e Marques (2013, p. 45),

O coordenador é um agente de transformação no ambiente escolar. Ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. Ao agir na coletividade (com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem), esse profissional vai transformando a prática pedagógica.

Diante desses aspectos, vale ressaltar, mais uma vez, a importância do trabalho coletivo, no ambiente escolar, onde todos os sujeitos possam opinar contribuindo, de forma geral, para o trabalho do coordenador no que se refere ao planejamento da atividades para o desenvolvimento intelectual dos alunos, professores e todos os agentes que fazem parte do processo educativo.

Tendo clara essas questões, cabe ressaltar, ainda, sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas instituições educacionais, uma vez que nele também está previsto o planejamento do coordenador pedagógico para o bom funcionamento da escola, favorecendo, assim, as políticas internas garantindo que o espaço educativo se desenvolva de forma eficaz e eficiente.

Nesse sentido, é necessário que todos, em especial, o coordenador pedagógico tenha conhecimento do PPP da instituição para que saiba programar as atividades da escola de acordo com as necessidades e dos objetivos do coletivo. Desse modo,

Para elaborar seu plano de trabalho, o coordenador precisa conhecer muito bem o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da instituição que coordena. Esses documentos lhe trarão clareza dos objetivos que se quer alcançar no processo educativo, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Portanto, seu trabalho deve ser coletivo, compartilhado e vivenciado por todas as pessoas da escola, para que aconteça uma junção de atitudes, de conhecimentos e de posturas novas e enriquecedoras, buscando a garantia da igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 101).

A partir dessas colocações, observa-se que há um conjunto de fatores que fazem com que a qualidade do ensino seja eficaz. Por meio do projeto político pedagógico da instituição, o coordenador terá conhecimento das especificidades e objetivos que deverá alcançar no processo educativo, possibilitando, dessa forma, a garantia de uma educação de qualidade que permita a todos os sujeitos o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível destacar a importância da atuação do coordenador pedagógico, nos ambientes escolares, para a articulação do processo de ensino-aprendizagem, pois quando bem articulado, toda a instituição educacional se desenvolve de forma eficaz. Em nossas discussões, pudemos perceber, ainda, que várias são as atribuições colocadas para o coordenador pedagógico, mesmo sabendo que existe um foco maior na atividade de orientação aos professores e acompanhamento dos alunos no processo educativo, mas, que nem sempre é cumprida da maneira mais correta, devido ao acúmulo de funções.

No entanto, a partir das leituras realizadas, nesta pesquisa, observou-se que uma das tarefas importantes deste profissional é o planejamento pedagógico, visto numa visão geral. Com base nos estudos para a construção desta pesquisa, percebeu-se a grande importância do trabalho do coordenador, quando este de fato cumpre seu papel dentro da escola.

Esse estudo deixou claro que este profissional não está na escola para abraçar todos os problemas envolventes no processo da gestão escolar, pois, a gestão burocrática, por exemplo, não é o seu trabalho primordial, mas no que se refere ao acompanhamento dos professores por meio de formações, para que todo trabalho desenvolvido, por meio de reuniões ou reflexões, ao ponto de que ao final do processo de ensino-aprendizagem seja concedido aos sujeitos envolvidos, de forma a construir uma educação de qualidade onde todos possam opinar e ajudar para que isso ocorra.

Assim percebemos, então, que o coordenador pedagógico se torna, por seu papel e função, uma peça fundamental no ambiente escolar e, mais ainda, no processo de gestão democrática em que todos os agentes estão envolvidos, cada um a seu modo e juntos, cumprindo o papel de maneira firme e segura.

Espera-se, portanto, que este estudo possa contribuir para o processo de formação educacional de maneira geral e, que possa contribuir, de forma teórica, sobre a importância do

trabalho do coordenador pedagógico, bem como sua função e atuação dentro do âmbito escolar, visto que cabe a esse profissional ser um elo entre os sujeitos e promover o bom desenvolvimento de sua equipe no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. **O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar**. Pesp. Online: hum. & sociais aplicadas, Campos dos Goytacazes, 4 (2), 21-30, 2012. Disponível em: <http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/download/130/63>. Acesso em: 29 set. 2017.
- CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. In: Seminário de pesquisa do programa de pós-graduação em educação, 11, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/017.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.
- FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leilane da Silva Micena. Coordenação Pedagógica e Formação de Professores: Caminhos de Emancipação ou Dependência Profissional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, p. 63-71. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n37/n37a07.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-naeducacao--basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- OLIVEIRA, Irailde Correia de Souza. **A função do coordenador pedagógico no cotidiano escolar: do planejamento à avaliação**. Coordenação Pedagógica. Maceió, NEAD, 2011.
- OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Maria Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. R.C.C.E.S.A.R. v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<http://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- SANTOS, Amanda Gonçalves dos. O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas – possibilidades e caminhos. In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4, 2010, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/034_2010_ap_oral.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.
- SOUZA, Fabíola de Jesus; SEIXAS, Graziela Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**. v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS: ELEMENTOS, CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO

Ângela Maria Ribeiro HOLANDA¹

Resumo

O artigo discute os elementos, concepções e organização para a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos na rede estadual de ensino de Alagoas como uma política de inclusão social em que o Estado assume a garantia do acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de 6(seis) anos, cumprindo as determinações estabelecidas pelas legislações nacionais e estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Lei nº 11.274/2006, Resolução CEB/CEE/AL nº 08/2007, Resolução CEB/CNE nº 04/2010 e a Resolução CEB/CNE nº 07/2010 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Palavras – Chave: Ensino Fundamental de 9 anos; Currículo; Políticas; Descompasso.

226

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental (EF) de 9 (nove) anos, instituído pela Lei 11.274/2006, altera significativamente os artigos 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa lei há uma ampliação desta etapa de ensino, e, automaticamente, é ofertada a universalização do acesso para atender as crianças de 6 (seis) anos de idade. A Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 reforça a importância da universalização para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos garantindo que, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes que se encontram matriculados concluam essa etapa na idade certa, até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação.

Partindo dessa determinação, o questionamento inicial deste artigo é a aprendizagem das crianças de 6 anos de idade ao ingressarem no EF de 9 (nove) anos, e, como perguntas subsequentes a compreensão das políticas que se fazem necessárias

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). Especialista em Ensino Religioso pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Email: ribeiroholanda@gmail.com.

para o acesso, a permanência e o percurso escolar, sobretudo, para minimizar os efeitos dos descompassos entre a idade/escolaridade e a (re)significação das práticas pedagógicas e curriculares no processo de implementação.

O objetivo geral da pergunta inicial é entender a organização do EF de 9 (nove) anos, tendo como base o acesso das crianças de 6 (seis) anos de idade nessa etapa de ensino e o processo de alfabetização na idade certa. Por conseguinte, no desenvolvimento deste texto evidencia-se a necessidade do alinhamento de decisões políticas, administrativas e pedagógicas que dão suporte a essa implementação.

Ressalte-se que, do ponto de vista político, entende-se política como o cumprimento das determinações legais nos sistemas de ensino; compreendendo o administrativo como gerenciador organizacional da implementação da política; e pedagógico na condução das práticas curriculares e metodológicas que consolidam o tripé da gestão educacional e escolar classificados em acesso, permanência e percurso no qual sustentam a discussão das políticas educacionais para o decênio da educação alagoana.

A condução teórica e o suporte que conferem visibilidade aos questionamentos e ao objetivo proposto está embasada nas Leis e Resoluções Nacionais e Estaduais que definem as diretrizes deste ensino na educação brasileira e no texto “Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: orientações para a inclusão das crianças aos seis anos de idade” (BEAUCHAMP et alli, 2007).

A discussão da temática, divide-se em três capítulos resultantes das indagações para a efetivação da implementação do EF, sendo que no primeiro capítulo, a ênfase está nos elementos que fortalecem a implementação do EF; no segundo aborda a inclusão das crianças de 6 (seis) anos no EF, e no terceiro a organização dos tempos e espaços escolares, e, conclui, com as considerações gerais sinalizando temáticas a serem estudadas posteriormente.

Elementos que fortalecem a implementação do Ensino Fundamental

A ampliação do EF afirmada na LDB, Lei 9.394/96 em seu Art. 87, § 3º determina aos municípios, e, supletivamente, o Estado e a União a matrícula das

crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa afirmativa está expressa na Lei 11.274/2006 que altera o respectivo artigo.

Para justificar essa matrícula o Art. 32 da LDB define objetivos para a formação, enfatizando o desenvolvimento da capacidade de aprender, com base no domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo; na compreensão do ambiente natural e social, no sistema político, na tecnologia, nas artes e nos valores em que se fundamenta a sociedade e no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Esses objetivos fundamentam a discussão da implementação do 1º ano do EF de 9 (nove) anos e sua organização com características curriculares e metodológicas próprias que não pode ser vista como uma incorporação do último ano da pré-escola do EF de 8 (oito) anos.

A inserção de mais um ano de escolarização do EF é o primeiro elemento imprescindível para a compreensão da política organizacional e estrutural desta etapa de ensino que vislumbra o pleno desenvolvimento da formação básica do cidadão. Portanto, o acesso ao EF aos 6 (seis) anos de idade possibilita um novo pensar nos espaços, nas formas, nos ritmos e tempos que estimulam a aprendizagem.

O artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 (nove) anos apresenta essa etapa como um direito público subjetivo de cada um e dever do Estado e da família na sua oferta a todos. Esse direito é entendido como inalienável do ser humano que constitui o fundamento para essa oferta no sentido de proporcionar o desenvolvimento do potencial humano. A educação de qualidade como um direito fundamental é antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. A relevância refere-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência de que trata a qualidade diz respeito à possibilidade de atender às necessidades e as características das crianças de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. A alusão à equidade trata-se da forma diferenciada para obter o desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

O Estado de Alagoas, por meio da Resolução CEB/CEE/AL nº 08/2007, regulamentou a implantação dessa etapa no Sistema Estadual de Ensino reafirmando a urgência da reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.

Outro elemento e princípio para a implementação do EF de 9 (nove) anos é o da inclusão das crianças oriundas das classes populares, considerando que as de classe média já estão incluídas no sistema de escolarização.

Discutir o processo de ampliação para 9 (nove) anos é repensar a alfabetização nos anos iniciais e a organização do trabalho pedagógico da equipe diretiva da escola. Para tanto, é fundamental que a equipe se sensibilize com as especificidades, saberes e potencialidades, limites, possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, autonomia, e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes refletem diretamente na organização do trabalho escolar. Ressalte-se, que, como cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há uma única forma de se organizar.

Portanto, recomenda-se que, na (re)elaboração do projeto político pedagógico da escola seja assegurado à flexibilização dos tempos e espaços escolares na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, dos agrupamentos dos estudantes com vistas a uma efetiva aprendizagem em todas as dimensões do currículo. Importante também nessa revisão é o olhar nas concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que a avaliação é inclusiva. A prática pedagógica é o eixo da reflexão avaliativa que assegura aprendizagem de qualidade para todos. A avaliação compreendida neste prisma não se limita meramente na classificação, mas no exercício de entender que o ser humano, seja ele criança, adolescente, jovem e adulto é singular na forma de aprender e na expressão de suas aprendizagens, e, por isso, precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos avaliativos para explicitar seus saberes.

As reflexões evidenciadas nesse texto não bastam, não abrangem a diversidade das escolas em suas necessidades curriculares, estruturantes e pedagógicas para fazer

acontecer o EF de 9 anos. A intenção é de tomada de decisões que assegurem as crianças de 6 (seis) anos de idade o direito a educação pública, que, mais do que garantir o acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade social.

Crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental de 9 Anos

A inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade no EF provoca uma série de indagações sobre o que e como ensiná-las nas diferentes áreas do conhecimento. Essa indagação nos inquieta e abre possibilidades de discussão para conhecer essas crianças, o brincar e quais são seus interesses.

