

HORIZONTES

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco

Volume 28 Número 1 Janeiro/Junho de 2010

ISSN 0103-7706

A revista *Horizontes* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas desenvolvidas, estudos teóricos e resenhas na área de Educação, em suas vertentes históricas, culturais e de práticas educativas. Com vistas a manter uma interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, a revista aceita publicações nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Os textos publicados são submetidos a uma avaliação às cegas pelos pares, componentes do conselho editorial ou consultores *ad hoc*. Os conteúdos não refletem a posição, opinião ou filosofia, nem do Programa de Pós-Graduação nem da Universidade São Francisco.

A revista é composta de duas partes: um dossiê com temática educacional coerente com a política editorial da mesma e artigos de demanda espontânea encaminhados e aprovados para publicação. Os direitos autorais das publicações da *Horizontes* são da Universidade São Francisco, permitida apenas ao autor a reprodução do seu próprio material, previamente autorizado pelos editores da revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte.

Dossiê: Educação de Jovens e Adultos

Editores

Alexandrina Monteiro

Márcia Aparecida Amador Mascia

Maria de Fátima Guimarães

Conselho Editorial

Beatriz Maria Eckert-Hoff - Unianchieta

Carlos Alberto de Oliveira - Unitau

Celi Espasandin Lopes - Unicsul

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento - UFMS

Daniel Clark Orey - Universidade da Califórnia

Dario Fiorentini - Unicamp

Décio Gatti Júnior - UFU

Elisabeth Ramos da Silva - Unitau

Elizeu Clementino de Souza - UNEB

Elzira Yoko Uyeno - Unitau

Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU

Maria Ângela Borges Salvadori - USP

Maria Auxiliadora Bueno Megid - Puccamp

Maria José Rodrigues Faria Coracini - Unicamp

Maria Laura Magalhães Gomes - UFMG

Maria Tereza Menezes Freitas - UFU

Maurício Rosa - ULBRA

Juliana Santana Cavallari - Unitau

Patrick Anderson - Université de Franche-Comté

Renata Prenstteter Gama - Ufscar

Rita de Cássia Galego - USP

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin - UNESP/RC

Samuel Edmundo López Bello - UFRGS

Vera Lúcia Gaspar da Silva - UDESC

Consultores *ad hoc*

Anderleia Sotoriva Damke

André Luiz Gils - UFF

Giovana Azzi de Camargo - USF

Jackeline Rodrigues Mendes - USF

Leny Cristina Soares Souza Azevedo - UFRJ

Renata Bernardo - USF

Edição

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação

Projeto Gráfico

Márcia Aparecida Amador Mascia e Solange Aparecida da Silva Consolini

Revisão e Diagramação

Márcia Aparecida Amador Mascia e Solange Aparecida da Silva Consolini

Publicações:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Secretaria de Pós-Graduação
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro
CEP: 13251-900 Itatiba-SP
Tel: (11) 4534-8040/ 4534-8080 Fax: (11) 4524-1933
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao>

Editora Universitária São Francisco - EDUSF
Av. Francisco de Assis, 218
CEP: 12916-900 Bragança Paulista - SP
Tel: (11) 4534-8040 Fax: (11) 4524-1933
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf>

Horizontes/ Universidade São Francisco. – v. 8, n.1/2
(1990)- . – Itatiba : Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação, 1993-
v. : il.

Semestral.
ISSN 0103-7706.
Continuação de: Horizontes: Revista de Ciências
Humanas (1990-1995)

1. História. 2. Ciências humanas. 3. Linguagem.
4. Matemática. 5. Historiografia. 6. Periódico.

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for Exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambio

Indexação em:

Sociological Abstracts (EUA) ; Linguistics and
Language Behavior Abstracts (EUA); Social
Planning/Policy& Development Abstracts
(EUA); Psycodoc (Espanha); Clase (México);
Bulletin Signalétique – FRANCIS (França);
ERIC/REC – Clearinghouse on Reading,
English and Communication (EUA).

Sumário

- 5 **Editorial**
- 7 **Etnomatemática e formação de professores de EJA: um estudo de caso**
André Luiz Gils
Maria Cecília de Castello Branco Fantinato
- 19 **Culturally relevant pedagogy: an ethnomathematical approach**
Milton Rosa
Daniel Clark Orey
- 33 **Trânsitos entre a “Verdade” e a “Experiência”:** desafios curriculares na Educação de Jovens e Adultos
Cátia Alvisi
Alexandrina Monteiro
- 41 **Propostas Curriculares para a educação de jovens e adultos: como se constitui o imaginário do professor?**
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Odinei Inacio Teixeira
- 55 **As três ecologias da sala de aula**
Ivan Fortunato
Marta Bastos Catunda
- 65 **A tensão entre o oral e o escrito na Alfabetização de jovens e adultos: uma discussão**
Giovana Azzi de Camargo
Elizabeth dos Santos Braga
- 79 **Letramento matemático na infância e na fase adulta de alunas de programas de educação de jovens e adultos**
Dione Lucchesi de Carvalho
- 87 **Una experiencia de formación docente en Etnomatemáticas: estudiantes afrodescendientes del Puerto de Buenaventura, Colombia**
Armando Aroca Araújo
- 97 **A Experiência de alunos universitários voluntários em um Projeto de Educação de Jovens e Adultos presos**
Renata Bernardo
- 109 **Percursos avaliativos da formação continuada de professores: modos de compreender as políticas e as práticas pedagógicas**
Leny Cristina Soares Souza Azevedo
Maria Cristina dos Santos Peixoto
- 121 **Aprendizagem docente: o papel do grupo de trabalho colaborativo no ensino de Matemática na Educação Infantil**
Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins
Jussara Tortella
Regina Célia Grandó

- 135** **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de janeiro a junho de 2010**
- 137** **Normas para publicação**
Publishing norms

Editorial

O Tema da Educação de Jovens e Adultos, proposto como dossiê do presente volume da Revista Horizontes - Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, a exemplo dos volumes anteriores, contempla, além de artigos específicos da temática desse dossiê, artigos de demanda espontânea, todos eles articulados às três linhas de pesquisa do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, quais sejam: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas; Matemática Cultura e Práticas Pedagógicas e História, Historiografia e Idéias Educacionais.

Ao eleger a temática da Educação de Jovens e Adultos, sem qualquer outro rótulo para compor esse dossiê, esse volume teve por objetivo proporcionar espaços para problematizações, questionamentos e reflexões relacionados a diversos aspectos, entretanto, a própria demanda dos artigos priorizou aspectos como: currículo, formação de professores, alfabetização e práticas pedagógicas que se articularam entre si, ou seja, nesse dossiê, as problematizações sobre a EJA estão tecidas a partir desses aspectos anteriormente citados.

Desse modo, ressaltamos que no cenário educacional, a EJA enquanto modalidade de ensino, caminha sempre pelas “beiradas”, sempre na fronteira entre o formal e não-formal, entre o compromisso político e/ou missionário, entre a visibilidade e a invisibilidade, enfim, a EJA mostra-se como um lugar de passagem por onde passam alunos, professores, até mesmo diversas legislações, mas, passam... passam sem se preocuparem em olhar ou envolver-se com o lugar. Enquanto lugar de passagem, a EJA - no dizer de Marc Auge -, é um “não-lugar”. Lugar de todos, de ninguém.

É esse “não-lugar” ou sobre a invisibilidade tanto dessa modalidade de ensino quanto dos alunos e professores que por ela *passam* que os textos a seguir nos permitem refletir. Ora somos levados a refletir sobre os efeitos dessa invisibilidade e ora somos levados a refletir sobre táticas construídas por aqueles que - como os artistas dos metrô novairquinos - permanecem quando muitos apenas passam e, ao permanecerem, atravessam, incomodam ou preenchem vazios - daqueles que apressadamente só pensam em pegar o trem e ir para outro lugar. Em síntese, como nas estações de metrô, a EJA, na atualidade, apresenta-se como uma estação, como um lugar em que pessoas passam muito rapidamente,

para ir... Ir sempre para outro lugar. Por isso, sua condição de “não-lugar”. Porém, os textos nos permitem também olhar outros cantos desse lugar, onde táticas de resistências enfrentam o vazio que o não-lugar impõe. É nesse sentido que André Luiz Gils e Maria Cecília de Castello Branco Fantinato e Milton Rosa e Daniel Clark Orey apóiam-se nas contribuições da perspectiva da Etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os primeiros autores focam a formação de professores, os outros dois a prática pedagógica da EJA em ambientes multiculturais. Complementando, temos o trabalho de Cátia Alvise e Alexandrina Monteiro que aborda aspectos curriculares, mais especificamente, visando contribuir para a expansão das fronteiras do conceito de “currículo” dentro da Educação de Jovens e Adultos, partindo da compreensão do currículo como construção social permeado por uma rede de saberes e poderes os quais são configurados e configuram a EJA.

Ainda dentro da temática curricular, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Odinei Inácio Teixeira investigam a construção da identidade de dois professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de suas representações frente às orientações contidas nas Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos na disciplina de Língua Portuguesa. Os autores voltam-se para o cotidiano escolar - entendido como uma construção dessa dimensão curricular.

Dirigindo-se, também, para o cotidiano escolar, Ivan Fortunato e Marta Bastos Catunda mostram-se preocupados com os conflitos das salas de aula, buscando compreender o movimento ecosófico de Guattari como uma dinâmica relacional que interfere e/ou possibilita intervenções de ordem prática no ambiente do cotidiano escolar, considerando-se para isso diversos aspectos como a influência da mídia. Nesse contexto mais íntimo da sala de aula, Giovana A Camargo e Elizabeth dos Santos Braga discutem como a oralidade é considerada/tratada na alfabetização de jovens e adultos, enfocando a relação desta com a escrita, na mesma temática, mas, sob outro foco.