Essas provocações têm caráter investigativo sobre as crianças que estão chegando às nossas salas de aula. De onde vêm? Já tiveram experiências escolares anteriores? Que grupos sociais frequentam? Olhar para o cotidiano das crianças é perceber a singularidade de cada uma nos espaços sociais em que estão inseridas e quais os espaços que participam quando estão fora do espaço escolar. Outro aspecto diz respeito às condições de vida e às desigualdades em que vivem e como são tratadas, vistas e olhadas nas ruas e na escola.

Refletir as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental significa compreender a transição de uma etapa para outra e a inclusão das crianças de 6 (seis) anos no EF e a discussão dos espaços e tempos da ludicidade e das práticas de leitura e escrita na educação infantil, assumindo os princípios da continuidade e ampliação.

Como fazer para receber as crianças de 6 (seis) anos no EF? A entrada na escola é um momento especial e que merece atenção dos Sistemas de Ensino para receber dois grupos, os que possuem experiência escolar e outras que não passaram por essa experiência. O acolhimento é um passo importante, pois encanta, contagia e convida para a permanência.

Receber as crianças de 6 (seis) anos é um desafio para o EF devido ao posicionamento sobre as práticas pedagógicas que não considera o corpo, os gestos, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como parte que integra o ensino e a aprendizagem. A brincadeira torna-se essencial nessa fase considerando as múltiplas formas de ver, participar e interpretar o mundo.

Os objetivos da formação das crianças, definidos para a Educação Infantil, se estendem durante os anos iniciais e complementam-se nos anos finais do EF, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo. O foco nos primeiros três anos dessa etapa de ensino é a alfabetização e o letramento para que as crianças tenham um tempo maior para se apropriarem desses campos de conhecimento. Essa política está expressa e assegurada no Plano Nacional e Estadual de Educação, na Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até aos 8 (oito) anos de idade.

Na implementação do EF, considera-se de início, a infância como eixo primordial para a sua efetivação, com atenção nas histórias de vida das crianças de 6 (seis) anos com suas experiências, saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância e as vivências na educação infantil.

O primeiro ano do EF constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões dos campos de experiências e das áreas do conhecimento. Nesse sentido, a alfabetização deve ocorrer ao longo dos três primeiros anos do EF, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças.

A resolução estadual assegura esse direito com a implantação da progressão continuada e, por conseguinte, a garantia de um período sem interrupções para as aprendizagens próprias desta fase e etapa, inclusive quando se refere à alfabetização e letramento.

O cuidado, a atenção e o acolhimento precisam estar presentes no EF. A inclusão das crianças na faixa etária de 6 (seis) anos requer constante diálogo pedagógico entre EI e EF. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, no artigo 6º, menciona a necessidade de considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social dessa etapa da educação, a sua centralidade, que é o educando, a pessoa em formação na sua essência humana.

Definir caminhos pedagógicos para o tempo e espaços da escola e da sala de aula constitui em etapas fundamentais considerando que o EF para as crianças de 6 (seis) anos é um dos primeiros espaços públicos de convivência, onde tudo se inicia.

Organização de tempos e espaços escolares

O processo de implementação do EF de 9 (nove) anos tem como perspectiva melhorar as condições de equidade e qualidade deste ensino na estruturação de um tempo maior para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Na rede estadual de ensino existem orientações para a organização da matrícula, por faixa etária e procedimentos para a estruturação dos anos iniciais, nos três primeiros anos que correspondem à faixa etária entre 06 a 08 anos de idade, centralizando o estudo na alfabetização e no letramento estendendo as faixas etárias entre 09 e 10 anos, que compreende o 4º e 5º ano. Nessa organização, consideram-se também as determinações do Art. 25 da Lei 9394/96 e a Resolução CEB/CEE/AL. nº 55/2002, que estabelecem parâmetros mínimos que assegurem a qualidade e à prática pedagógica quanto à definição do número de estudantes por turma.

Outro aspecto organizativo diz respeito ao percurso escolar avaliativo nos anos iniciais com duas formas estruturantes, a progressão continuada para as crianças do 1º, 2º e 4º ano, sendo que a promoção se dá por meio de diversos instrumentos avaliativos, como o parecer descritivo individual e fichas descritivas individuais com os aspectos sobre o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo; e para o 3º e 5º ano a avaliação é formativa utilizando-se os instrumentos já mencionados, porém, a avaliação ocorre de forma somativa, considerando os componentes curriculares da matriz curricular para obtenção do resultado final, e, nesse caso, utiliza-se a média global. A progressão continuada estende-se também aos anos finais do EF, de forma opcional, sendo esta, estruturada em duas subetapas, com a promoção bianual no 6º e 7º ano, 8º e 9º no. (Art. 7º, Resolução CEB/CNE nº 08/2007)

A ideia da progressão continuada admitida na rede estadual de ensino não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados. (Art. 51 - Resolução CEB/CNE nº 4/2010).

Nessa concepção o estudante prossegue os estudos para o ano seguinte mesmo que apresente dificuldades de aprendizagem e não tenha desenvolvido as aprendizagens básicas esperadas para o ano cursado. Contudo, salienta-se a necessidade da elaboração

de um plano didático-pedagógico contendo as aprendizagens básicas a serem desenvolvidas no ano subsequente. Com essa organização, rompe-se com a concepção de progressão automática.

Com o EF de 9 (nove) anos há espaços para todas as crianças e adolescentes mesmo para aquelas que estão em descompasso entre a idade/escolaridade, por conseguinte, uma visibilidade para aquelas que se encontram também com dificuldade de aprendizagem. E, para sanar essa questão a Resolução CEB/CEE/AL nº 08/2007 apresenta vários mecanismos e estratégias para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. E, por esse motivo, institui diferentes formas de atendimento escolar como: salas de reforço, laboratório de aprendizagem, projetos e atividades de caráter interdisciplinar, plantão pedagógico para atendimento individual ao estudante, aulas de recuperação paralela; ampliação da jornada escolar, aulas durante o recesso escolar, acompanhamento psicopedagógico e psicossocial, entre outras formas.

Para os estudantes que apresentam desempenho insuficiente ao final dos 3º e 5º anos, deve ser garantido o atendimento específico centrado nas dificuldades de aprendizagem detectadas por meio de diagnóstico e dos instrumentos avaliativos, propondo possibilidades de promoção durante o período letivo e o retorno a turma compatível a sua idade. Essa forma minimiza as sucessivas reprovações e o descompasso entre a idade e a escolarização. E, ainda há outras possibilidades para os estudantes que não conseguiram a promoção pela avaliação somativa dos anos iniciais e finais, de serem atendidos em Turmas de Progressão Parcial (TPP). Para os anos finais com aprovação parcial para o ano seguinte de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da carga horária da matriz curricular do ano letivo. Assim, serão atendidos com programação específica, a partir dos aspectos que não foram assimilados durante o ano letivo e para os estudantes em Progressão Parcial (PP) do 3º e 5º anos com o acréscimo de 2 horas diárias/10 horas semanais durante os 200 dias letivos com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas.

A regulamentação da PP nos anos finais na rede estadual é garantida no Parecer 236/2013 e no cumprimento da Resolução CEB/CNE nº 08/2007 e nos Arts, 44, 45 e

50 da Resolução CEB/CNE nº 04/2010. É importante destacar que, o Parecer CEB/CNE nº 28/2000 evidencia que:

- a) é permitida a progressão regular por série, mesmo da 8ª série do Ensino Fundamental para a 1ª série do ensino médio;
- b) é indispensável que tal progressão esteja prevista no regimento escolar, preservada a sequência do currículo, o respeito ao projeto pedagógica da escola e às normas dos respectivos sistema de ensino, garantido o acompanhamento permanente dos alunos.

A oferta da PP poderá ser admitida na própria unidade de ensino, entre unidade de ensino da mesma rede ou entre redes de ensino ou por outras formas apresentadas pelas unidades escolares. Os procedimentos para implementação da PP nos anos iniciais e finais inicia-se no final do ano letivo quando ocorre a matrícula escolar para o ano seguinte, pois, para a sua efetivação, é necessário que a unidade de ensino tenha o mapeamento dos estudantes que não obtiveram resultados satisfatórios.

É importante ressaltar que, a adoção da PP se constitui num último recurso de direito de promoção, considerando que existem outros procedimentos que devem ser implantados nas unidades escolares para resolver as questões durante o ano letivo para o desempenho escolar dos estudantes, conforme o que já foi mencionado neste texto, em consonância com a Resolução CEB/CEE/AL nº 08/2007 e Resolução CEB/CNE nº 04/2010. Essas resoluções recomendam que nessa organização seja preservada a citada sequência curricular das normas do respectivo sistema de ensino, num redesenho de organização das ações pedagógicas, com previsão de horário e espaço de docência.

Regularizar o fluxo escolar constitui em outra etapa organizativa no EF de 9 anos. Este procedimento destina-se aos estudantes matriculados nas unidades escolares e com dificuldades de aprendizagem, com histórico de sucessivas repetências e que se encontram no ano escolar não correspondente à sua faixa etária.

A correção do fluxo escolar trata-se de uma política que possibilita o prosseguimento dos estudos, e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica recomenda que o redesenho curricular para essa política seja assegurado no Projeto Político Pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direito à proteção e à participação.

Para essa organização, há várias etapas e parâmetros que envolvem tempo (horário escolar), acompanhamento pedagógico aos docentes; apoio psicopedagógico e psicossocial, formas de participação da família e da comunidade na escola, elaboração de material didático adequado, matriz curricular e plano didático próprio. Além desses pontos, o trabalho pedagógico é diferenciado quanto à promoção na aceleração de estudos para os anos seguintes, nos termos do inciso V, alínea **b**, do Art. 24 da LDB, Lei 9.394/96. Esses procedimentos incorrem no processo de reclassificação de estudos, nos moldes do Parecer CEB/CEE-AL nº 145/2013 e Resolução CEB/CEE-AL nº 34/2013 que tratam das orientações desse processo e na formação de turmas de progressão.

As orientações pedagógicas e curriculares para os estudantes em turmas de progressão estão asseguradas nas leis e resoluções nacionais e estaduais. Em Alagoas, na rede estadual, a progressão para correção do fluxo escolar está estruturada com a seguinte organização para os anos iniciais e finais:

Turmas de Progressão I, para os estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) não alfabetizados e que se encontram em distorção idade/escolaridade e para os estudantes não aprovados do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que o estudo será sobre a alfabetização e letramento destinada as diferentes linguagens.

Turmas de Progressão II para os estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) alfabetizados que estão em distorção idade/escolaridade e para os estudantes não aprovados do 5º ano do Ensino Fundamental e o estudo será sobre as aprendizagens previstas no currículo dos anos iniciais na continuidade da alfabetização e letramento.

Turmas de Progressão III, reservada aos estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental que estão em distorção idade/escolaridade (prioritariamente estudante do 6º ano) e o estudo das aprendizagens previstas no currículo do 6º e 7º ano do EF.

Turmas de Progressão IV para os estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental que estão em distorção idade/escolaridade (prioritariamente estudante do 8º ano) e o estudo será sobre as aprendizagens previstas no currículo do 8º e 9º ano.

Ao agrupar essas turmas, deve-se respeitar a mesma faixa etária e o limite máximo de estudantes por sala de aula definido na Resolução CEB-CEE/AL nº. 55/2002

O programa didático específico em que serão selecionadas as aprendizagens básicas para essas turmas visa à aceleração de estudos o que não significa aligeirar os conhecimentos. A aceleração de estudos admitida nessa organização destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontra-se em descompasso entre a idade/escolaridade por razões diversas, como ingresso tardio na escola, sucessivas reprovações e dificuldades de ensino-aprendizagem. (Art. 49, Resolução CEB/CNE nº 4/2010).

Por isso, a concepção da organização do espaço físico e pedagógico das unidades de ensino deve ser compatível com as características dos estudantes, considerando as normas de acessibilidade, além da natureza, dos objetivos e da finalidade da educação.

Considerações

A política para a implantação do EF de 9 (nove) anos no Sistema Estadual de Ensino foi determinada em 2007. E, após 10 (dez) anos dessa implantação, ainda existem etapas a serem cumpridas, o que requer iniciativas de acompanhamento e monitoramento das instâncias educacionais, com a implantação de um sistema que viabilize e visualize essa realidade em todas as unidades de ensino.

A sua efetivação está na compreensão de quem são as crianças matriculadas no 1º ano do EF de 9 (nove) anos, considerando que não estamos mencionando a 1ª série do EF de oito anos. Para essa analogia, a base de estudo será a inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental.

Outra vertente para a efetivação talvez se relacione com a forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades dessa faixa etária no EF e, como o projeto político pedagógico assegura a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes, com vistas a uma efetiva aprendizagem de todas as dimensões do currículo.

Implementar o EF de 9 (nove) anos significa oportunizar e rever concepções e práticas curriculares e de avaliação do processo ensino aprendizagem com diferentes

oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar os saberes reafirmando um movimento que visa romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca construir nos tempo e espaços da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática.

Outra temática relevante e integrante da educação básica e nela o EF de 9 (nove) anos são as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar a função social desta etapa de ensino na sua centralidade, que é o estudante, pessoa em formação na sua essência humana.

Considera-se, na implementação desta etapa de ensino, a necessidade de políticas para a formação continuada destinada aos profissionais para um debate sobre a importância das diversas expressões e o desenvolvimento das crianças e dos estudantes na escola, entendendo que a aprendizagem é dialógica com a pessoa em todas as suas dimensões. Para tanto, a escola deve organizar seu espaço e tempo escolar para diversas formas de expressão, inclusive artísticas e culturais, tornando-os sujeitos mais sensíveis e criativos.

O desafio presente na implementação do EF de 9 (nove) anos em Alagoas, está centrado no 1º ano do EF e nas progressões para a correção do fluxo escolar dos anos iniciais e finais e na formação dos professores para atuarem nessa realidade.

Há uma infinidade de elementos complexos que não permitem legitimizar a implementação do EF os quais não se esgotam nessa reflexão. A abordagem do presente artigo constitui-se numa releitura parcial do que foi regulamentado no Estado de Alagoas por meio da Resolução CEB/CEE/AL nº 08/2007 e das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Nacional e do Ensino Fundamental de 9(nove) anos, Resolução CEB/CNE nº 4/2010 e Resolução CEB/CNE nº 7/2010.

Esse artigo expressa um olhar diante de tantos outros, e, por isso, a discussão não termina aqui. Há vários caminhos, reflexões e diálogos a serem realizados e percorridos. O momento é extensivo a outros pares que trabalham com o EF e que compõem as equipes de supervisão da SEDUC para vivenciar conosco, nos próximos artigos, estudos e pesquisas na efetivação da implementação e apropriação dos conhecimentos científicos que envolvem a leitura, a escrita, a alfabetização e as aprendizagens necessárias a essa etapa de ensino.

Referências

ALAGOAS. Ficha Descritiva de Avaliação: 1º ao 3º ano. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Maceió: SEE, 2007.

ALAGOAS. Ficha Descritiva de Avaliação: 4º e 5º ano. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Maceió: SEE, 2007.

ALAGOAS. Orientações para organização do ensino fundamental. 2012/Ana Márcia Caros Ferreira ...[et.al.]. – Maceió. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. 2012. 127.II.

ALAGOAS. Parecer CEB/CEE-AL nº 145, de 08 de outubro de 2013. Orienta as unidades escolares do sistema estadual de ensino quanto aos procedimentos para classificação e reclassificação na educação básica. Conselho Estadual de Educação. Maceió, 2013.

ALAGOAS. Parecer CEB/CEE-AL nº 236, de 8 outubro de 2013. Regulamentação da progressão parcial para educação básica. Conselho Estadual de Educação. Maceió, 2013.

ALAGOAS. Resolução nº 55, de 17 de dezembro de 2002. Estabelece o limite máximo de vagas por turma na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Conselho Estadual de Educação. Maceió, 2002.

ALAGOAS. Resolução 08 de 17 de abril de 2007. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica, Conselho Estadual de Educação, Alagoas, 2007.

ALAGOAS. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. Política Educacional para o Estado de Alagoas. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Maceió, 2010.

ALAGOAS. Resolução CEB/CEE-AL nº 34, de 08 de outubro de 2013 orienta as unidades escolares do sistema estadual de ensino quanto aos procedimentos para classificação e reclassificação na educação básica. Conselho Estadual de Educação. Maceió, 2013.

ALAGOAS. Sistemática de avaliação da rede estadual de ensino. Coordenadoria de Educação, Maceió, 2006

BRASIL. Ensino Fundamental 9(nove) anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade/organização. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC, SEB, 2007. 135 p:Il.

BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 28, de 12 de setembro de 2000. Progressão Parcial por série. Brasília, 2000.

BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 11, de 9 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 28.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho e 2014. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 25 out. 2010.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 4, de 14 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 7, de 15 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

GESTÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO ESCOLAR: PLANEJAR OU PRODUZIR PLANO?

Jânio Nunes dos SANTOS¹
Maria Amábia Viana GOMES²

RESUMO

O presente artigo objetiva travar uma reflexão acerca da importância do planejamento educacional. Busca, numa visão tênue, diferenciar a produção de planos em relação à efetiva prática de planejamento, devido haver uma premente confusão entre os termos por parte de alguns professores, que ao executarem a tarefa burocrática de preencher formulários anuais, bimestrais e diários, e ao entregá-los à secretaria da escola, acreditam ter cumprido o papel de educador. Entretanto, e partindo para uma concepção mais crítica, vale ressaltar a complexidade na qual se assenta o processo de ensino-aprendizagem, sendo o ato de planejar responsável por direcionar o curso da construção do conhecimento. O imprevisto nas aulas tornou-se uma constante para muitos docentes que se furtam ao planejamento por concebê-lo como prática destituída de sentido e funcionalidade. Todavia, quando se reconhece que o papel social da escola é formar cidadãos críticos e participativos, não se permite conduzir tal processo sem direcionamento, nem ao acaso. Planejar é possuir uma boa capacidade de antecipar o que será trabalhado, atrelando meios e fins para alcançar os objetivos desejados, e assim, tendo o suporte necessário para a retroalimentação da prática diária.

Palavras-chave: Gestão docente; Improvismo; Planejamento.

INTRODUÇÃO

O planejamento compreende uma ação intencional e sistêmica que acompanha o homem desde os primórdios da existência, mas que passou a se efetivar tal como o concebemos hoje a partir de sua inserção no ramo da administração, estendendo-se posteriormente para a educação ofertada pelas instituições oficiais de ensino.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras/Português do Instituto Federal de Palmeira dos Índios da Universidade Aberta do Brasil

² Pedagoga; Pós-graduada em Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio; Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas; Docente do Curso de Pedagogia de Instituição de Ensino Superior; Coordenadora Pedagógica de escola pública municipal; Professora dos cursos de Letras e Ciências Biológicas na modalidade da Educação a distância do Instituto Federal Tecnológico de Alagoas – IFAL/UAB.

No âmbito educacional, o planejamento adentrou com o intuito de organizar o trabalho institucional e docente, proporcionando a elaboração de propostas em caráter macro, englobando a participação de todos os sujeitos que formam a comunidade escolar, e em caráter micro, voltada mais especificamente para o trabalho docente em sala de aula.

Em ambas as abordagens entra em cena o compromisso docente com a elaboração da proposta institucional e com a própria proposta de trabalho. A LDB³ de 1996 é bastante enfática ao estabelecer a participação docente na elaboração de tais propostas, bem como determina que o planejamento do professor adequa-se à realidade vivenciada pelos discentes.

No entanto, percebe-se, com bastante frequência nas escolas e no próprio discurso docente, a rejeição ao ato de planejar. Muitos acreditam que planejar seja uma atividade burocrática de preencher papéis sem nenhuma utilidade prática. Passam dias, semanas e até anos, amarrados em tal concepção, crenças de que estão cumprindo seu papel.

O presente artigo objetiva adentrar no cerne dessa questão mostrando que muitos docentes não fazem distinção entre planejamento e ato de produzir planos, perpetuam, assim, a descrença na ação sistematizada e consciente e, por extensão, trabalhando ao sabor da sorte e na base do improvisado. Para dar maior embasamento na presente discussão buscou-se apoio nas abordagens teóricas de alguns expoentes no assunto, tais como Freire (1983), Fusari (1998), Padilha (2001), Menegolla e Sant'Anna (2001), dentre outros.

Algumas Considerações Sobre o Ato de Planejar

O planejamento é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida. (Menegolla e Sant'Anna, 2001, p. 15).

O ato de planejar acompanha as atividades humanas desde seus primórdios. No início, o homem tinha a necessidade de refletir sobre como conseguir alimentos através da caça e da pesca, como se defender dos animais ferozes, principalmente, de ordem noturna, em relação a proteção das intempéries do tempo, tais como o frio e o calor. Para tanto, não podia agir por meio do improvisado, constantemente, não que ele não existisse, mas tinha por necessidade vital evitá-lo ao máximo, planejando suas ações para perpetuar-se. No entanto, nesse momento

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

histórico o homem fazia uso do planejamento sem ainda reconhecer sua importância. Havia, na verdade, ações sistematizadas de maneira rústica dada a simplicidade das relações e necessidades da época.

Porém, com a evolução da vida humana, a complexidade das relações sociais, principalmente nos setores de produção, essa maneira de organizar o trabalho antes e durante a ação passou a seguir o curso do desenvolvimento organizacional, ganhando força, principalmente, nas atividades sistematizadas, sem desvincular-se daquelas de cunho mais informal e até pessoal: ninguém vai ao supermercado sem antes refletir sobre o que vai comprar, muito menos sem a devida certificação das reais possibilidades de pagamento; é ainda impossível que uma empresa atue aleatoriamente no ramo de produção se não tiver objetivos delimitados, acordos pré-estabelecidos de escoamento de sua produção, garantindo uma previsão do processo final, que é a venda.

Em todos esses processos o planejamento se mostra como componente de extrema necessidade para que os mesmos logrem o êxito esperado. Padilha esclarece o que, efetivamente, constitui o planejamento para iniciarmos a compreensão em torno do tema proposto:

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (2001, p. 30)

Sendo o ato de planejar um processo de reflexão, de previsão das ações futuras e de tomada de decisão, a escola enquanto segmento da sociedade em transformação, bem como instituição formadora de sujeitos críticos e participantes não pode se abster de tal função. O planejamento passa a ser uma prática intrínseca ao ato educativo formal. Logo, é de suma importância que a escola construa coletivamente sua proposta pedagógica em caráter macro com a tessitura do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento da Escola e do próprio Regimento escolar. E em caráter micro, entrando em cena a elaboração da proposta de ensino que se concretiza na aula através dos planos de curso, de unidade e de aula.

Partindo dessa premissa, percebe-se o planejamento educacional (macro e micro), com enfoque principalmente na ação docente, como possibilitador da organização metodológica de

conteúdos, ações e procedimentos desenvolvidos pelo professor na sala de aula em consonância com as reais necessidades dos alunos, num processo contínuo de reflexão, revisão e retroalimentação de sua prática.

Mas qual será a verdadeira postura do professor frente ao ato de planejar? Será que há uma efetiva reflexão da realidade do aluno? Será que os professores sistematizam suas práticas de maneira formal e pautadas na avaliação antes e durante o processo? Há nas escolas planejamento ou produção de planos?