Buscando analisar as relações entre o desenvolvimento das abordagens teórico-metodológicas sobre letramento, especialmente aquelas que o consideram como manifestação cultural, Dione Lucchesi de Carvalho apresenta e discute partes de algumas entrevistas realizadas por

participantes de um curso de pós-graduação em Educação com alunas de programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA na região de Córdoba, Argentina. E, fechando essa discussão Armando Aroca Araújo apresenta um relato de experiência de um curso desenvolvido para futuros professores que moram e vivem em áreas de risco com conflito armado.

E na temática da EJA, ainda, contemplando questões de letramento, o artigo de Renata Bernardo instiga-nos ao apresentar uma proposta de um projeto em uma instituição carcerária. O trabalho visou, em última instância, oferecer uma caracterização do perfil do professor voluntário, bem como a implementação de uma política pública no contexto carcerário.

Na sequência dessa discussão, dois artigos de demanda espontânea compõem esse volume. No primeiro, Leny Cristina Soares Souza Azevedo e Maria Cristina dos Santos Peixoto discutem as ações que vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação de Campos dos Goytacazes, direcionadas à formação continuada de professores para as séries iniciais de ensino, destacando a urgente necessidade de mudanças para a forma de olhar a escola e avaliar os desafios teóricos e práticos que têm de ser enfrentados para a construção do trabalho

pedagógico. Ainda com foco na educação infantil, mas com outras lentes, Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins, Jussara Tortella e Regina Célia Grando analisam quais são os saberes sobre geometria e seu ensino produzidos e mobilizados por educadoras da infância no grupo colaborativo.

Esses dois últimos trabalhos, num contraponto com os que formam o dossiê da EJA - contribuem para as reflexões apontadas pelo dossiê por destacar aspectos e discursos próprios do campo da educação infantil, mas que, muitas vezes, de forma involuntária, permeiam discursos *sobre*, e *na* e *da* - própria EJA. Esperamos, assim, que as discussões emergentes dos artigos aqui apresentados possam contribuir para a ampliação teórica dos campos abordados e também para o desenvolvimento das práticas constituintes dos campos educacionais, em especial nos contextos da EJA.

Alexandrina Monteiro
Márcia Aparecida Amador Mascia
Maria de Fátima Guimarães

Editoras

Etnomatemática e formação de professores de EJA: um estudo de caso

*André Luiz Gils**

*Maria Cecília de Castello Branco Fantinato***

Resumo

O presente texto apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado, que buscou investigar as contribuições da perspectiva da Etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a formação de professores. Foi realizado um estudo de caso de um grupo de professores de Matemática que atuam na EJA, onde a entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados. A análise das mesmas apontou para seis temas: As marcas da formação inicial para as práticas docentes na EJA; O descompasso da formação inicial para os professores da EJA; O papel do professor na permanência e interesse dos alunos da EJA; Legitimando saberes em via de mão-dupla; Falando a mesma língua; e Contribuições da formação continuada para a prática docente na EJA. O trabalho sinalizou para a necessidade de uma formação específica dos professores da EJA, tomando como referência uma perspectiva cultural dos saberes docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Etnomatemática.

Ethnomathematics and adult teachers' education: a case study

Abstract

This paper presents results of a Masters dissertation, that aimed to investigate the contributions of Ethnomathematics perspective to Young and Adult education and teachers' education. It consisted in a case study with a group of Mathematics teachers that teach to adult students, where the interview was the privileged research methodological tool. Data analyses highlighted six main subjects: Marks of basic education in teaching practices with adults students; The mismatch of initial training for adult education teachers; Teacher's role in adult students' school permanence and interest; Knowledge legitimacy process in a dual carriage way; Speaking the same language; and Contributions of continuing education to teachers practice in adult education. Research results indicated the need of a specific training for adult education teachers, based on a cultural perspective of teachers and students knowledge.

Keywords: Young and Adult Students; Teacher Education; Ethnomathematics.

Apresentação

O presente trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado (Gils, 2010), desenvolvida pelo primeiro autor deste texto sob orientação da segunda autora, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, dentro do campo de confluência Ciências, Sociedade e Educação.

Este buscou investigar as contribuições da perspectiva da Etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação de professores, e insere-se na linha de investigações da orientadora do projeto (Fantinato, 2003; Fantinato & Santos, 2007; Fantinato & Garcia, 2010).

Ao longo dos últimos anos, em nosso país, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo num espaço privilegiado da práxis, pois tem se mostrado mais do que

simplesmente numa tentativa política de saldar uma dívida social. Então, quando se fala da EJA, fala-se também dos compromissos no âmbito educacional que visam ao combate da exclusão social e econômica desta parcela, numerosa e plural, da nossa sociedade. Portanto, repensar a formação dos professores que atuam neste espaço e junto a ele, valorizando toda a diversidade cultural aí presente, através da riqueza pedagógica das práticas e dos fazeres docentes, parece-nos também um caminho importante e necessário. Uma lacuna que se pretende preencher é de repensar o espaço das salas de aula da EJA, como espaço de partilha, de aprendizado mútuo e de construção de saberes novos, não só para os jovens e adultos que ali estão, mas também para seus professores. Isto reivindica processos de formação em que se valorizem as diferenças culturais e os saberes múltiplos dos indivíduos.

Muitas vezes, ao entrar na sala de aula pela

* Endereço eletrônico: andregils@click21.com.br

** Endereço eletrônico: mcfantinato@gmail.com

primeira vez, é certo que o professor pode ter uma sensação de segurança, simplesmente, pelo fato de dominar o conteúdo a ser ensinado. Porém, esse saber específico, dentre outros produzidos na universidade, com o tempo parece não constituir o único dos quais os professores devem se apropriar para a sua prática, uma vez que não consegue esgotar as inúmeras possibilidades e reflexões que são postas pela experiência da prática nas diferentes salas de aula.

Muitas questões se colocaram inicialmente para esta pesquisa. Que influências a realidade sociocultural em que o professor se formou, exerce sobre suas práticas docentes na EJA? Como a cultura discente pode participar da formação do professor da Educação de Jovens e Adultos? Como a valorização dos saberes culturais dos educandos pode contribuir para a construção dos saberes docentes, seja durante a formação inicial ou continuada, dos professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos?

Procurando responder a essas questões, a pesquisa intitulada *Contribuições da Etnomatemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Formação de Professores*, teve como objetivo geral contribuir para as discussões sobre a EJA e sobre a formação dos professores de Matemática, a partir do enfoque trazido pela Etnomatemática. Como objetivos específicos, buscou-se analisar como se dá a relação estabelecida entre os professores envolvidos nos cursos de formação continuada sob o enfoque dos estudos etnomatemáticos e os saberes trazidos pelos alunos da EJA, e observar como as reflexões sobre a prática-reflexiva, discutidas no referido processo de formação, podem interferir na prática docente dos mesmos.

As principais contribuições teóricas

A presente pesquisa apoiou-se em referências teóricas que puderam ser agrupadas nos seguintes eixos: *das relações entre Educação Popular e EJA; da Educação de Jovens e adultos no Brasil; dos saberes docentes e suas concepções; e da Etnomatemática*, considerando suas relações com a EJA e com a formação docente. A seguir será feita uma breve exposição sobre cada um deles. *Relações entre Educação Popular e a EJA*

Nas décadas de 60 a 80, ocorreu na América Latina um crescimento das experiências em educação popular e estas influenciaram o cenário brasileiro. Segundo Jara (1994), as origens do movimento operário latino-americano, tanto em sua expressão sindical como através do surgimento de partidos políticos, estão cheias de experiências educativas.

Na década de 60, tomaram força o pensamento e a experiência de Paulo Freire, bem como seus projetos de uma educação libertadora e da conscientização como processo de troca, da consciência orientada em direção à transformação social. Mas, estes projetos foram formulados mais numa ótica humanista que política, assim marcaram um eixo teórico-metodológico com uma radicalidade relativa.

Na década de 70, segundo Jara (1994), os projetos iniciais de Freire são questionados. A grande quantidade de experiências educativas geradas neste período ia se encontrando e se articulando com a mesma dinâmica organizativa dos setores operários, deixando claro que as ações de educação popular se davam por exigências deste processo organizativo e de mobilização das massas.

Mas no Brasil desde o final da segunda década do século XIX, as idéias da educação para todos os cidadãos serviam mais, segundo Beisiegel (2004), para expressar a dimensão educacional das formulações liberais que prevaleciam no país.

Como nos fala ainda Beisiegel (2004), o pensamento dos educadores brasileiros e, portanto, as ideias de educação popular e as tentativas de sua implantação no Brasil não aparecem como produto da emergência das aspirações educacionais da população. .

Nessa perspectiva, a década de 20 já revelava que, as tentativas de uma educação profissional para o povo, contemplariam também aqueles adultos que não havia frequentado a escola numa idade própria. Assim, dessa mesma forma, em nome das necessidades do progresso do país é que se defende a educação profissional para o povo, e que se consolidam, na organização escolar “as dualidades de um sistema de ensino, elitizante para uns e profissionalizante para outros” (Beisiegel, 2004, p.64).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As primeiras iniciativas sistemáticas, com relação à educação básica na modalidade de jovens e adultos, são antigas. Para Beisiegel (1996), já começam a se desenhar no início da década de 30, quando o ensino público, primário, gratuito e obrigatório, torna-se direito de todos. Mas, foi a década de 60 que trouxe mais colaborações à EJA, principalmente através dos vários movimentos populares que surgiram diante do momento de liberação do Governo Juscelino Kubstcheck (JK) e onde se buscavam para essa modalidade uma

aproximação maior dos ideais de educação popular. Assim, a EJA tem seu reconhecimento como um importante direito humano, de forma gradativa desde os anos iniciais do século passado. Surge atrelada a uma instituição e é, sobretudo, com a Constituição de 1988 que ela se efetiva.

Ainda segundo Beisiegel (1996), a Constituição de 1988 surge em meio a um ambiente imerso pelo processo de democratização da sociedade brasileira da década de 80. Mas, apesar do reconhecimento de que toda a sociedade brasileira tinha o mesmo direito a uma escolarização de nível fundamental, os fatos posteriores à votação da nova Constituição acabaram por limitar a concretização desse direito.