Fusari (1998, p. 45), tomando o planejamento de ensino como objeto de estudo enfatiza que:

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliações”.

Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior, e entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida.

Percebe-se uma grande desmotivação docente frente ao ato de planejar, o que efetivamente vem perpetuando o imprevisto durante as aulas, cuja prática passa a ser uma constante quando na verdade não deveria ocorrer com tanta frequência. Nesse sentido, o conceito de planejamento deve ser revisto considerando seu caráter facilitador e viabilizador da democracia do ensino, de modo, que o professor necessita concebê-lo como uma atitude crítica frente ao seu trabalho para não tornar a aula “um barco à deriva”.

Entretanto, faz-se necessário a disponibilidade docente para reverter esse quadro, conscientizando-se do verdadeiro papel do planejamento de modo a concebê-lo não mais como uma ação meramente burocrática, cansativa e sem nenhum sentido na prática diária. Para que isso aconteça, necessita haver a superação de inúmeros obstáculos que impedem a prática de planejar o fazer pedagógico tais como a falta de tempo pelo excesso de trabalho, sendo este um dos argumentos mais frequentes para o não envolvimento no ato de planejar. Isso decorre da sobrecarga de trabalho que a maioria dos docentes enfrentam, principalmente, na Educação Básica, devido à má remuneração ocasionada pela desvalorização do magistério.

Há ainda a preocupação com soluções imediatistas que acabam agindo como meio de estancar o ato de planejar, pois se deixa de lado a importância dos objetivos gerais que normalmente se concretizam a médio e longo prazo, apontando assim, para a falta de eficiência dos planejamentos realizados devido não atuarem com grande rapidez e em caráter imediato na resolução de problemas, muitas vezes pontuais. Entretanto, pouco valeria, por exemplo, estipular metas políticas de longo prazo sem determinar as ações do dia-a-dia. E também seria um grande equívoco executar atividades descompromissadas com a formação e a transformação social. Assim, o processo educacional não pode ficar preso apenas às metas diárias nem somente as de longo prazo. Há que se ter claro a relação de dependência entre os objetivos gerais e os específicos, para não se reduzir à subjetividade de uma prática alienada ou mesmo de consciência ingênua, como aponta Paulo Freire.

Outra questão que repelem os docentes do planejamento são as influências ou expectativas do meio, concretizadas através das pressões feitas pela coordenação e/ou a equipe gestora, deixando alguns encurralados e temerosos em exporem suas propostas.

Os julgamentos feitos a alunos e turmas estereotipadas de ruins, mal comportadas e fracas, constituem mais um fator, marcadamente, prejudicial ao planejamento. Ao rotular o aluno de incapaz, o professor acaba se negando a ajudá-lo, negligenciando-se a melhorar sua prática para desenvolver as potencialidades dos mesmos. O julgamento antecipado é um forte aliado do preconceito.

Vale ressaltar ainda que, enquanto há professores que se envolvem verdadeiramente com o processo de planejamento depositando parte de seu tempo para a sistematização do trabalho futuro, refletido sobre a realização de suas ações, avaliando a prática e tornando a refletir e replanejar, há, no entanto, aqueles que não querem assumir compromisso, hesitando em fazer qualquer tipo de ação que gere mais trabalho para si. Acham-se os donos da verdade, as quais não podem ser contestadas porque consideram absolutas.

Questiona-se, então: se planejar significa, pois, assumir compromisso, como os professores que rejeitam o planejamento podem se dizer comprometidos com a aprendizagem de seus alunos? Como será efetivamente o trabalho desses profissionais? Será que há trabalho?

Não se pode negar a falta de direcionamento que tais professores enfrentam ao se assumirem exímios abominadores do planejamento. Na verdade conduzem suas aulas, suas turmas, seus alunos, como um marinheiro perdido em alto mar. Há um barco a deriva e muitos passageiros (alunos) que correm o risco de naufragarem sem conseguir voltar à praia.

Planejar ou Produzir Planos?

Apesar de haver o corrente discurso de que planejar e produzir planos são palavras sinônimas, efetivamente, estas não o são. Mesmo tendo uma íntima relação, os termos apresentam sentidos diferentes, denominando coisas distintas. O ato de produzir planos constitui uma ação de documentação da proposta educacional da escola e do professor. Já o planejamento possui uma dimensão bem maior, visto que envolve toda ação do professor na realização de tais propostas. O plano passa a ser entendido como um momento do planejamento, enquanto que o planejamento é um processo contínuo, dinâmico e permanente.

É neste ponto, pois, que há divergências e grandes entraves em relação ao planejamento. Os professores se mostram, exacerbadamente, presos a produção de planos como se apenas isso fosse suficiente para agirem perante as inúmeras e mais diversificadas situações que aparecem ao longo da aula, do bimestre e do ano letivo.

O plano, em si, constitui apenas um direcionamento, uma proposta que pode e deve ser modificada de acordo com as insurgências. Deve-se ter bastante claro o caráter flexível que o planejamento possui, para que se possa dar conta dos imprevistos. Navegar ao sabor da sorte e do acaso, não leva a lugar nenhum, muito menos ao lugar desejado.

Não há aqui, porém, a pretensão de negar a realização do plano, visto que, todo trabalho em caráter formal deve ser documentado, e em se tratando de educação não pode ser diferente. Mas o que se almeja, realmente, é deixar claro que este necessita ser atrelado, intimamente, à prática. Faz-se oportuno apontar para a utilidade prática do plano em favor do ensino. Entra em cena, então, o planejamento, ou seja, as ações que guiarão ao alcance dos objetivos.

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano. (FUSARI, 1998, p. 46)

Fica evidente que não é a elaboração do plano que resolverá todos os problemas que o professor encontrará na sua prática, mas, é a ação consciente e crítica do mesmo que transforma a realidade, considerando as reflexões feitas a partir das propostas contidas no planejamento e vivenciadas na prática.

Quando o professor produz planos, e nestes deposita todas as suas expectativas, sem dúvida, possui ainda uma mentalidade infantilizada em torno do ensino e da aprendizagem. Paulo Freire trata essa questão atentando para o tipo de consciência do sujeito. Como o sujeito em questão é o professor, diríamos que este pode estar num nível de consciência mais elevado, quando consegue compreender a complexidade do processo educacional, intervindo conscientemente. Ou ainda, diríamos que ele pode estar imerso na consciência ingênua, quando encara os problemas de sua escola e de seus alunos de maneira simplista, reduzindo-os a casualidade dos fatos, ao destino.

Partindo dessa premissa constata-se que a ação do homem só tem sentido se for compromissada com a realidade, uma vez que, diferente do animal, o ser humano é capaz de refletir. O homem existe e como tal está inserido no mundo. Ao tomar conhecimento desse mundo, é capaz de modificá-lo. Esta ação modificadora, entretanto, torna-se impossível, se ele estiver imerso e acomodado a este mundo e for incapaz de distanciar-se dele para admirá-lo e perceber o seu conjunto. Assim, a necessidade que tem o homem de contínua coexistência do "viver a realidade" com o "distanciar-se dela para refleti-la", é fundamental para que possa assumir seu compromisso. Isto é *consciência crítica*. E é, a partir desta visão crítica de realidade, que o homem se torna capaz de modificar o mundo em que vive. Ao contrário, a consciência ingênua leva a uma visão distorcida da realidade. (FREIRE, 1983)

Professor X Planejamento: Aliados ou Inimigos?

Apesar de o planejamento constituísse como fundamental na ação docente há muitos professores que o consideram como mera perda de tempo, atividade sem sentido nem funcionalidade na prática. Estes passam a vê-lo como um inimigo, dado o tempo gasto para preencher formulários que serão arquivados. Apontam para a falta de coerência com o que os alunos, efetivamente, precisam aprender, aludindo assim para o pouco conhecimento discente. Outros o consideram como vilão porque veem nele uma forma de serem supervisionados, testados ou mesmo perseguidos pela equipe diretiva da escola.

Professores desse tipo passam a demonstrar uma veemente resistência ao planejamento, e quando o faz, realizam por obrigação, sem esconder a descrença no que está sendo elaborado. Por extensão, continuam a fazer uso do improvisado, ou unicamente seguem o livro didático como meio mais cômodo de cumprir seu papel de dar aulas, não importando como.

Recorrendo a Fusari (1998, p. 44), para melhor embasar essa realidade, este nos revela um certo grau de insatisfação dos professores em relação ao planejamento:

[...] O que se ouve, com certa frequência, são falas do tipo: “Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado”; “Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento”; “Do jeito que as coisas estão, impossível planejar o meu trabalho docente”; “Vivo de constantes improvisações”; “Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a Rede vem elaborando mecanicamente e que nada tem a ver com a sala de aula”; “Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri minha obrigação”.

Nessa perspectiva, e analisando as falas supracitadas, há de se convir que é bastante árduo para as instituições que dispõem de profissionais com estes perfis, visto ser o trabalho em educação uma ação que forma cidadãos, disseminando ideologias, levando a reflexão dos mais variados fenômenos político-sociais, abrindo caminhos para o pensamento crítico e assim desenvolvendo competências e habilidades necessárias a vida em sociedade. Todavia, quando os profissionais que conduzem tal processo o fazem aleatoriamente devido à falta de planejamento, perpetuam-se as desigualdades sociais, devido ao aluno não ter sido oportunizado das informações necessárias para a sua formação. Logo, a falta de planejamento, constitui um inimigo não só para o professor que negligenciou sua elaboração, mas, principalmente, para o aluno que permanece marginalizado.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9 394/96) estabelece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Agindo assim, cumpre-se, pelo menos em parte, o verdadeiro papel da educação que é formar cidadãos conscientes de suas ações, críticos e participativos. Cidadãos estes que exijam seus direitos, mas que cumpram seus deveres espontaneamente. Que reconheçam o verdadeiro sentido do ato político, devido ter vivenciado no ambiente de sua formação, a escola.

Sendo a escola o ambiente de iniciação da vida política e democrática dos sujeitos, e os professores, agentes condutores de todo o processo de formação dos mesmos sujeitos, é imprescindível que ajam de maneira consciente e sistematizada. Faz necessário que utilize de diversos meios para que os alunos atinjam os objetivos almejados e desenvolvam as competências e habilidades próprias da vida em sociedade. Sendo assim, é importante salientar que o livro didático não constitui o único meio pelo qual o docente deve guiar sua prática. Na verdade, este consiste em mais um recurso didático que se deve dispor no ato de planejar. É apenas um suporte, sendo que o professor que planeja, seleciona previamente os conteúdos significativos e necessários para sua turma.

Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade dos alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado. (MEC, 2006, p.40)

Há que se ter cuidado para evitar o imprevisto, bem como para que o planejamento das atividades diárias não se transforme em algo estanque, fragmentado, solto no espaço. É fundamental que ele possua amarrar com um projeto maior, orgânico, que contemple o currículo a ser desenvolvido durante o período, como o plano de unidade ou o plano de curso. De preferência, os professores devem trabalhar em conjunto, analisando as propostas de objetivos, competências e conteúdos, garantindo a sua continuidade, o aprofundamento entre os temas e a sua coerência com a possibilidade que o aluno tem de aprender e de se desenvolver. Conhecendo o que precisa ser trabalhado, os professores poderão pensar, com antecedência, na busca e preparação de materiais, para além do livro didático, enriquecendo a aula.

Faz-se necessário também que o professor desenvolva o espírito de pesquisador, para assim, embasar conscientemente sua ação, e intervenção quando preciso for. Todavia, é oportuno salientar que apesar de as escolas, com algumas exceções, disporem de acervo literário, de equipamentos de multimídias e acesso às redes sociais, os quais configuram recursos próprios para a busca de novos conhecimentos, muitos professores ainda não têm claro o conceito de pesquisa, principalmente quando esse ganha o estigma científico. Acreditam que o ato investigativo é função exclusiva da academia, relegando a escola a um âmbito de mera transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Não poderia ser diferente dado o caráter histórico no qual se tece a relação com a pesquisa

entre escola e universidade. Esta, enquanto instituição formadora de formadores, no caso dos professores em formação, muitas vezes deixa a desejar no que tange a abordagem do processo de pesquisa durante a graduação, bem como negligencia seu fomento.

Não basta apenas transmitir e socializar conhecimento. É mister saber reconstruí-lo com mão própria. Em grande parte, temos aí o diferencial mais concreto entre países ditos desenvolvidos e outros subdesenvolvidos ou em desenvolvimento: os primeiros alimentam condição inequívoca de manejo próprio de conhecimento e, por conta disso, definem as universidades como centros de pesquisa fundamentalmente, enquanto os segundos importam conhecimento alheio, a ele se subordinam, e fazem de suas universidades instâncias onde se ensina a copiar. Assim, enquanto o Primeiro Mundo pesquisa freneticamente, o Terceiro dá aula despreocupadamente. (DEMO, 2001, p. 2)

O professor da educação básica, segundo essa ótica, assume uma função extremamente pragmática no sentido próprio da palavra, devido assumir o papel de transmissor passivo e acrítico ao construído, à realidade que o circunda e às necessidades de seus alunos. E isso se deve ao fato de não ter vivenciado uma formação adequada na universidade, para ser pesquisador de sua prática. Assim perpetuam a maneira de ver e fazer pesquisa na escola. Nessa ótica Amaral (2010, p. 72) afirma que:

(...) A escola básica não se preocupa em colocar o discente em contato com esse mundo, nessa fase de ensino, pesquisar refere-se a encontrar a informação unicamente, sem a necessidade de discutir o motivo por ocorrer dessa determinada maneira ou de investigar as causas que levaram a tal resultado.

No entanto, a pesquisa quando incorporada à prática docente dar movimento à construção do conhecimento. O professor que pesquisa, age considerando sua sala de aula tal qual um laboratório, onde o embasamento teórico possibilita mudanças nas ações realizadas de acordo com o que se almeja alcançar, numa perspectiva extremamente sistemática e direcionada. O planejamento não é uma ação dissociada da pesquisa, ao contrário, um converge para o outro.

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão- se o papel do professor não deve continuar infantilizado- então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são próprios à sua prática. (ERICKSON, 1986, p. 157, apud LUDKE, 2001, p. 83)

A investigação da prática é que possibilita a coerente tomada de decisão, devido a fornecer embasamento à reflexão, levando-a a um plano mais amplo, numa visão mais global, diria, até condoreira.

O planejamento sem pesquisa e sem conexão com os objetivos, com as competências e conteúdos propostos faz com que as atividades tenham um fim em si mesmas, fiquem destituídas de significado para o processo de aprendizagem, constituindo um entrave semelhante à falta de planejamento ou mesmo ao próprio ato de improvisar. O mesmo ocorre com os planos. Eles não devem ser concebidos como fim, mas como meio para as construções conceituais dos alunos.

O planejamento, contemplado com as ações de analisar, prever, refletir e avaliar para seguir planejando, de acordo com as necessidades dos alunos, revela atitude crítica do educador diante de sua prática pedagógica. O educador com este perfil concebe o planejamento como um aliado em favor do ensino e da aprendizagem. Faz questão de direcionar bem sua ação para saber lidar com as eventuais variáveis.

Considerações Finais

Considerando que o planejamento constitui ação de previsão da práxis pedagógica, buscando equilíbrio entre meios e fins, fica evidente sua premente necessidade no espaço escolar. É humanamente impossível formar cidadão sem o mínimo de planejamento das ações, sem a sistematização necessária, muito menos sem a retroalimentação da prática.

O ato de planejar, e não apenas de produzir planos, necessita, em primeira instância, de disponibilidade docente, envolvimento com o processo educacional, reconhecimento do papel do professor. É necessário ainda que o profissional professor desenvolva a consciência crítica para se reconhecer como protagonista no processo, e não como a vítima do sistema devido a má remuneração, a falta de reconhecimento, o sucateamento de seu ambiente de trabalho. Quando isto acontece, ou seja, quando o professor “veste o traje de coitadinho”, assume-se, ainda que inconscientemente, como verdadeira vítima e como tal sem compromisso com a educação que diariamente ajuda a conduzir. Se não há compromisso, certamente não há planejamento, logo não há construção de conhecimento.

Não obstante, é oportuno salientar que mesmo que, veladamente, há a expropriação do trabalho docente pelo neoliberalismo. Busca-se perpetuar as desigualdades sociais, ainda que o discurso que ecoa seja contrário. Para isso, utiliza-se o professor para atuar nessa frente, fazendo-o trabalhar em várias instituições escolares, ou mesmo em profissões paralelas, para não sobrar-lhe nem tempo e nem energias que o levem aperfeiçoar-se e planejar sua ação.

Assim o professor passa a ser um alienado do sistema capitalista-elitista-marginalizador. Nesse caso, pode existir à vontade de melhorar o ensino, de aperfeiçoar a prática, mas a necessidade de sobrevivência no feroz consumismo fala mais alto.

Entretanto, fazer educação é lidar com o material mais importante, o humano. A maneira como se está formando os sujeitos, mostrando-lhes os caminhos para a cidadania, para a vida em coletividade, é que dirá qual sociedade estamos formando. Será que os atuais conflitos de cunho social não têm contribuição da escola? Creio que sim, pois ao invés de acolher as pluralidades, a escola, de certo modo, acaba rotulando e pré-estabelecendo uma conduta de fracasso para alguns de seus alunos. Certos professores invés de recuperar os alunos “ditos” problemáticos, rejeitam-nos. Nem se dão ao trabalho de refletir sobre meios de atingi-los, levando-os a conceberem o espaço escolar como segregador.

Paulo Freire (1983), certamente, afirmaria que a postura de escolas como essas, bem como a mentalidade de tais professores, é uma consciência ingênua. Como é possível um educador se furtar a possibilidade de atingir um aluno no que tange ao seu desenvolvimento e gosto pela construção do conhecimento? Como pode uma escola que deveria ser um âmbito de acolhimento tornar-se um espaço excludente? O que reza o Planejamento Político Pedagógico de instituições como essas? Será que existe? Será que os professores têm acesso a ele, ou nem se interessam por conhecê-lo?

Essa pode ser uma das raízes do problema. O professor que não conhece a proposta de trabalho da escola na qual leciona, nem participa de sua elaboração e reformulação, efetivamente, não dispõe do mínimo para fazer intervenções em suas turmas. Pois para que realmente possa agir de maneira coerente é necessário que se sinta envolvido com o ato educacional e tenha o sentimento de pertinência à instituição na qual desempenha suas funções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/96) estabelece em seu Artigo 13, incisos I e II que:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Constata-se a clareza com a qual a legislação vigente trata o planejamento, seja macro ou micro, mas defendendo sempre a inter-relação entre ambas as dimensões. Em suma, fica evidenciado a responsabilidade atribuída ao professor no que diz respeito à elaboração participativa das propostas pedagógicas. E mais, sua responsabilidade em sistematizar a prática em sala de aula atrelada à proposta do estabelecimento de ensino.

Para reforçar a dimensão do planejamento, vale salientar que o mesmo pode ocorrer em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino, passando pelas unidades educativas, até o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula.

Diante disto, Piletti (2001, p.73) esclarece que plano de aula “é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização do tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”.

Dentro dessa dinâmica não cabe ao professor de consciência ingênua, que apenas produz planos, isto é, quando não copia o do ano anterior, concebendo o ato de planejar como uma atividade meramente burocrática e sem sentido. É cabível o professor de consciência crítica, que não impõe o conhecimento, mas constrói coletivamente, que reflete sobre sua prática, que busca a retroalimentação a partir do planejamento e da avaliação. Professor que planeja, mais que ministrar aulas, almeja cumprir com a função social de formar cidadãos críticos, participativos, políticos e amantes da democracia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Rogério do. **As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica.** Identidade Científica, Presidente Prudente-SP, v. 1, n. 1, p. 64-74, jan./jun. 2010
- BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento.** UnB, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.**Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

LUDKE, Menga. **O Professor, Seu Saber e Sua Prática**. Educação e Sociedade. Ano XXII, nº 74, 2001.

Mec- Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos- Avaliação e Planejamento**. Caderno 4. SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2001.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. 23ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MULHERES, PRESENTE!

Dalva de Oliveira COSTA¹

Poderíamos nos perguntar: para que serve a **história das mulheres**? E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser. (DEL PRIORE, 2008, p. 9, grifo nosso).

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o tratamento dado às mulheres nos gêneros textuais de ciências sociais da coleção didática: Viver, Aprender para o 1º segmento da EJA, adquirido pela Rede Municipal de Educação de Maceió. O percurso metodológico centrou-se na abordagem qualitativa da pesquisa e na modalidade de análise de conteúdo. Quanto à dimensão epistemológica, está assentado no campo de estudo da nova história cultural que contribuiu para romper o silêncio sobre a história das minorias dentre as quais a história das mulheres. O resultado da análise dos gêneros textuais apontou avanços consideráveis, visto que evidenciou as histórias de vida de mulheres, suas lutas coletivas, realizando um fazer histórico que afirma as mulheres como sujeitos históricos válidos. Para fundamentar o trabalho tomou-se como referencial teórico os estudos de: Bardan (2011), Burke (1997), Del Priore (2008), Hunt (2006), HOBBSAWM (2005) Louro (2008), Marcuschi (2008), Moura (2007), Nogueira (2003), Perrot (2007), Toledo (2008) e de outros(as) estudiosos(as) que tratam sobre temática.

Palavras-chave: Livro Didático; Educação de Jovens e Adultos; História da Mulher.

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelas temáticas, história das mulheres e livro didático da Educação de Jovens e Adultos - EJA - surgiu das minhas inquietações inicialmente, como professora alfabetizadora do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria

¹ Professora pesquisadora graduada em Estudos Sociais, especialista em Formação Docente, em Educação Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e mestra em Educação também pela UFAL. Atualmente desenvolve suas atividades na Coordenadoria Geral de Gerenciamento e Organização Escolar – CGGOE. E-mail: dalva_oliveiracosta@yahoo.com.br.

Municipal de Educação de Maceió - SEMED, desde os idos de 1996, participando da Formação Continuada desta instituição, buscando constantemente atribuir sentido e significado a minha práxis político-pedagógica.

Nessa condição, vivenciei junto ao corpo docente as mais difíceis condições de trabalho, agravadas pela política de desvalorização da formação acadêmica e da formação continuada. Além da desvalorização salarial que tem produzido a proletarização da profissão docente; obrigando os(as) professores(as) a assumir uma carga horária demasiada, comprometedora da qualidade do trabalho político-pedagógico. Além da carência de recursos didático-pedagógicos.

Nesse contexto, o corpo docente tem recorrido quase que exclusivamente ao livro didático para organização e realização do trabalho político-pedagógico, portanto, utilizando-os em uma maior reflexão crítica. Corroborando com esse entendimento, Moura assevera:

Diante, da excessiva carga horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informações e conhecimentos; diante das limitadas condições objetivas materiais/financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas de formação continuada, muitos professores utilizam o LD em substituição à metodologia de ensino, como único recurso/ instrumento pedagógico, como única fonte de consulta e de fundamentação teórica, e muitas vezes, como único instrumento de formação continuada (MOURA, 2007, p. 18).

256

Além dos problemas apontados como motivos determinantes para o corpo docente fazer do livro didático um objeto de “mil e uma utilidades”, o fato deste ser um suporte acessível de diversos gêneros e tipos textuais² circulantes nos mais diversos domínios discursivos, constitui este como um recurso pedagógico ainda muito valorizado.