Na década de 90, para Haddad (1997), a EJA foi implementada sob forte restrição, desviando-se dos anseios constitucionais de 1988, principalmente, devido às reformas de perfil neoliberal. Pelos fatos, pode-se dizer que o discurso promissor da inclusão que predominou na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação desse direito na década de 1990, uma vez que o direito é reconhecido formalmente, mas não são propiciadas as condições para a sua plena realização.

A nova LDB 9394 / 96, apesar de reconhecer o direito à EJA, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à plena realização desse direito, nas quais existia grande esforço para superar o conceito restritivo de ensino supletivo, recuperando o conceito mais amplo de Educação de Jovens e Adultos, um conceito mais voltado à construção de projetos próprios.

A partir de 2003, o governo buscou reverter essa tendência e trouxe para dentro do MEC a responsabilidade pela EJA, através da Secretaria Nacional de Educação Continuada – SECAD. Este ainda transferiu o atendimento desta oferta para o campo da responsabilidade pública e procurou garantir o sentido educacional dessa modalidade, tirando o caráter assistencial que mantinha.

Os saberes docentes e suas diferentes concepções

Nesta pesquisa, propusemo-nos a revisitar alguns dos autores que abordam a temática dos saberes experienciais dos professores e tratar de alguns de seus principais conceitos que estão intimamente associados à formação do professor e aos saberes docentes.

Para Contreras (2002), o professor é visto como um técnico, atuando num ambiente devidamente planejado de sala de aula. Os esforços

desse autor concentram-se mais, portanto, sobre as situações de aprendizagens. Esta concepção ainda é muito presente, pois a figura do professor como técnico responsável pelas possíveis propostas para solucionar os problemas da prática, ainda é muito forte nos cursos de Graduação.

Na concepção que trata o professor como um perito, tomada de Tardif (2000), aponta-se para a importância da docente na elaboração de rotinas eficientes. Porém, desta concepção decorre a crítica de que a ação docente não deve estar centralizada só no professor, deve permitir ainda uma aproximação dos interesses, das perspectivas e dos saberes dos alunos.

Como prático-reflexivo, Schön (1992) aponta que o professor, quando assume uma postura mais prática e mais flexível, deve não só construir a situação problema, mas dar-lhe sentido, buscando situações novas e mais eficazes. A crítica a esta concepção sinaliza que a ordem e o desenrolar das aulas não dependem exclusivamente da ação do professor.

Quando o professor se assume como uma pessoa comum, que age com base no sentido que este dá às situações cotidianas, tal como fala Tardif (2000), o ensino deixa de estar vinculado somente ao seu ofício e passa a vincular-se também à sua trajetória cultural e de vida pessoal e social. Seu trabalho e suas perspectivas materializam-se nas suas ações em sua sala de aula. Porém, uma crítica que pode ser feita é que é necessário valorizar-se também as diferentes trajetórias de vida dos alunos, não somente a do professor.

Para Contreras (2002), a concepção de professor como um profissional pode ser uma forma de defender os interesses e direitos dos professores e, também, da educação. Mas, concordando com Perrenoud (2002), vale lembrar que a formação por meio da pesquisa não garantirá a construção de uma prática reflexiva se esta não incorporar outras reflexões advindas, por exemplo, das práticas.

Quando se vê o professor como um especialista da transposição didática na sua matéria em sala de aula, admite-se que ele transforma os saberes para poder melhor ensiná-los, tal como nos afirma Perrenoud (2002). Uma crítica que se faz a esta concepção centra-se no fato de que se corre o risco de se ver, na prática docente, os conteúdos específicos de forma menos importante que as outras dimensões do ensino.

Através da concepção que vê o professor como um intelectual transformador tal como o faz Giroux (1997), este deveria se responsabilizar pelas

questões que ensina, bem como ser responsável pelos propósitos que desejam atingir na escolarização. Mas, a questão posta está em como tornar o professor um intelectual transformador, tendo que valorizar o intelecto e ainda integrar as realidades múltiplas postas pela prática.

O conhecimento destas múltiplas concepções, e de algumas de suas características ligadas à formação, permite uma melhor compreensão do processo a que os professores foram submetidos e que influenciam suas práticas docentes, no ensino em geral e na EJA em particular.

A Etnomatemática e suas aproximações com a Educação Matemática e a EJA

Para D'Ambrosio, “a Etnomatemática consiste na arte ou técnica de conhecer, entender, explicar, aprender para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais.” (D'Ambrosio, 2001, p.60). A Etnomatemática, assim definida, pode constituir-se num eixo integrador para os demais interesses desta pesquisa. Daí a contribuição, de Monteiro, Orey e Domite (2004), que uma proposta educacional centrada na Etnomatemática:

Reclama por uma transformação na organização escolar, nas relações tempo/espaço, na inclusão de espaços para a diversidade, para a valorização do saber cotidiano, para compreensão do currículo como um sistema de valores e identidade, o qual representa conhecimentos socialmente válidos e, mais ainda, que permita que os alunos e professores sejam agentes desse processo. (ibid, p. 31)

Dessa forma, a Etnomatemática pode propiciar uma proposta educacional que realmente compactua com os interesses múltiplos dos professores, dos alunos e da sociedade, fazendo-os se materializar nas práticas docentes e nos diversos instrumentos educacionais.

Esta pesquisa destaca a importância que os saberes discentes, aqui apoiados pela Etnomatemática, têm tanto para a formação dos professores quanto para as práticas nas salas de aulas da EJA. Concordamos com Fantinato et al (2010, p.12), quando afirmam que a perspectiva etnomatemática:

contribui para a formação profissional do professor de Matemática que trabalha com jovens e adultos, na medida em que favorece o exercício de uma prática docente dialógica, inclusiva e autônoma, além de possibilitar reflexões sobre o que constitui a especificidade de um trabalho voltado para esta modalidade de ensino.

A pesquisa realizada: contexto, etapas e procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa, pode ser caracterizada como um estudo de caso (Stake, 1994), pelo fato de o trabalho ter sido desenvolvido com um grupo selecionado de professores de Matemática do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (PEJA), que haviam participado de um curso de formação continuada em 2008, no qual o autor principal deste texto atuou como formador.

O PEJA foi criado em 1985 durante o primeiro governo Leonel Brizola, inicialmente com o nome de Projeto de Educação Juvenil (PEJ). Segundo Fávero, Andrade e Brenner (2007) destinava-se a atender especificamente a clientela constituída de jovens entre 15 e 20 anos que não havia passado pela escola ou que a havia abandonado, sem ter concluído a primeira fase do ensino de 1º grau. Este fato já indicava, de certa forma, uma especificidade deste público e também para os desejos de novas práticas. O PEJ consistia em uma iniciativa em Educação de Jovens e Adultos com características próprias, dentre as quais podemos citar como destaque: a não seriação desta modalidade, organizados em unidades de progressão e blocos; o ingresso do aluno a qualquer momento sem implicar em perda de período caso tenham que deixar de frequentar por alguma necessidade e aulas dadas no regime dia-aula. O referido Programa funcionou até o ano de 2005 com o nome de PEJ, quando através de mudanças trazidas pela nova LDB 9394/96 passou a ser denominado de Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). As mudanças trazidas pela nova LDB trouxeram também novas possibilidades financeiras e de investimentos para o Programa, além de estender também a legalidade aos adultos, agora como direito.

Atualmente o Programa está estruturado em dois níveis de ensino: o PEJA I composto por dois blocos de ensino (bloco I e bloco II), ocupando o espaço temporal de um ano letivo com 10 meses e meio de aulas, aproximadamente, e envolvendo os

alunos das séries iniciais do ensino fundamental; e o PEJA II, correspondente às antigas séries ou atuais anos do segundo segmento do ensino fundamental, que é também composto por dois blocos, bloco I e bloco II, agrupados cada um destes em três UPs¹ e que dura dois anos letivos, aproximadamente 21 meses de aula.

O PEJA/SME/RJ vem buscando, ao longo desses últimos anos, um conjunto de ações que apontavam, mais especificamente, para a fortificação de uma política de formação de educadores de jovens e adultos. Segundo De Vargas, Fantinato e Monteiro (2005), ao longo desses últimos anos o PEJA vem oferecendo formação continuada aos professores que atuam na educação de jovens e adultos, como uma possibilidade para melhorar o respectivo entendimento e comprometimento com a especificidade dessa modalidade de ensino, diferenciando suas práticas, principalmente, no que tange à valorização dos múltiplos saberes trazidos pelos sujeitos da EJA. O curso do qual participaram os sujeitos desta pesquisa representou uma dessas iniciativas de formação.

O primeiro momento da pesquisa consistiu em sua fase exploratória, quando houve o contato inicial com vinte professores de Matemática do PEJA II, das 8ª, 9ª e 10ª Coordenadorias Regional de Ensino, situadas na zona oeste da cidade. Esses professores estiveram envolvidos em um dos processos de formação continuada que se realizou no pólo situado no CIEP Raimundo Otonni, em Campo Grande, no período de 25/04 a 04/07, de 2008, com encontros quinzenais, das 18 às 22 horas, nas sextas-feiras. Ao final deste processo foi aplicado um questionário, que tinha a intenção inicial de caracterizar os professores envolvidos no referido curso.

Em um segundo momento, já em 2009, procedeu-se a seleção dos professores que seriam entrevistados, analisando-se os questionários entregues de acordo com critérios de participação, compromisso e identificação dos docentes com as propostas do referido curso de formação continuada. Assim sendo, foram selecionados apenas seis destes professores, mas apenas cinco acabaram por ser entrevistados.

O terceiro momento da pesquisa consistiu na visita às escolas dos professores e na realização de entrevista semi-estruturada com os mesmos. O roteiro da entrevista construído procurou levar em conta tanto as discussões ocorridas durante o momento do curso de formação continuada, quanto a realidade sociocultural dos professores envolvidos, bem como

as suas trajetórias familiares e profissionais. As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de cassetes, para facilitar a posterior transcrição e análise destas, e num mp3, para se ter uma melhor qualidade de áudio.