Observa-se que mesmo existindo uma legislação educacional e uma política pública de aquisição de livro didático, que estabelece um conjunto de critérios para sua aquisição, dentre os quais: a obrigatoriedade do livro didático abordar respeitosa e diversamente as experiências humanas e estar isento de preconceitos de toda e qualquer natureza, ainda

² Marcuschi diferencia tipos textuais de gêneros textuais. Para ele, “tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição [...] o tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2008, p. 154) e “gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”(idem, p. 155).

percebo que esses critérios não estão sendo rigorosamente atendidos pelo mercado editorial, e, conseqüentemente, também não são considerados pelos(as) professores(as) no ato da seleção desse artefato cultural. Conforme Carvalho, Andrade e Junqueira assinalam:

Apesar de hoje existir um maior cuidado quanto à veiculação de estereótipos de gênero no livro didático e paradidático, ainda é possível encontrar textos e ilustrações nos quais as mulheres são apresentadas apenas como donas de casa e mães, [...] exercendo exclusivamente profissões ligadas aos cuidados e às atividades domésticas (professoras, enfermeiras, faxineiras, cozinheiras); [...] ausência de textos que apresentem as contribuições de mulheres para o progresso científico, a resolução de problemas sociais etc. (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 23-24).

Assim sendo, o mercado editorial parece ignorar as lutas e as conquistas das mulheres, para além do espaço doméstico, ao negar a pluralidade de papéis que estas têm desempenhado e os espaços de poder que elas têm ocupado ao longo da história, no campo científico, político e filosófico.

Quanto ao percurso metodológico a investigação que resultou neste texto se inscreveu no paradigma da pesquisa qualitativa, auxiliado pelas técnicas de análise de conteúdo, intencionando [...] “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48) No que se refere à dimensão epistemológica, está assentada no campo de estudo da nova história cultural que contribuiu para romper o silêncio sobre a história das minorias dentre as quais a história das mulheres. [...] os estudos da história das mulheres, nas décadas de 1960 e 1970, [...] tiveram um importante papel no desenvolvimento dos métodos da história da cultura em geral [...], a história das mulheres e os estudos do gênero passaram a ocupar o primeiro plano da nova história cultural (HUNT, 2006, p. 24). Ademais, esse trabalho foi fundamentado também em: Burke (1997) Del Priore (2008), Louro (2008), Marcuschi (2008), Moura (2007), Nogueira (2003), Perrot (2007), Toledo (2008) e outras(os) estudiosos(as) que tratam da temática.

A presença das Mulheres na EJA: “foi preciso ter força, raça, gana, sempre!”

No decurso da minha atividade docente foi possível observar os interesses, os desinteresses também, as necessidades e, sobretudo, as lutas dos alunos, especialmente das

alunas da EJA, no enfrentamento cotidiano das mais diversas dificuldades para frequentar, permanecer e conseguir um bom desempenho no que se refere ao ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula.

Dificuldades essas, corporificadas na ausência de uma estrutura material mínima: a inacessibilidade ao transporte coletivo, muitas alunas utilizam bicicletas para se locomover no trajeto de sua moradia ao local de trabalho e do trabalho à escola, enfrentam também as dificuldades provenientes das exigências dos(as) empregadores(as) – de só liberarem a trabalhadora-aluna depois de servir o jantar e deixar a cozinha em ordem, isso no caso da empregada doméstica –; a inexistência de creches onde essas mulheres possam deixar seus/suas filhos(as) em segurança.

Daí a presença de crianças com suas mães nas salas de aula da EJA: “[...] isto se deve a que as mulheres tendem a incorporar os filhos em sua trajetória existencial mais do que os homens, configurando uma matriz matrilinear na família brasileira, particularmente na de menor renda” (PITANGUY, 2003, p. XX).

As dificuldades das mulheres com responsabilidades familiares no que se refere também ao acesso, permanência e êxito no mercado de trabalho, há muito tem sido ponto de pauta reivindicativa e bandeira de luta das organizações sindicais trabalhistas. Desde a década de 1960³ tem sido também objeto de atenção da Organização Internacional de Trabalho (OIT), evidenciado pela recomendação 123 sobre o Emprego de Mulheres com Responsabilidades Familiares.

Apesar de tudo, as alunas que conseguem adentrar e permanecer no espaço da sala de aula muito têm se destacado. Visto que, as dificuldades são de certa forma suplantadas pelo desejo confesso dessas mulheres de ampliar seus conhecimentos, melhorar as condições de vida, ascender profissionalmente e também de realizar atividades mais simples, como auxiliar seus/suas filhos(as) na realização das tarefas escolares, fazer satisfatoriamente a leitura bíblica, redigir um simples recado, realizar uma receita culinária e outras atividades. Enfim, elas percebem e valorizam os benefícios que a educação escolarizada pode oferecer a suas vidas e de seus familiares. Conforme assinala Nogueira,

³ Além da recomendação 123, sobre o emprego de mulheres com responsabilidades familiares, vê também a Convenção 156 (1981), sobre trabalhadores com responsabilidades familiares, (a qual explicita que as responsabilidades familiares abrangem não só o cuidado de crianças dependentes, mas também de outros membros da família ‘imediata’ que necessitem de cuidado ou apoio) e a Recomendação 165, também de 1981, que a suplementa (idem, ibidem).

[...] a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois, é a mãe a quem sempre cabem os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003, p. 68).

Oportuno se faz assinalar, o quanto importante é para essas mulheres não alfabetizadas se perceberem capazes de efetuar uma tarefa supostamente muito significativa como a escrita do próprio nome. Dado a importância da aquisição dessa competência, a(o)s alfabetizadore(a)s da EJA eram orientado(a)s para no início de cada ano letivo realizar de modo sistemático atividades de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita dos nomes próprios do(a)s alfabetizando(o)s, inclusive a história e o significado dos mesmos.

São muitos os relatos de situações constrangedoras e humilhantes vivenciadas pelas pessoas não alfabetizadas que precisaram assinar algum documento lançando mão do uso da digital. É surpreendente o quanto essa situação vem carregada do ranço, do estigma, do preconceito e da discriminação, mais surpreendente ainda são as estratégias utilizadas para evitar o que elas – as pessoas não alfabetizadas – consideram situações constrangedoras. Segundo Galvão e Di Pierro:

No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura - o desenho do nome - é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 21).

No que se refere aos constrangimentos vivenciados pela população não alfabetizada cuja condição é colocada em xeque em situações que exige o uso da leitura e da escrita, e ela não tem ainda este domínio, ao adquiri-lo não consegue disfarçar um misto de alívio, orgulho e comemoração. A fala de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado é deveras emblemático: “professora, agora eu sei o que eu posso fazer dedo melado eu não vou mais ter”. (BRASI, 2000, p. 49).

Enfim, a população não alfabetizada particularmente as mulheres têm demonstrado na sua atuação cotidiana, incansável disposição no que se refere à superação da limitação de não ter o domínio da leitura e da escrita. Entretanto, mesmo com todos esses obstáculos, elas têm

construído redes de organização e ocupação de seus espaços, seja no âmbito público, seja no privado, buscando realizar seus desejos e serem felizes.

Este trabalho ao focalizar as mulheres e não somente a mulher, teve a intencionalidade de se contrapor à matriz de pensamento, que inicialmente tratou o homem de forma universalizada e vem no curso da história, trazendo esse tratamento universalista e essencialista também às mulheres. Como se todas fossem de uma mesma classe social, de um mesmo grupo étnicorracial, de uma mesma orientação sexual, de uma mesma identidade de gênero e todas comungassem dos mesmos princípios éticos e preceitos religiosos cristãos ocidentais. Nesse sentido, considero esclarecedor os dizeres de Harding citado por Louro:

Uma vez entendido o caráter arrasadoramente mítico do ‘homem’ universal e essencial que foi sujeito e objeto paradigmático das teorias não feministas, começamos a duvidar da utilidade de uma análise que toma como sujeito ou objeto uma mulher universal - como agente ou como matéria de pensamento. Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher (HARGING apud LOURO, 2008, p. 156).

Assim sendo, faz-se necessário e urgente alargar o olhar numa perspectiva inclusiva, pluralizando o termo mulher, e não mais pensar a mulher singularizada, e sim, as mulheres plurais. Aqui cabe uma indagação: que mulheres são essas que conformam o público da EJA, cujo lugar enquanto sujeito histórico deveria estar demarcado no LD dessa modalidade de educação? São mulheres jovens, adultas e idosas, solteiras, viúvas, casadas, divorciadas, heterossexuais, homossexuais, bissexual, ou ainda mulheres lésbicas, travestis e transexuais, mulheres negras, brancas, pardas, em sua maioria mães, avós cujos(as) filhos(as) e/ou netos(as) foram vítimas do abandono da paternidade, trabalhadoras atuando no mercado formal e informal, principalmente no trabalho doméstico, constituindo-se em sua maioria em ‘chefes de família’. As estatísticas oficiais revelam que o número de mulheres na condição de ‘chefes de família’ tem aumentado sistematicamente. Por consequência, elas têm encontrado formas criativas de enfrentar as dificuldades do dia a dia.

A dura realidade – nem por isso menos rica e bela – deve ser respeitosamente considerada no momento de definição dos espaços-tempos pedagógicos que, particularmente para o público feminino, são constituídos dos três tempos: tempo do trabalho, tempo escolar e

tempo doméstico, construção temporal que se materializa não numa dupla, mas numa tripla jornada de trabalho, vivenciada pelas mulheres cotidianamente.

As práticas cotidianas das mulheres alunas da EJA, desconstroem a ideia de que o espaço público é exclusividade masculina e reafirma o entendimento de Perrot, para quem ‘nem todo público é masculino [...] nem todo privado é feminino’. (PERROT, 2010, p. 180). Para as mulheres pobres, ‘chefes de família’, a inserção e permanência nos espaços do trabalho se constituem em condição indispensável não só à sua sobrevivência como também à sobrevivência de seus familiares.

As vidas e lutas dessas mulheres, que corporificam ricas experiências individuais e coletivas, não podem ser soterradas, invisibilizadas, nem silenciadas pelos livros didáticos da área. Na condição de também professora alfabetizadora das redes públicas estadual e municipal de ensino, constituindo-me também como sujeito da EJA, compartilho com as alunas, dentre outras questões, a experiência da dupla (ou seria tripla?) jornada de trabalho (sessenta horas semanais de trabalho, e ainda afazeres domésticos e responsabilidades familiares). Posso afirmar, como conhecedora de causa o quanto essa realidade é limitadora das oportunidades formativas e profissionais.

261

As Mulheres na História: “um silêncio ruidoso”!

O longo processo histórico do desenvolvimento civilizatório do gênero humano – desde seus primórdios à contemporaneidade – testemunha o quanto a ação das mulheres, suas ricas trajetórias de vida, suas lutas e produção científica e cultural têm sido negligenciadas, pela historiografia oficial. Esta privilegiou a narrativa histórica numa perspectiva hetero, masculina, branca, cristã e ocidental. Narrativa esta materializada “nos grandes feitos”, dos imperadores e generais, considerando assim apenas uma versão histórica: a versão masculina.

A concepção marxista de história tem como centralidade o modo de produção, em que a divisão de classe, caracterizada pela desigualdade e pelo antagonismo, constitui-se na primeira e mais importante contradição, atribuindo, portanto, uma importância menor às desigualdades de gênero “No interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como subproduto de estruturas econômicas mutantes; o gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise” (SCOTT, 1995, p. 80).

Nesse sentido, sistemas de dominação como o machismo e o racismo são considerados contradições secundárias, ‘desvios burgueses’. Segundo essa corrente historiográfica, uma vez superado o modo de produção capitalista e instaurada a sociedade sem classe, essas contradições, inclusive a problemática da assimetria das relações homem/mulher, seriam também superadas. Tanto a historiografia de matriz positivista quanto a marxista (com raras e honrosas exceções) relegaram as mulheres ao silêncio e ao apagamento histórico. Segundo Saffiott:

Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, têm constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais (SAFFIOTT, 1987, p. 11).

Assim, a história oficial tem revelado sua face excludente, silenciadora e antidemocrática. Tem sido pensada, produzida e registrada “pela metade”, pois ao silenciar as vozes das mulheres apaga também a outra metade da história, visto que as mulheres constituem mais de 50% da população do nosso planeta. A Nova História (Escola dos Annales) ao questionar as visões históricas excludentes trazidas pela corrente positivista e marxista expandiu suas fronteiras, na perspectiva de uma “História total (*histoire tout court*)”, contrapondo-se à história econômica, social e política. E para além dessas correntes, propôs a possibilidade de um outro fazer histórico, atribuindo importância a toda atividade humana.

Nesse ínterim ampliou consideravelmente o campo das experiências humanas consideradas dignas de serem objetos de estudos historiográficos ao considerar novos objetos e novas fontes, (não só os documentos oficiais). Por conseguinte, incluiu temas cotidianos, do mundo privado, inserindo em seu fazer histórico temáticas como: família, saúde, sexualidade, loucura, maternidade, parto, aborto, bruxaria, a história do corpo, a história dos sentimentos, das emoções e outras. Nesse processo de inserção os sujeitos femininos também foram incluídos.

Nessa perspectiva, considerou as críticas feministas sobre a ausência e (ou) insuficiência da presença das mulheres nesse campo historiográfico, e vem gradativamente ampliando seu campo de estudo para novas tendências historiográficas, inclusive a história das mulheres. Conforme assevera um dos ícones da última geração da *Escola dos Annales*, o historiador Peter Burke: A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, [...] (BURKE, 1997, p. 56) (grifos do autor).

Esse movimento, especialmente na fase que se convencionou denominar 3ª geração, alargou suas fronteiras, contribuindo com a inclusão da história das mulheres, atribuindo-lhe *status* científico, possibilitando o resgate de suas experiências de vida e luta do lugar marginal ao qual foram confinados pela historiografia tradicional; nesta somente o homem (nobre de origem, viril, com qualidades heróicas) é considerado protagonista histórico. Por conseguinte, só alguns homens figuraram como sujeitos históricos.

Análise dos GTS de universo exclusivamente feminino

A coleção de Livros Didáticos Viver, Aprender para o 1º segmento do Ensino Fundamental da modalidade de EJA é formada de quatro volumes temáticos, destinados aos alunos e às alunas e outros quatro volumes que se constituem nos guias dos(as) educadores(as). Os volumes voltados para o(a)s aluno(a)s propõem atividades de introdução e desenvolvimento da leitura, produção de textos e prática de oralidade a partir de diversos gêneros textuais, trabalhando com uma diversidade de gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais.

O *corpus* desta pesquisa se consistiu em quatro gêneros textuais de ciências sociais da referida coleção didática, adquirida pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED, os quais estão em circulação nos espaços das salas de aulas e têm boa aceitação, constatada pela análise das representações dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) sobre o LD e sua utilização nas escolas da SEMED, realizadas por Freitas e Moura [...] “a professora afirma que a melhor coleção é a Viver, Aprender”. [...] “Ele é o melhor”. [...] “Ele ajuda mais” (FREITAS e MOURA, 2008, p. 138).

Os gêneros textuais analisados e selecionados para este trabalho fazem parte do livro 1 (um), Módulo IV e do livro 2 (dois), Módulo III, da coleção didática; Viver, Aprender para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Nestes módulos o universo feminino é evidenciado em 9 (nove) gêneros textuais. Deste total, 4 (quatro) foram selecionados para o procedimento analítico. Este bloco de gêneros textuais aborda temáticas relacionadas às mulheres, dando especial destaque aos espaços e papéis que essas vêm assumindo tanto no universo doméstico familiar como no mundo do trabalho.

O fato de as mulheres nesse momento se constituírem em objeto de maior atenção nos gêneros textuais da coleção didática analisada, uma questão se coloca: estaria ocorrendo uma

situação sexista com prejuízos para o sexo masculino? Não, a coleção didática está tentando realizar uma política equitativa, uma atitude positivada com relação às mulheres. Posto que, durante um longo período histórico as vozes femininas foram silenciadas, suas reivindicações como mulheres, trabalhadoras foram ignoradas, seus direitos como cidadãs desrespeitadas.

De modo geral, as temáticas constantes neste bloco de gêneros textuais são de universo exclusivamente feminino e dizem respeito à vida, à organização e à luta das mulheres, questões comuns ao cotidiano das alunas da EJA, os quais se abordados adequadamente podem despertar o interesse e o envolvimento das mesmas e favorecer o processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao citar Bazerman Moura assevera que:

Quando os alunos sentem-se parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho árduo e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois traz uma recompensa também real, quando engajado em atividades em que os alunos consideram importantes (BAZERMAN, apud MOURA, 2008, p. 11).

Esses conteúdos ao trazerem elementos com os quais as alunas podem se identificar apresenta uma teia de sentidos e significados para elas, pois suas histórias de vida são marcadas por experiências semelhantes.

Quadro -1

O TRABALHO DA MULHER

Tradicionalmente, o trabalho atribuído às mulheres era só a maternidade, o cuidado da casa e dos filhos. Entretanto, hoje em dia só uma pequena parcela das mulheres vive dessa maneira.

Para as mulheres camponesas, 'cuidar da casa' inclui o trabalho na roça. Nas cidades, muitas mulheres vivem sozinhas com seus filhos e são as principais responsáveis por eles. Outras trabalham fora e dividem com o marido as despesas e responsabilidades com a casa e os filhos.

No Brasil, as mulheres recebem em média metade dos salários dos homens. Para a Organização Internacional do Trabalho, a situação das mulheres está melhorando e, se o ritmo atual se mantiver, em 475 anos as mulheres conseguirão atingir igualdade salarial com os homens.

O trabalho para as mulheres, em todos os tempos, teve uma importância fundante em suas vidas. Se bem que em formatos diferentes, dependendo do estrato social a qual elas pertenciam. O confinamento feminino ao espaço privado, doméstico (lugar de reprodução da vida), no qual a maternidade era a principal atribuição das mulheres, além dos cuidados da casa e de seus familiares, diz respeito ao passado das mulheres oriundas da nobreza e, posteriormente, (com o advento do capitalismo), da burguesia. Quanto às mulheres das classes populares, sejam camponesas ou operárias, desde sempre foram obrigadas a desempenhar a dupla jornada de trabalho, vivenciando concomitantemente com o mundo do trabalho social e do doméstico.

Portanto, não se pode atribuir a todas as mulheres, igualmente, a exclusividade do trabalho reprodutivo, sob pena de cairmos na armadilha hipócrita do mito do amor maternal, produzido pela ideologia burguesa, dado que a maternidade foi e, ainda é vivenciada – especialmente no sentido material – de modo diferente pelas mulheres de *status* sociais também diferenciados. Nesse sentido, afirma Toledo:

A ideologia burguesa do amor maternal mostrou toda sua hipocrisia ao ser imposta para a mulher de todas as classes sociais, mas só valeu de fato para a mulher burguesa, que tinha condições materiais e espirituais para ser mãe. As mulheres que não eram da burguesia foram confiscadas pelo capital e transformadas em força de trabalho. E junto com seus filhos! (TOLEDO, 2008, p. 37).

Quando o gênero textual acima generaliza afirmando que: “Tradicionalmente, o trabalho atribuído às mulheres era só a maternidade, o cuidado da casa e dos filhos”, traz uma informação parcial, dificultando a compreensão da realidade, num sentido maior por parte das(os) alunas(os) na perspectiva da totalidade. Compreensão essa, necessária ao processo crítico de desvelamento da realidade opressora, objetivo primordial da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 2

A DUPLA JORNADA DE TRABALHO

Eu trabalho à noite, deixo meus 3 filhos dormindo aqui, e lá vou eu. Eu estou trabalhando num lugar há 8 meses e não assinaram minha carteira. Trabalho num bar das 8 horas da noite até de manhã. Às vezes, em carnaval e feriado, vai até 6 horas, 6 e pouco, aí eu falo pra dona:

Olha, já são 6 e pouco, a senhora deixa eu ir embora, porque essa hora a turma já está levantando lá em casa. Aí eu tenho que dar café e cuidar de tudo..

Eu chego em casa, cuido deles, lavo louça, lavo roupa, faço tudo, faço almoço. Depois do almoço eu durmo um pouquinho, mas um pouquinho mesmo. Aí eu levanto, começo a lavar os pratinhos do almoço, lavo o banheiro ali fora, já dou banho neles e dou a janta para eles. Quando eu vou sair para trabalhar já deixo os 3 dormindo).

Fonte: VÓVIO, Cláudia Lemos. 2002, p. 172.

As informações constantes no gênero textual acima disposto, com o título: A dupla jornada de trabalho, é complementar ao gênero textual: A mulher no mercado de trabalho, e ambos se constituem em um exemplo emblemático, no que se refere à política da coleção didática Viver, Aprender – quanto a respeitar um dos princípios básicos da EJA –, que defende como imprescindível desenvolver o trabalho político-pedagógico a partir da realidade das(os) alunas(os).

A mulher anônima, mãe trabalhadora que relata neste breve texto, cenas cotidianas de sua vida, no espaço privado familiar e no espaço público do mundo do trabalho, traz consigo um histórico análogo aos das alunas da EJA, na luta pela sua sobrevivência e de seus familiares. Por se tratar de um gênero textual cujas informações se complementam, foram analisados mantendo a perspectiva de complementaridade

Quadro 3

A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO

No Brasil, as mulheres estão cada vez mais trabalhando fora de casa, a fim de aumentar sua renda ou assegurar o sustento da família. Em 1990, eram 23 milhões de trabalhadoras; em 1995, elas chegaram a 30 milhões. Em 1995, de cada 100 trabalhadores, 40 eram mulheres. Não estão incluídas nesse número as donas de casa.

As mulheres têm procurado mais o trabalho fora por vários motivos: dificuldades econômicas na família; maior aceitação do trabalho feminino; a diminuição do número de filhos e novos desejos de consumo da família.

Recentemente, as mulheres em geral têm conseguido estudar mais anos que os homens. Por isso, também têm conseguido chegar a cargos de chefia e ocupações de maior prestígio, como médicas, arquitetas e advogadas. As mulheres agricultoras também têm aparecido mais nas lutas pelos direitos dos trabalhadores.

Até o final dos anos 70, a maioria das mulheres que trabalhava era jovem, solteira e sem filhos. Já em 1995, há um grande aumento do número de mulheres mais velhas, casadas e com filhos, que trabalham fora.

Apesar de todas essas mudanças, muitas coisas ainda permanecem iguais para as mulheres. Elas são discriminadas no trabalho, pois ganham menos que os homens fazendo o mesmo tipo de trabalho. Por exemplo, se um homem ganha em média 100 reais por um tipo de trabalho, pagam-se apenas 60 reais para uma mulher que realiza esse mesmo trabalho.

Mesmo trabalhando fora, as mulheres ainda são as responsáveis pelos cuidados com a casa e com os filhos. Como as creches e as pré-escolas são insuficientes em nosso país, muitas recorrem à ajuda de parentes, vizinhos e dos filhos mais velhos para cuidarem dos pequenos. A participação dos homens nesse ponto ainda é muito pequena.

Também os serviços públicos não estão organizados para assegurar às mulheres boas condições de trabalho fora. Os postos de saúde e as escolas têm horários limitados, como se as mães estivessem ainda o tempo todo em casa.