A análise das entrevistas foi a etapa seguinte do processo, durante a qual procedeu-se a transcrição e à leituras sucessivas de todas as entrevistas realizadas, procurando identificar os principais eixos, que passaram a se constituir em temas de análise dos dados, apresentados no próximo tópico.

Alguns resultados

A análise das entrevistas, realizadas com o grupo de professores envolvidos no curso de formação continuada, tornou possível que fossem instituídas seis temas de análise, respectivamente: *As marcas da formação inicial para as práticas docentes na EJA; O descompasso da formação inicial para os professores da EJA; O papel do professor na permanência e interesse dos alunos da EJA; Legitimando saberes em via de mão dupla; Falando a mesma língua; e Contribuições da formação continuada para a prática docente na EJA.* As evidências do trabalho de campo, organizadas a partir desses eixos, representaram os principais resultados da pesquisa.

As marcas da formação inicial para as práticas docentes na EJA

Este tema caracteriza-se pela importância que os professores entrevistados atribuíram à herança da formação inicial e as suas respectivas influências. Para o grupo dos professores entrevistados, a causa da manutenção de práticas docentes ainda tão tradicionais na EJA justifica-se, ora por uma forte herança das experiências profissionais que tiveram no início das suas profissões, ora por causa das marcas que a formação inicial produziu e deixou sobre os mesmos.

Um dos professores entrevistados, José Onito, aponta para isto, quando ele nos diz: “Eu achava que se o cara não tinha força pra ir em frente, ele era fraco! Tinha que ser excluído! Tinha que ser eliminado mesmo... minha cabeça era assim!”². Já o professor Aluísio Lúcio alerta para o fato de que a sua Graduação não lhe acrescentou saberes muito diferentes daqueles acadêmicos e isto lhe fez falta para atuar na EJA:

[...] com relação aos conteúdos, conteúdos específicos, sim! Agora em relação à prática com Jovens e Adultos, não! Eu inclusive

*quando eu cheguei lá, eu cheguei assim meio perdido, não sabia como atuar no PEJA, o modo como atuar no PEJA, então eu dizia assim: Eu iniciei no PEJA trabalhando de uma forma muito acadêmica [...]*³

Os professores entrevistados compartilham da idéia de que os conhecimentos advindos da experiência escolar passada deixam marcas também sobre a aquisição atual e sobre as suas próprias práticas. Com isto, criam-se possibilidades novas para se repensar o passado da formação inicial dos professores.

O descompasso da formação inicial para os professores da EJA

Quando os professores entrevistados referem-se à sua formação inicial, em geral, retratam as distorções e controvérsias a que essa formação foi submetida ao longo do tempo, por motivos diferentes, e que marcaram suas respectivas ações enquanto docentes. As marcas deixadas pelo processo de formação do professor se caracterizam por um descompasso entre a formação inicial e a continuada e também em relação às características atuais da prática docente na EJA.

O professor Cláudio relata este descompasso e as suas influências para sua ação na EJA:

*[...] a gente chega aqui no “EJA” e, realmente, é tudo novo, é tudo diferente! A gente traz aquele conhecimento da Faculdade, aquele, aquela teoria de chegar e quadro e giz e matéria e você não tá, não tem nada pra você se basear, praticamente você tem que se virar, foi assim o início do “EJA” e a gente aprendeu que a experiência de sala de aula vale muito! [...]*⁴

Este fragmento da entrevista do professor Cláudio, aponta também para a necessidade de se repensar a formação docente em bases mais dialógicas e nas experiências trazidas da sala de aula. Segundo ele, esses saberes advindos das experiências são importantes para os professores que atuam na EJA.

O professor Aluísio Lúcio também menciona esta distância entre os saberes da sua formação e a prática das salas de aulas num trecho da sua entrevista:

[...] inicialmente, eu me senti assim meio

*perdido, como é que eu vou trabalhar com esse grupo porque, eu já tinha uma experiência com adultos, mas lá (no Estado) a gente pega. Não é uma coisa assim diferente, porque nós temos alunos assim de quinze a sessenta anos, sessenta e poucos anos, aí eu senti aquela dificuldade inicialmente pra trabalhar com esse grupo, apesar da experiência anterior, inicialmente, eu senti um pouco de dificuldade. Quer dizer, a minha formação acadêmica não me deu essa base [...]*⁵

A fala do professor Onito, quando nos diz: “A gente lá na Matemática, a gente acha que aquilo tudo é, como a gente fala, xarope, é besteira, abobrinha” também faz menção a sua formação inicial, *lá na Matemática*, e serve para revelar o quanto carente esta foi das discussões pedagógicas, evidenciando assim, possivelmente, o referido modelo “3+1” e as práticas tecnicistas.

Um autor que nos alerta para a dificuldade que estas práticas tradicionais podem trazer para a prática docente na Matemática e para seus professores é Skovsmose (2007). Principalmente, quando ele nos chama a atenção para as marcas do tradicionalismo docente que se perpetua até o ensino desta disciplina, falando que:

O ensino tradicional de matemática, incluindo seus comandos, parece ser um fracasso, notadamente, para um grande número de estudantes “normais”. Essa tradição parece representar uma gigantesca disfuncionalidade no sistema educacional. (ibid, p.36)

O autor nos chama atenção, no relato anterior, para o grande problema do modelo tradicionalista que impera ainda na maior parte dos cursos de formação inicial em matemática e que se projeta sobre as práticas docentes, alertando-nos também para o fato de que uma formação nestes moldes deixa de cumprir com sua função formadora, no sentido mais amplo desta.

O papel do professor na permanência e interesse dos alunos da EJA

A análise das entrevistas apontou também para um aspecto importante. A ação docente na EJA é um fator de interferência nos interesses que motivam os alunos do PEJA a voltarem estudar e/ou

permanecer estudando, na perspectiva de seus professores.

Um exemplo que ilustra essa importância atribuída à ação docente, pode ser retirado da fala do professor Edson, quando ele nos diz que:

[...] pode tirar e trocar muito com o aluno, na verdade, é essa, né, troca de conhecimentos, o objetivo a atingir fica muito mais fácil, né! E o aluno enxerga isso, também o aluno começa a comentar: - Professor, mas eu tô começando a gostar mais de Matemática! Professor, eu tô começando a entender o que é a Matemática! Professor, eu tô começando a ver que a Matemática pode ser aplicada no meu dia-dia ... eu tô começando a ver que quando eu vejo um gráfico no jornal ou quando eu vejo, quando eu vejo observo uma matéria na televisão eu já entendo melhor e vejo que tem alguma relação, né.⁶

O professor Edson reforça a idéia de que quanto maior for a aproximação entre o professor e a realidade social de seus alunos, tanto maior será o pertencimento destes às discussões propostas e, por conseguinte, às aulas e a escola. Fatos vistos antes como isolados, em jornais e revistas, ganham uma contextualização importante quando aproximados de suas vidas e das suas realidades sociais, cotidianas; Tal fato é observado, quando o professor coloca o que seus alunos dizem em suas aulas: “eu tô começando a ver que quando eu vejo um gráfico em jornal ou quando vejo uma matéria na televisão, eu já entendo melhor.”⁷

O grupo de professores entrevistados também apóia uma maior aproximação entre os saberes trazidos pelos alunos e os conteúdos ensinados. Para este grupo de professores, é ainda esta proximidade que pode interferir nas marcas de exclusão que a escola tem produzido sobre o público da EJA. A perspectiva etnomatemática permitiu a estes professores uma valorização dos saberes culturais dos alunos. Assim, a ação docente dos mesmos começou a propiciar a inclusão de novos saberes, novos valores e novas formas de matematizar. Colocar estes saberes no centro da formação docente, pode constituir-se em uma das formas de se afastar das práticas tradicionais e, também, de possibilitar ao professor a manter os alunos estudando, estimulando assim seu interesse e sua permanência na EJA. Concordando com Miletto (2009, p.36), quando alerta para o fato de que:

Inquietava-me a constatação que as nossas práticas docentes, via de regra, acabam por não aproveitar a diversidade de capitais culturais, mantendo a tradição da instituição escolar em desprezá-los, fazendo-nos perder um rico manancial de vivências com imenso potencial para a (re)construção das identidades nos processos formativos.

Legitimando saberes em via de mão-dupla

Fantinato & Santos (2007), em estudo de caso que analisou a prática docente na perspectiva da etnomatemática de um professor de EJA, destacaram que o próprio processo de escutar o aluno, de reconhecer os saberes dos educandos, acaba desencadeando uma busca por uma fundamentação que é trazida pela proposta da Etnomatemática. Diante desse ponto de vista, esta possibilidade trazida pela Etnomatemática vem fortalecer o professor, ou seja, vem dar legitimidade a sua prática docente. Para as autoras, este processo é chamado de *legitimação em via de mão-dupla* (Fantinato & Santos, 2007).

Na presente pesquisa foram encontrados resultados semelhantes. Por exemplo, o professor Giovani menciona na sua entrevista que os alunos não querem mais o ensino tradicional, que desqualifica os saberes trazidos por eles das suas experiências cotidianas ou profissionais: “Eles querem uma coisa diferente, eles não querem deixar de aprender, eles querem aprender de forma diferente” e acrescenta que o professor também não quer mais esse modelo: “passa a ser emocionante para o aluno que ouve uma linguagem diferente e emocionante, e para o professor, que passa a ser ouvido com mais atenção.”⁸ Este professor declara ter havido uma aprendizagem recíproca, construída ao instituir uma prática docente mais dialógica.