Muitas vezes, elas optam por trabalhos em tempo parcial ou abrem mão de empregos com carteira assinada, porque buscam horários mais flexíveis e locais de trabalho mais próximos da casa e dos filhos. Tal 'escolha' pode limitar suas oportunidades de crescimento profissional.

Assim, pode-se dizer que a participação da mulher no mercado de trabalho hoje está marcada ao mesmo tempo por muitas **mudanças e conquistas e a permanência de situações de sobrecarga de trabalho e discriminação.**

Fonte: VÓVIO, Cláudia Lemos, 2002 p.170 - 171, grifo nosso.

Os gêneros textuais dispostos acima são bem significativos para o conjunto das mulheres que constitui a EJA, ao apresentar narrativas que tentam expressar o muito vivido pelas mulheres no mundo contemporâneo, referentes às lutas e conquistas, evidenciadas pela sua inserção tanto no que se refere ao processo de escolarização, quanto ao mundo do trabalho produtivo e economicamente reconhecido.

Nas últimas décadas foram muitas as transformações ocorridas na sociedade, nos campos político-econômico e sociocultural, cujos reflexos foram sentidos profundamente pela família enquanto unidade de produção da vida cotidiana. Entretanto essas mudanças afetaram diferentemente os homens e as mulheres.

Dentre essas mudanças destaco as que atingiram diretamente a vida das mulheres como: o controle da natalidade, o qual repercutiu na diminuição do número médio de pessoas por família. "Os núcleos familiares estão cada vez menores, pois as brasileiras têm cada vez

menos filhos. Em 1992, a taxa de fecundidade total era de 2,8 filhos por mulher; em 2008, era de somente 1,8” (IPEA, 2010, p. 3). Ademais o acentuado processo de transitoriedade das relações afetivas vem provocando o aumento da instabilidade conjugal e dos divórcios. Por conseguinte, são desenhados outros arranjos familiares no seio da sociedade brasileira, conforme assinala o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA:

O arranjo familiar mais comum ainda é o de casal com filhos, contudo sua importância vem caindo ao longo dos últimos anos. Em 1993, correspondia a 62,6% das famílias brasileiras; em 2008, caracterizava 48,2% delas. Paralelamente, ganham importância às famílias monoparentais e unipessoais, e, ainda que timidamente, vem crescendo o número de casais sem filhos. Em todos esses modelos, cada vez mais mulheres são identificadas como principais responsáveis pela família: em 1993, 22,3% dos arranjos familiares eram chefiados por mulheres; em 2008, chegamos a 35%. [...] (idem, ibidem).

No entanto, se muito mudou, muito continua sem maiores alterações nos lares brasileiros, nos quais ainda persiste a divisão tradicional sexual e estanque do trabalho, que se materializa em papéis sociais distintos e cristalizados entre o sexo masculino e o feminino, a qual delega o trabalho doméstico, os cuidados com os familiares como encargo exclusivo de sexo feminino. “A exclusividade feminina de gestar, parir e amamentar se estende, portanto, a todas as demais tarefas para as quais não importaria o sexo de quem as realiza” (IPEA, 2010, p. 5). Assim sendo, ainda permanece a desigualdade nas relações sociais de gênero, no tangente ao tempo despendido com a realização dos trabalhos domésticos, dos quais as mulheres ainda são as principais responsáveis conforme constatação na tabela abaixo:

Tabela 2 –

	2001		2008	
	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS
REALIZA AFAZERES DOMÉSTICOS	89,6%	42,6%	86,3%	45,3%
NÚMERO MÉDIO DE HORAS SEMANAIS DEDICADAS AOS AFAZERES DOMÉSTICOS	29%	10,9%	23,9%	9,7%

Proporção de pessoas com 10 anos ou mais que realizam afazeres domésticos e número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos, por sexo – Brasil, 2001 e 2008. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE).Elaboração própria.

Essa divisão sexual e desigual do trabalho é fundada em um conjunto de estereótipos o qual estigmatiza positivamente o sexo masculino como o único responsável a prover a família e, negativamente, o sexo feminino como o responsável único pelo cuidar. Além de atribuir um *status* de menor importância ao trabalho da cuidadora. Nesse processo, secundariza a importância do trabalho das mulheres, reforçando e reproduzindo a desvalorização e a exclusão do sexo feminino, em todas as esferas da vida social, especialmente no mercado de trabalho, espaço por excelência de outras tantas desigualdades: salarial, desigualdade de poder, etc. que segundo o IPEA geram:

[...] as noções de homem-provedor e mulher-cuidadora e das mulheres como força de trabalho secundária são reforçadas. Manifesta-se também na organização do mercado de trabalho a partir da hierarquização estabelecida entre ocupações mais bem remuneradas e detentoras de maior *status* social – entendidas como tipicamente masculinas – e ocupações mal remuneradas e desvalorizadas socialmente, associadas às tarefas de cuidado – entendidas como tipicamente femininas. Esses elementos possuem aspectos socioeconômicos e simbólicos que impactam a distribuição de recursos, bens e serviços, bem como do poder, desempenhando papel central na reprodução das desigualdades sociais (IPEA, 2010, p. 23).

269

Apesar de todos os avanços que vêm ocorrendo na sociedade, evidenciados pela presença cada vez maior da população feminina no mercado de trabalho, no espaço da escola, inclusive da universidade, buscando melhor qualificação, ainda persiste a política histórica e secular da desigualdade salarial e de tratamento entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Situação desigual que se desdobra em outros contingentes de desigualdades advindas de práticas difusas de discriminações e estereótipos.

Ao concluir o procedimento de análise dos gêneros textuais: A dupla jornada de trabalho e As mulheres no mercado de trabalho -, posso inferir que o livro didático Viver, Aprender apresenta um considerável avanço, no que tange à perspectiva da igualdade das relações de gênero ao tratar significativamente do universo feminino, cuja contribuição ao processo de aquisição do conhecimento dos(as) alunos(as) foi enriquecida e complementada pelo gênero didático: Mulheres em Movimento, disposto logo abaixo.

Quadro 4

MULHERES EM MOVIMENTO

Na Zona Leste da cidade de São Paulo moram, na sua grande maioria, trabalhadores pobres das indústrias, do comércio e de serviços. A região é carente de serviços básicos como água, luz, asfalto, transporte, moradia, saúde e educação. Mas, nessa mesma região, nascem inúmeros movimentos populares reivindicando essas condições mínimas para se viver na cidade.

Essa história começou na Capela do Monte Santo, onde **as mães se reuniam para rezar e sempre discutiam os problemas do bairro**. Todo fim de ano, as mães faziam um planejamento para registrar os principais problemas que elas iriam resolver no ano seguinte. Para o ano de 1980, **elas planejaram resolver o problema da taxa da APM, Associação de Pais e Mestres**.

A Associação de Pais e Mestres foi criada para aumentar a união entre pais e professores, para os pais e professores ajudarem a diretoria a tomar conta da escola, para que todos colaborem na melhoria da escola e para ajudar também aquele aluno mais pobre, aquele que não tiver dinheiro nem para comprar um lápis e um caderno.

Acontece que a maioria das mães não sabia disso. Quando iam matricular seus filhos nas escolas tinham que pagar uma taxa. Essa taxa era motivo de desespero de muitas mães que não tinham o dinheiro. Assim, todo ano era aquela choradeira. Muitas crianças eram prejudicadas nas escolas porque não tinham pago a taxa da APM: não recebiam merenda, eram obrigadas a ficar em filas separadas etc.

Era por isso que esse assunto estava no planejamento do grupo de mães da Capela do Monte Santo. **E a primeira providência delas foi pesquisar as leis sobre a APM.**

Com o estudo, as mães descobriram que, pela lei, a taxa da APM não era obrigatória, só paga quem quiser e tiver condições. Além disso, a cobrança só pode ser feita depois do encerramento das matrículas. Assim, as escolas que cobravam taxa na hora da matrícula estavam fora da lei.

Contra isso, o grupo de mães da comunidade de Monte Santo organizou sua primeira luta no setor da educação. Essa luta se estendeu por outros bairros da Zona Leste de São Paulo. O grupo foi ganhando força e passou a ser o Movimento de Educação da Zona Leste. **As mães ganharam a batalha contra as taxas da APM** e esse foi o primeiro passo para que o movimento se empenhasse nas questões de mais vagas e melhoria do ensino público, conquistando muitas outras vitórias, com participação direta nas escolas da região.

Fonte: VÓVIO, Claudia Lemos. 2002, p.176 - 177, grifo nosso.

Mulheres em Movimento ao tratar da organização e da luta reivindicativa do coletivo de mulheres populares disponibiliza importantes informações às/aos alunas(os) da EJA, à medida que traz exemplo positivado da atuação política das mulheres, traduzida em ganhos e conquistas sociais para toda comunidade.

O referido texto favorece duplamente o trabalho político-pedagógico desenvolvido no espaço da sala de aula. Dito de outra forma, ao evidenciar a importância da organização, participação, comprometimento e engajamento das mulheres nas lutas para a transformação da realidade opressora, favorece o processo educativo das relações sociais de gênero, e também a conscientização crítica dos sujeitos homens e mulheres, que nesse processo se descobrem sujeitos políticos e transformadores, e, como tal negam a ideia de simplesmente se adaptar ao mundo opressor, indo em busca de sua transformação.

Considerações Finais

Diante do exposto, pode-se afirmar que no geral os gêneros textuais analisados abordam temáticas significativas como o trabalho, a família, organização política, histórias de vida com protagonismo feminino. Suas abordagens são pautadas na pluralidade das realidades sociais, econômicas e culturais, contribuindo para a formação cidadã do educando e da educanda da EJA como também para a reflexão e para a construção de conceitos que demandam um maior grau de abstração.

Os gêneros textuais submetidos ao procedimento analítico também incorporam parcialmente renovações no campo da historiografia, atribuindo às mulheres – enquanto pessoas comuns, simples e anônimas – o *status* de sujeitos históricos. Vale ressaltar, que estas pessoas consideradas simples e comuns, assim o são em um plano individual, porém “extraordinária” em suas ações coletivas, “esses homens e mulheres são os principais atores da história. O que realizam e pensam faz a diferença. [...] Essa é a razão por que dei o título a um livro sobre essas pessoas, tradicionalmente conhecida como ‘pessoas comuns’, de Pessoas extraordinárias” (HOBSBAWM, 2005, p. 7-8). Neste contexto, a análise dos gêneros textuais apontou avanços consideráveis em seus conteúdos ao evidenciar as histórias de vida de

mulheres, suas lutas coletivas, realizando um fazer histórico que afirma as mulheres como sujeitos históricos válidos.

REFERÊNCIA

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa /Portugal: Edições 70, LTD, 2009.

BURKE, Peter. **A Escola das Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação editora da UNESP.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando César B. de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Orgs.). **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. Projeto “iguais porque diferentes” Escolas Plurais. João Pessoa: Universitária, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Marinaide L. Queiróz; MOURA, Tânia M. de M. Moura. **Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11492/13260> 2008. Acesso em 10 de Out. de 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mulher e trabalho: Avanços e continuidades**. Brasília: Ipea, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. *Apud Harging.....*

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, T. M. M. O Livro didático na educação de jovens e adultos. In: FREITAS, M. L. Q. (et al.). **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero:** um diálogo imprescindível de política educacional destinada às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio José (org). Aprendendo com a diferença. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____, **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In.: **A escrita da história:** novas perspectivas. Peter Burke, (org.), São Paulo: UNESP, 1992.

TOLEDO, Cecilia. **Mulheres:** o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Sundermann, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. (coordenação) **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos, livro II do aluno, São Paulo: Global - (Ação Educativa), 2004.

_____. **Viver, Aprender:** educação de jovens e adultos. Livro III do aluno, São Paulo: Global - (Ação Educativa), 2004.