Um outro caso é também ilustrativo. O professor Aluísio Lúcio relata em sua entrevista sobre o senhor Romildo, que tinha muitas dificuldades para aprender a matemática escolar e por isso tinha até vontade de desistir. Porém, a partir da descoberta que ele fez sobre a profissão de Romildo, foi possível uma aproximação entre os conhecimentos escolares e aqueles que o pedreiro usava no seu dia-dia, na sua profissão. Este comenta:

[...] Para um cara que não estava aprendendo nada, se interessar para aprender área de triângulos, quer dizer eu acho que essa prática que ele traz contribui tanto para o desenvolvimento escolar dele

*quanto para vida prática dele é fundamental, acho que é fundamental!*⁹

Quando os conhecimentos de Romildo foram valorizados por Aluísio, serviram de meio para que os saberes escolares fossem ensinados a Romildo, e estes ganharam para Romildo um valor que até então não tivera. Por isso, Romildo, também passou a valorizar os conhecimentos escolares para suas práticas cotidianas. Essa *via de mão-dupla* trazida pela tendência da Etnomatemática permite que os conhecimentos, de ambos, ganhem novo valor, e diante dessa possibilidade de legitimação começa a se materializar nas práticas de Aluísio a oportunidade de um afastamento do modelo tradicionalista de formação e de uma aproximação dos outros saberes, necessários também à sua docência.

Falando a mesma língua

O cuidado com a linguagem utilizada pelos professores, em suas aulas de Matemática na EJA, também apareceu como um significativo eixo de análise. Como dizem Frei Beto e Freire (2000, p.60) “a linguagem do meio popular não é conceitual, é concreta e visual”. Assim, quanto mais próxima das experiências reais estiver a linguagem das disciplinas, mais concretas e visuais estas se tornarão para os alunos. Nas palavras do professor Giovani:

*[...] só que uma nova linguagem traz pra você é, uma outra forma de você conduzir um conhecimento para o aluno. Então, ele vai ouvir a mesma coisa, porém com uma linguagem diferente, dentro daquilo que ele se enxerga como ser humano e muitas vezes prática, sem saber. Então, no meu ponto de vista, a nova abordagem pedagógica auxilia a forma de relação trabalho e aluno.*¹⁰

Nota-se portanto a importância para os professores e para os alunos do PEJA de usarem um código mais comum e mais proximal, de compartilharem as mesmas experiências e exemplos, reportando-se a situações conhecidas destes e onde possam, seus professores, constituírem as situações-problemas.

Um outro professor entrevistado, o professor Aluísio Lúcio, também adverte que:

Eu procuro utilizar uma linguagem mais próxima do aluno o possível, aquela tradicionalmente usada na matemática, eu

*procuro evitar. Eu uso a linguagem mais simples o possível, para atingir o aluno, aquela linguagem matemática eu procuro evitar! Porque os assusta, na aula de definição. [...] E uma coisa que não dá! É assustar muito o aluno!*¹¹

O que pode se perceber pelo relato do professor Aluísio, é que a linguagem acaba sendo um meio que faz com que o aluno se aproxime mais da disciplina ou que se afaste dela. Cabe ao professor impedir esse afastamento, através de uma mudança na linguagem usada durante suas aulas.

Ainda tomando como referência trechos de sua entrevista, comenta o professor Giovani:

*É, a abordagem puramente técnica, a linguagem específica da Matemática, não mais tem boa aceitação! Eles querem uma coisa diferente, eles não querem deixar de aprender, eles querem aprender de forma diferente [...]*¹²

Do que foi colocado, essa mudança de linguagem traz uma facilidade para a compreensão dos fatos, mas em hipótese alguma deve significar em deixar de ensinar algo, o que se quer é sinalizar para um aprender diferenciado.

Uma importante colaboração, neste sentido, pode ser dada por Bicudo (2005), principalmente quando ela nos chama atenção para o fato de que:

Aliás, a falta de linguagem matemática não-simbólica é uma característica muito encontrada também entre professores de Matemática, os quais, geralmente, se expressam com dificuldade nessa linguagem, como também na própria língua materna. (Bicudo, 2005, p.19-20)

Para a autora, a dificuldade de adaptação da linguagem não é um obstáculo somente para os alunos, mas também para muitos professores. Dessa forma, a aproximação da linguagem dos alunos, proporcionada pela postura etnomatemática, não a torna simplesmente uma metodologia, uma vez que o professor não deixa de se apropriar das outras inúmeras contribuições deixadas por outras tendências da educação matemática, mas acrescenta-lhes em certos momentos perspectivas novas, mais dialógicas e menos específicas. Nesse exato sentido que, sob o nosso ponto de vista, esta se apresenta como inovadora.

Contribuições da formação continuada para a prática docente na EJA

Este eixo aponta para as contribuições trazidas pela formação continuada, apoiada nos estudos em educação matemática de abordagens mais culturais, para a prática docente dos professores entrevistados.

O professor Giovani aponta para uma importante contribuição que estes cursos de formação continuada mais longos trazem, pois:

A disparidade da graduação que eu fiz para a realidade de trabalho aqui é grande, é muito grande! Na prática o que a gente faz é adaptar conhecimentos que se absorve através de livros à realidade que a gente encontra em sala de aula, porque o que gente traz de aprendizado, da graduação, pra mim é mais de desenvolvimento da minha capacidade de raciocinar, isso ensinaram!¹³

Este professor aponta que, além da capacidade de raciocinar matematicamente, se faz necessário também, na EJA, uma melhor formação pedagógica para seus professores, com mais recursos didáticos para aproveitar a riqueza que está presente em todas as salas de aula.

Um outro professor entrevistado menciona que, muitas vezes, o início da prática docente nesta modalidade de ensino se dá sem maiores preparos, uma vez que a formação inicial dos professores revela-se carente nestas discussões:

[...] A EJA aqui eu não sabia do que se tratava muito bem, mas vim, vim pra cá! E aí, eu me identifiquei com a proposta do Programa, né! No início foi difícil, se não tivesse feito os cursos de capacitação eu acho que eu desistiria, pela [...] como eu era, né! Como eu pensava, os valores que eu estava voltado. E esses cursos, eu aprendi muito com eles [...] eu passei a valorizar mais esse lado humano das pessoas que eu não, eu achava que se o cara não tinha força pra ir à frente, ele era fraco! Tinha que ser excluído! Tinha que ser eliminado mesmo! Minha cabeça era assim!¹⁴

Este professor aponta para o fato de que, no início do exercício profissional, as práticas docentes ainda estão referendadas predominantemente em cima de um modelo tradicional, onde apenas o

professor que detêm a posse dos conhecimentos. Aponta ainda que “se não tivesse feito os cursos de capacitação”, talvez ele desistisse da ação na EJA. Assim, para ele, foram estes cursos de formação que lhe proporcionaram a possibilidade de um novo caminhar.

Deste modo, a formação de professores com o enfoque cultural da Etnomatemática, ganha mais aceitação entre os professores de EJA, porque parte de um processo dialógico e crítico, de reflexão contínua sobre a ação, considerando-se vários saberes, dos alunos e também os saberes práticos dos professores, advindos das experiências e das práticas dos mesmos.

Considerações finais

O presente trabalho começou a se configurar e a mostrar a sua maior necessidade, a partir do momento que o pesquisador teve um contato mais próximo com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no ano 2000, ao iniciar o trabalho no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, do Rio de Janeiro. No entanto, a importância dada à perspectiva de valorização dos saberes cotidianos já o acompanhava desde a sua adolescência, enquanto aluno do ensino fundamental.

O trabalho na EJA, dentro das limitações socioeconômicas e educacionais, apresentou-se, como uma *estratégia*, segundo Certeau (2008), necessária, para atender tanto àqueles que não conseguiram ter o acesso à educação, numa idade própria, como àqueles que, por algum outro motivo, tiveram necessidade de abandoná-la.

Analisar a EJA através das perspectivas da educação popular e da Etnomatemática ajuda a entender e rejeitar a naturalização do fenômeno da evasão, também possibilita a compreensão de processos fundamentais para a verdadeira democratização do direito à educação. As mudanças de práticas docentes contribuem para isto, sobretudo quando deseja-se, numa *conversão do olhar* (Bourdieu, 2007), construir interpretações sobre os processos de permanência. Diante dessa intenção, a proposta trazida por D’Ambrosio (2001), a respeito da Etnomatemática, aqui resgatada nesta pesquisa, apresentou-se, para os professores entrevistados, como uma possibilidade para os processos de permanência em via de mão dupla, porque tanto permitiu que os professores trouxessem a valorização dos saberes construídos culturalmente pelos indivíduos da EJA para dentro de suas práticas como, também, ajudaram na legitimação dos saberes

escolares, lançando mão da “arte ou técnica, de explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais” (ibid, p.35)

A análise das entrevistas possibilitou ainda que fosse desmistificada a percepção do senso comum, que atribui aos professores da EJA uma *postura passiva e resignada* e que se manifesta também em suas práticas (Dayrell, 1992). Diante da análise das entrevistas, os professores puderam explicitar suas posições, criticamente. Estes revelaram, entre outras coisas, como nos fala o professor Giovanni, em sua entrevista, que não só os alunos não queriam mais práticas tradicionais, mas também os professores; ressaltaram ainda que a relação professor-aluno deve apoiar-se no diálogo e no tratamento respeitoso dos seus saberes.

No período em que o autor principal deste texto atuou no PEJA, desde o ano 2000, ocorreram diversas possibilidades de formação continuada, tal como nos falam De Vargas, Fantinato e Monteiro (2005). Além disso, as atividades coletivas, tanto no cotidiano das aulas de alguns professores quanto em alguns eventos, como o referido curso de formação continuada, que reúnem a quase totalidade dos professores, têm representado um importante papel na construção de redes de sociabilidade neste Programa da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. Dessa forma, isto vem permitindo aos profissionais desta modalidade uma formação diferenciada daquela que tiveram nas suas graduações, possibilitando uma ação docente mais dialógica, mais respeitosa às diferenças culturais e que tem servido para aumentar, como nos fala Miletto (2009), os *percentuais de permanência* na EJA.

A pesquisa sinalizou também para uma especificidade já na formação inicial, necessária para as práticas docentes nesta modalidade, bem como apontou para esta necessidade nos seus diferentes projetos e programas de formação continuada, apresentando o referencial da Etnomatemática como uma orientação teórica que favorece a construção de uma identidade do professor da EJA (Fantinato & Garcia, 2010).

Notas

- ¹ UPs - unidades de progressão
- ² Entrevista realizada em 09/10/2009 no CIEP C. M. Menna Barreto.
- ³ Aluísio Lúcio, entrevista realizada em 07/10/2009 no CIEP Sérgio Carvalho.
- ⁴ Cláudio, entrevista realizada em 29/10/2009 no CIEP Raimundo Otoni.

- ⁵ Aluísio Lúcio, entrevista realizada em 07/10/2009 no CIEP Sérgio Carvalho.
- ⁶ Edson, entrevista realizada em 13/11/2009, na E.M. Professor Castilho.
- ⁷ Edson, entrevista realizada em 13/11/2009, na E.M. Professor Castilho.
- ⁸ Entrevista realizada em 27/10/2009 no CIEP Clementina de Jesus.
- ⁹ Aluísio Lúcio, entrevista realizada em 07/10/2009 no CIEP Sérgio Carvalho.
- ¹⁰ Giovanni, entrevista realizada em 27/10/2009 no CIEP Clementina de Jesus.
- ¹¹ Aluísio Lúcio, entrevista realizada em 07/10/2009 no CIEP Sérgio Carvalho.
- ¹² Giovanni, entrevista realizada em 27/10/2009 no CIEP Clementina de Jesus.
- ¹³ Giovanni, entrevista realizada em 27/10/2009 no CIEP Clementina de Jesus.
- ¹⁴ José Onito, entrevista realizada em 09/10/2009 no CIEP C.M. Menna Barreto.

Referências

BEISIEGEL, C.R. *Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos*. ANPED. XIX. Reunião Anual, 1996.

_____. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Líber livro Ed., 2004.

BETO, Frei; FREIRE, P. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 2000.

BICUDO, M.A.V. (org.). *Educação Matemática*. São Paulo: Centauro, 2005.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. P: Cortez, 2002.

D' AMBROSIO, U. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DAYRELL, J. Educação do aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação Revista*, nº15, junho de 1992.

- DE VARGAS, S.M.; FANTINATO, M.C.C.B. & MONTEIRO, E.C.Q. Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos: Discutindo a Formação Continuada de Professores. *Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. n.12, Niterói: EdUFF, setembro de 2005.
- FANTINATO, M.C.C.B. *Identidade e sobrevivência no morro de São Carlos: representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Tese de Doutorado, 2003.
- FANTINATO, M. C. C. B.; GARCIA, M. R. Ethnomathematics and adult students: challenges to teachers' continuing education. Trabalho apresentado na *Fourth International Conference on Ethnomathematics* – ICEm4. Towson, USA, 2010.
- FANTINATO, M. C. C. B. & SANTOS, R. K. Etnomatemática e prática docente na educação de jovens e adultos. *Anais do IX ENEM*. Belo Horizonte: SBEM, 2007.
- FANTINATO, M.C. C. B.; SILVEIRA, A. ; GILS, A. L.; THEES, A.; SOARES, G.A.& MELO, T.B. Saberes cotidianos de jovens e adultos e prática docente na perspectiva da etnomatemática. *Anais do III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos*. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2010.
- FÁVERO, O.; ANDRADE, E.R. & BRENNER, A. K. Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. In: *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. SP: FAPESP, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. RJ: Paz & Terra, 2007.
- GILS, A. *Contribuições da etnomatemática para a educação de jovens e adultos e para a formação de professores*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.
- GIROUX, H.A. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HADDAD, S. A educação de Jovens e Adultos e a nova LDB. In: I. BRZEZINSKI (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. SP: Cortez, 1997.
- JARA, O. El reto de Teorizar sobre la práctica para transformala. In: *Educación Popular: utopia latino-americana* / M.GADOTTI e C. A. TORRES (orgs.) São Paulo: Cortez e EDUSP, 1994.
- MILETO, L.F.M. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2009.
- MONTEIRO, A.; OREY, D.; DOMITE, M.C.S. *Etnomatemática: papel, valor e significado*. In: J.P.M. RIBEIRO; M.C.S. DOMITE; R. FERREIRA, (orgs). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. SP: Zouk, 2004.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: *Os professores e sua formação*. A. NÓVOA (Org) Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.
- SKOVSMOSE, O. *Educação Crítica: Incerteza, Matemática e Responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.
- STAKE, R. E. Case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1994.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n.13, 2000

Sobre os autores:

André Luiz Gils é graduado em Matemática pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos (UNIMSB), pós-graduado pela UNIMSB em cálculo avançado e Matemática Aplicada e pela Pontifícia Universidade Católica do

Rio de Janeiro (PUC-RJ) em Educação de Jovens e Adultos, e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com dissertação defendida na área da EJA e da Etnomatemática. Trabalha como professor das redes municipal e particular de ensinos do município do Rio de Janeiro.

Maria Cecília de Castello Branco Fantinato é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Mestre em Educação pela PUC-RJ e Doutora em Educação – Ensino de Ciências e Matemática – pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na Graduação, na Especialização e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas, sobretudo nas áreas de educação matemática de jovens e adultos e etnomatemática.

Culturally relevant pedagogy: an ethnomathematical approach

Milton Rosa*
Daniel Clark Orey**

Abstract

The implementation of a culturally relevant pedagogy in the school curriculum helps to develop students' intellectual, social, emotional, and political learning by using their own cultural referents to impart their knowledge, skills, and attitudes. A culturally relevant pedagogy provides ways for students to maintain their identity while succeeding academically. In the context of culturally relevant pedagogy, there is a need to examine the embeddedness of mathematics in culture, drawing from an ethnomathematical perspective that takes on the cultural nature of knowledge production into the mathematics curriculum. Ethnomathematics and culturally relevant pedagogy-based approaches to mathematics curriculum are intended to make school mathematics relevant and meaningful as well as to promote the overall quality of students' educational experience. In this perspective, the theoretical framework used in this article is Culturally Relevant Education Theory. Since Culturally Relevant Pedagogy and the Cultural Aspects of Ethnomathematics are interrelated to Culturally Relevant Education, this article is also framed by applying these theoretical approaches.

Keywords: Culturally Relevant Pedagogy; Ethnomathematics; Academic Mathematics; Ethnomathematics Curriculum; Culturally Relevant Curriculum; Cultural Aspects of Mathematics.

Pedagogia culturalmente relevante: uma abordagem etnomatemática

Resumo

A implementação de uma pedagogia culturalmente relevante no currículo escolar auxilia a desenvolver o aprendizado intelectual, social, emocional, e político dos alunos através da utilização das próprias referências culturais para a divulgação do conhecimento, das habilidades e das atitudes desses alunos. A pedagogia culturalmente relevante fornece as maneiras pelas quais os alunos mantêm a própria identidade enquanto são bem sucedidos academicamente. No conteúdo da pedagogia culturalmente relevante, existe a necessidade de examinar a inserção da matemática na cultura através da perspectiva etnomatemática que considera a natureza cultural da produção do conhecimento no currículo matemático. As abordagens da etnomatemática e da pedagogia culturalmente relevante no currículo matemático têm a pretensão de tornar a matemática escolar mais relevante e significativa bem como promover a qualidade da experiência educacional dos alunos. Nessa perspectiva, o enquadramento teórico utilizado nesse artigo é a Teoria da Educação Culturalmente Relevante. Como a Pedagogia Culturalmente Relevante e os Aspectos Culturais da Matemática estão interrelacionados com a Educação Culturalmente Relevante, esse artigo também é enquadrado com a aplicação dessas abordagens teóricas.

Palavras-chave: Pedagogia Culturalmente Relevante; Etnomatemática; Matemática Acadêmica; Currículo Etnomatemático; Currículo Culturalmente Relevante; Aspectos Culturais da Matemática.

Introduction

Some scholars have developed a theory of culturally relevant pedagogy which examines the teaching-learning process within a critical paradigm and through explicit connections between the home culture and the subject matter of students (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995). In this regard, Gay (2000) stated that a culturally relevant pedagogy “can be defined as using cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning

encounters more relevant and effective for them” (p. 29).

A culturally relevant pedagogy builds upon research in educational anthropology, which examines cultural congruence between students' community and school. Along with this line, Gerdes (1996) stated that ethnomathematics is “the cultural anthropology of mathematics and mathematical education ... [lying] at the confluence of mathematics and cultural anthropology” (p. 909). In relation to the pedagogical work in schools, Hart (2003) affirmed that “The views of pedagogy within the literature on

*Endereço eletrônico: milrosa@hotmail.com

**Endereço eletrônico: oreydc@gamil.com

ethnomathematics are compatible with work on culturally relevant pedagogy” (p. 42). In other words, cultural congruence indicates teachers’ respect for the cultural and linguistic backgrounds of their students. According to Zeichner (1996), in order for teachers to implement the principle of cultural congruence, they should have knowledge of and respect for the various cultural traditions and languages of students in their classrooms. In so doing, Rosa (2010) stated that they should develop a clear sense of their own ethnic and cultural identities in order to be able to understand and appreciate those of their students.

Since mathematics usually tends to be presented as a set of objective and universal facts and rules, these subjects are often viewed as *culture free* and not considered socially and culturally constructed disciplines (Banks, 1991; Lee, 1999). In so doing, teachers need to understand what counts as knowledge in mathematics as well as how knowledge may be related to norms and values of diverse cultures and languages. In other words, dealing with integrating diverse cultures and languages in the classroom needs a conceptual framework in order to make coherent decisions as a teacher. This may help teachers understand how their own cultural biases influence judgments about students’ performance and obstruct their ability to learn mathematics.

Theoretical Framework

The theoretical framework used in this article is Culturally Relevant Education Theory. Since Culturally Relevant Pedagogy and the Cultural Aspects of Ethnomathematics are interrelated to Culturally Relevant Education, this article is also framed by applying these theoretical approaches.

Gay (2000) and Nieto (2000) stated that Culturally Relevant Education was developed out of concern for the serious academic achievement gap experienced by low-income students, students of color, and students from linguistically and culturally diverse environments. According to Gay (2000), Kalyanpur (2003), and Klotz (2006), Culturally Relevant Education uses the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and learning styles of ethnically and linguistically diverse students to make learning more relevant and effective with the objective to strengthen their connectedness with schools and as consequence reduce behavior problems and enhance learning. In this regard, Klotz (2006) and Ladson-Billings (1995) affirmed that schools benefit from being culturally relevant by contextualizing instruction and schooling practices

while maintaining academic rigor and helping students to achieve their academic potential. In Rosa’ (2010) point of view, this is one of the most important goals of Culturally Relevant Education.

However, Ladson-Billings (1995) stated that in order to achieve this goal, it is necessary to implement culturally relevant pedagogy into the school curriculum because it helps to develop students’ intellectual, social, emotional, and political learning by using their cultural referents to impart knowledge, skills, and attitudes. According to Ogbu and Simons (1998), a culturally relevant pedagogy provides ways for students to maintain their cultural identity while succeeding academically. This means that a culturally relevant pedagogy is a teaching methodology designed to fit school culture together with students’ culture to form the basis for helping them to understand themselves and their peers, develop and structure social interactions, and conceptualize mathematical knowledge.

On the other hand, ethnomathematics studies the cultural aspects of mathematics. It presents mathematical concepts of the school curriculum in a way in which concepts are related to the students’ cultural backgrounds (D’Ambrosio, 1990), thereby enhancing their abilities to make meaningful connections and deepening their understandings of mathematics. In the context of culturally relevant pedagogy, there is a need to examine the embeddedness of mathematics in culture, drawing from a body of literature that takes on the students’ cultural root of knowledge production into the mathematics curriculum (D’Ambrosio, 1990; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). In this perspective, Rosa (2010) affirmed that the application of ethnomathematical approaches and culturally relevant pedagogy into the mathematics curriculum are intended to make school mathematics more relevant and meaningful to students and to promote the overall quality of their education.

Mathematics and Culture

Mathematics was, for a long time, regarded as neutral and culturally free, and also considered free of social values (Bishop, 1993; D’Ambrosio, 1990). It was always taught in schools as a culturally neutral or free subject that involved learning supposedly universally accepted facts, concepts, and contents. In other words, Western or academic mathematics consists of a body of knowledge of facts, algorithms, axioms, and theorems.

Ethnomathematicians such as D’Ambrosio

(1990), Gerdes (1996), Joseph (2000), Powell and Frankenstein (1997), and Rosa and Orey (2007a) argued that mathematics is a cultural product and that every culture has developed its own forms of mathematics. In this perspective, Gerdes (1996) stated that:

Ethnomathematicians emphasize and analyze the influences of sociocultural factors of the teaching, learning, and development of mathematics ... They look for cultural elements ... [that] reveal mathematical and other scientific thinking. [In addition,] ethnomathematicians also look for ... activities that may serve as a starting point for doing and elaborating mathematics in the classroom (p. 917-918).

These ethnomathematicians also argued that the pervasive view of mathematics as Eurocentric and value-free misrepresents the evolution of modern mathematics. This perception is also reinforced by the students' experience of the way mathematics is taught in schools. Brown, Cooney, and Jones (1990) suggested that teachers' view of mathematics is transmitted to the students in their instruction and this fact helps to shape students' views about the nature of mathematics. Even though the universality of mathematical truths is not questioned, it is only in the last three decades that mathematics as *culture free* has been challenged (Bishop, 1988; D'Ambrosio, 1985; Rosa & Orey, 2006).

According to Bishop, Hart, Lerman, and Nunes (1993), "there is no sense in regarding mathematics learning as abstract and culture free" (p. 1) because the learning process cannot be abstract and context free, that is, learning cannot be free of environmental and societal influences. Some studies (Bandeira & Lucena, 2004; Chieus, 2004; Gerdes, 1994; Harris, 1991; Nunes, 1992) that looked at mathematics in a variety of contexts confirm this assertion. Researchers, philosophers, educators, scholars, and mathematicians (D'Ambrosio, 1985; Fasheh, 1997; Moses & Cobb, 2001; Nasir & Cobb, 2007; Orey, 2000; Powell & Frankenstein, 1997; Rios, 2000; Zaslavsky, 1997) argued that it is worth noting that the contextualization of mathematics has been described as the identification of mathematical practices developed in different cultural groups.

Because mathematics is a cultural construct; it is a product of cultural development. In this regard, this claim of mathematics contradicts the claims that are made by modern mathematics as universal,

objective, and culturally neutral. This is an important issue that leads to the development and inquiries of culturally relevant pedagogy and ethnomathematics (D'Ambrosio, 1990; Nasir, Hand, & Taylor, 2008). According to this perspective, Rosa and Orey (2006) affirmed that ethnomathematics as a program was developed "to confront the taboos that the mathematics as a field of study is universal and acculturated" (p. 20).

Ethnomathematics and the Cultural Aspects of Mathematics

The term ethnomathematics was coined by D'Ambrosio (1985) to describe the mathematical practices of identifiable cultural groups and may be regarded as the study of mathematical ideas found in any culture. The search for solutions for specific problems that help the development of mathematics are always imbedded in a cultural context because in order to understand how mathematics (*tics*) is created, it is necessary to understand the problems (*mathema*) that precipitate it. D'Ambrosio (1993) argued that in order to understand those problems (*mathema*), it is necessary to consider the cultural context (*ethnos*) that drives them.

The essence of the ethnomathematics program is to acknowledge that there are different ways of doing mathematics by considering the appropriation of the academic mathematical knowledge developed by different sectors of the society as well as by considering different modes in which different cultures negotiate their mathematical ideas and practices (D'Ambrosio, 2001). In this conception, ethnomathematics is a program that investigates the ways in which different cultural groups comprehend, articulate, and apply ideas and concepts that can be identified as mathematical practices (Barton, 1996).

Moreover, ethnomathematics may be described as a way in which people from a particular culture use mathematical ideas and concepts for dealing with quantitative, relational, and spatial aspects of their lives (Borba, 1997). This way of viewing mathematics validates and affirms all people's experience of mathematics because it demonstrates that mathematical thinking is inherent to their lives. Further evidence of this assertion is given by Orey (2000) who stated that "The paradigm that diverse cultures use or work within involves out of unique interactions between their language, culture, and environment" (p. 248).

Within this context, D'Ambrosio (1990)

argued that in an ethnomathematical perspective, mathematical thinking is developed in different cultures in accordance to common problems that are encountered within a cultural context. In D'Ambrosio's (1993) perspective, in order to solve specific problems, *ad hoc*¹ solutions are created, generalized methods are developed from those solutions to solve similar problems, and theories are developed from these generalized methods. In the context of ethnomathematics, many cultural differentiated groups *know* mathematics in ways that are quite different from academic mathematics as taught in schools (D'Ambrosio, 1990). The tendency has been to consider these *ad hoc* mathematical practices as non-systematic and non-theoretical. In contrast, the study of ethnomathematics underlies a structure of inquiry in *ad hoc* mathematical practices by considering how these practices and problem solving can be developed into methods and theories. Since different types of problems are common in different cultures, the kinds of solutions, methods, and theories that are developed may differ from culture to culture. In this regard, D'Ambrosio (1993) stated that what is recognized as a problem and a solution in one culture may have no meaning in another culture.

Mathematics is identified in cultural activities in traditional and non-traditional societies (D'Ambrosio, 1985; Dowling, 1991; Orey, 2000). This means that ethnomathematics refers to mathematical concepts embedded in cultural practices and it recognizes that all cultures and all people develop unique methods and sophisticated explications to understand, comprehend, and transform their own reality (D'Ambrosio, 1990; Rosa & Orey, 2007B). It also recognizes that the accumulated methods of these cultures are engaged in a constant, dynamic, and natural process of evolution and growth in every society. D'Ambrosio (1993) stated that ethnomathematics has come to mean the study of how people within various cultural groups develop techniques to explain and understand their world in response to problems, struggles, and endeavors of human survival, including material needs as well as art and spirituality through the use of the development of artifacts, which are objects created by members of a specific cultural group that inherently give cultural clues about the culture of its creator and users. Rosa and Orey (2008) affirmed that this perspective "provides an important opportunity for educators to link current events and the importance of these artifacts in the context of ethnomathematics, history, and culture" (p. 33).

Another presupposition of ethnomathematics is that it validates all forms of mathematical explaining and understanding formulated and accumulated by different cultural groups (D'Ambrosio, 1993). This knowledge is regarded as part of an evolutionary process of change that is part of the same cultural dynamism present as each group comes into contact with each other (Rosa, 2005; Zaslavsky, 1996). A study of the different ways in which people resolve problems and the practical algorithms on which they base these mathematical perspectives becomes relevant for any real comprehension of the concepts and the practices in the mathematics that they have developed over time (D'Ambrosio, 2006; Rosa & Orey, 2008). Ethnomathematics refers to forms of mathematics that vary as a consequence of being embedded in cultural activities whose purpose is other than doing mathematics. In this perspective, Orey (2000) affirmed that "Ethnomathematics might be characterized as a tool to act in the world" (p.250) and as such, it provides insights into the social role of academic mathematics.

Culturally Relevant Pedagogy

A culturally relevant pedagogy focuses on the need for teachers to not only value the diverse home cultures of students they teach, but explicitly address the home culture and students' understanding of it in the classroom, to teach mathematics in a culturally appropriate manner situated within students' funds of knowledge (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992) that they bring to school, and to be educated with an understanding of the historical legacy of racism in society and its current impact on education (Ladson-Billings, 1995). The understandings and processes of culturally relevant pedagogy underscore students' connections to their home culture, and provide ways for school leaders and teachers to support cultural connections in school and use them to scaffold learning.

Culturally relevant pedagogy is a teaching style that validates and incorporates students' cultural background, ethnic history, and current societal interests into teachers' daily instruction. It addresses students' socio-emotional needs and uses ethnically and culturally diverse materials for its pedagogical action in classrooms (Banks, 1991; Gay, 2000; Scheurich & Skrla, 2003). In this perspective, Ladson-Billings (1994) stated that culturally relevant pedagogy is an educational approach that empowers students intellectually, socially, emotionally, and

politically through the use of cultural and historical references to convey knowledge, impart academic skills, and change students' attitudes towards academic instruction.

Some researchers (Gay, 2000; Howard, 2003; Klug & Whitfield, 2003; townsend, 2000) have taken their studies a step further with the development of culturally relevant pedagogy, which is a theoretical framework for education that attempts to integrate the culture of different racial and ethnic groups into the overall academic program. In this point of view, Scheurich and Skrla (2003) argued that the basic premise of culturally relevant pedagogy "is that teachers should teach using philosophies and methods that respect, value, and use positively the strengths of students' home cultures, contexts, and languages" (p.48).

Richards, Brown, and Forde (2000) affirmed that culturally relevant pedagogy delineates and promotes the achievement for all students because effective teaching and learning take place in an environment that is culturally supported, learner-centered context, whereby the strengths students bring to school are identified, nurtured, and utilized to promote their achievement. Some studies of culturally relevant environments (Banks, 1991; Gay, 2000, Ladson-Billings, 1994) showed that the academic achievement of students who come from culturally and linguistically diverse backgrounds improve if schools and teachers ensure that classroom instruction is conducted in a manner that is relevant to their home and community cultures. For example, Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez (1992) studied ethnic minority students in Mexican-American communities in Tucson, Arizona, as a means to empower student and support academic achievement. They examined the effect of teachers as co-learners, learning students' home culture, practicing reciprocal teaching, and in turn connecting the culture of the students in order to improve their academic achievement. Further evidence of this phenomenon resulted from the study conducted by Lipka and Adams (2001), which clearly addressed the application of culturally relevant pedagogy. The purpose of their study was to determine the effectiveness of a culturally-based unit of instruction on mathematics, which dealt with the learning of perimeter and area by sixth grade students. Their conclusion was in favor of the effectiveness of the culturally relevant based curriculum treatment as implemented in their study.

Irvine and Armento (2001) suggested that culturally relevant pedagogy allows teachers to

provide and use meaningful learning materials; create environments, which include cultures, customs, and traditions that are different from their own; and include lessons that assist students in making meaningful connections between their lives and school-related experiences. In other words, participating in culturally relevant teaching essentially means that teachers create a bridge between students' home and school lives, while they still meet the expectations of the district, state, and federal curricular requirements because this kind of instructional pedagogy utilizes the backgrounds, knowledge, and experiences of the students to inform the teacher's planning mathematical lessons and methodology. Ogbu (1992) stated that a culturally relevant pedagogy must provide a way for students to maintain their cultural identity while succeeding academically. In other words, it is important that teachers contextualize instruction and schooling by applying culturally relevant pedagogy in their pedagogical practices as well as embodying relevance and rigor to the educational process. In this regard, Rosa (2010) affirmed that this is one of the goals of the ethnomathematics as a program.

Ethnomathematics and Culturally Relevant Pedagogy

An important change in mathematical instruction needs to take place in order to accommodate continuous and ongoing change in the demographics of students in mathematics classrooms. According to Torres-Velasquez and Lobo (2004), it is necessary to integrate a culturally relevant pedagogy into the existing mathematics curriculum because it proposes that teachers contextualize mathematics learning by relating mathematical content to students' real life-experiences.

In this context, the guidelines of both the National Council of Teacher of Mathematics (NCTM, 1991) and the Brazilian Ministry of Education and Culture (MEC, 1996) highlighted the importance of building connections between mathematics and students' personal lives and cultures. Along with this line, Rosa & Orey (2006) affirmed that "When practical or culturally-based problems are examined in a proper social context, the practical mathematics of social groups is not trivial because they reflect themes that are profoundly linked to the daily lives of students" (p. 34). According to Rosa & Orey (2008), the culturally relevant mathematical pedagogy should focus on the role of mathematics in a socio-cultural context that involves the ideas and concepts

associated with ethnomathematics, which uses an ethnomathematical perspective for solving problems. In this regard, Ladson-Billings (1995) stated that teachers working from a culturally relevant perspective demonstrate a belief that students can be competent regardless of race or social class, provide students with scaffolding between what they know and what they do not know, focus on instruction during class rather than busy-work or behavior management, extend students' thinking beyond what they already know, and exhibit in-depth knowledge of students as well as subject matter. In this perspective, students may be successful in mathematics when their understanding of it "is linked to meaningful cultural referents, and when the instruction assumes that all students are capable of mastering the subject matter" (Ladson-Billings, 1995, P. 141).

According to this context, Rosa (2010) affirmed that mathematics knowledge in the culturally relevant perspective is viewed as a version of ethnomathematics program because *ethno* is defined as all culturally identifiable groups with their jargons, codes, symbols, myths, and even specific ways of reasoning and inferring; *mathema* defined as categories of analysis; and *tics* defined as methods or techniques. According to Gutstein, Lipman, Hernandez, & de los Reyes (1997), in the culturally relevant mathematics classroom, the teacher builds from the students' knowledge (*ethno*) or informal mathematics and orients the lesson toward their culture and experiences (*mathema*), while developing the students' critical thinking skills (*tics*).

A Culturally Relevant Curriculum

Teachers need to make use of culturally diverse curriculum content in the classroom because effective teaching and learning for ethnically diverse students may be expedited through the use of instructional materials that recognize the contributions that people of diverse ethnic groups have made to the current bank of knowledge. When students see visions of people who look and live like those of their culture, both currently and historically, it not only breeds interest but also provides motivation for students to believe they can achieve, and that their achievement is not only expected but valued. In a culturally relevant pedagogy, the curriculum bridges the academic learning with students' prior understanding, knowledge, native language, and values (Conrad, Gong, Sipp, & Wright, 2004; Ginsberg & Wlodkowski, 2000; Powers, Potthoff, Bearinger, & Resnick, 2003; Waxman &

Tellez, 2002). This perspective into the school curriculum allows teachers to learn from and about their students' culture, language, and learning styles to make instruction more meaningful and relevant to their students' lives (Apthorp, D'Amato, & Richardson, 2003; Lee, 2003; Lipka, 2002). For example, Demmert and Towner (2003) have examined the research based on Native education and found six critical elements of culturally relevant education, which suggested an impact on academic achievement of Native-American students. These critical elements are the recognition and use of Native languages; the implementation of a pedagogy that uses traditional cultural characteristics; the application of teaching strategies and curriculum that are congruent with traditional culture and traditional ways of knowing; strong Native community participation in education; and knowledge and use of political mores of the community.

In the context of culturally relevant pedagogy, there is a need to examine the embeddedness of mathematics in culture, drawing from a body of literature that takes on the cultural nature of knowledge production into the mathematics curriculum (D'Ambrosio, 1990; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). Mathematics as part of the school curriculum must reinforce and value cultural knowledge of students rather than ignore or negate it because a culturally relevant curriculum should fully integrate ELL students' cultural mathematics knowledge. Rosa and Orey (2007b) argued that this mathematics curriculum must be grounded in a constructivist approach to learning and seeks to change the way mathematics teachers construct their learning environments by producing teachers who are able to facilitate a mathematics learning environment grounded in real life experiences and to support students in the social construction of mathematics.

An Ethnomathematics Curriculum

There are evidences from research (Bishop, 1988; Boaler, 1993; Eglash, 1997; Rosa & Orey, 2007A, Zaslavsky, 1996) that including cultural aspects in the curriculum will have long-term benefits for mathematics learners; that is; cultural aspects contribute to recognizing mathematics as part of daily life, enhancing the ability to make meaningful connections, and deepening the understanding of mathematics. In this regard, Chieus (2004) stated that the pedagogical work towards an ethnomathematics perspective allows for a broader analysis of the school context in which the pedagogical practices

transcend the classroom environment because these practices embrace the sociocultural context of the students. Damazio (2004) agreed with this perspective by suggesting that the pedagogical elements necessary to develop the mathematics curriculum are found in the school community. This means that the field of ethnomathematics presents some possibilities for educational initiatives that help to reach this goal. In D'Ambrosio's (1990) point of view, it is important to recognize that ethnomathematics is a research program that guides educational pedagogical practices. However, according to Monteiro, Orey, and Domite (2004), it is necessary to point out that the incorporation of the objectives of the ethnomathematics program as pedagogical practice in the school curricula and its operationalization and transmission in the field of education is a recent field of study that is still developing its own identity in the pedagogical arena.

The trend towards ethnomathematical approaches to mathematics curriculum and pedagogy reflects a comprehensive development in mathematics education. Ethnomathematical approaches are intended to make school mathematics more relevant and meaningful to students, and to promote the overall quality of education. Some researchers plead for a more culturally sensitive view of mathematics to be incorporated into the school curriculum (Adam, 2002; D'Ambrosio, 1985; Zaslavsky, 1991). For example, Powell and Frankenstein (1997) proposed the elaboration of a mathematics curriculum that is based on students' knowledge, which allows teachers to have more freedom and creativity to choose academic mathematical topics to be covered in the lessons. They suggested that through dialogue with students, teachers can apply mathematical themes that help them to elaborate the mathematics curriculum. In their point of view, teachers can engage students in the critical analysis of the dominant culture as well as the analysis of their own culture through an ethnomathematical perspective. In this context, Knijnik (1996) and Ferreira (1997) stated that it is necessary to investigate the conceptions, traditions, and mathematical practices of a particular social group such as ELL students, with the intention to incorporate them into the mathematics curriculum.

Further, Adam, Alanguai, and Barton (2003) and Rosa and Orey (2003) stated that a culturally relevant mathematics curriculum based on an ethnomathematical perspective infuses the students' cultural backgrounds in the learning environment in a holistic manner. One possibility for an

ethnomathematical curriculum may be labeled as mathematics in a meaningful context in which students are given opportunities to relate their new learning experiences to knowledge and skills they have previously learned (Adam, Alanguai, & Barton, 2003; Bandeira & Lucena, 2004). In this regard, it is particularly important that the mathematical learning experiences of ELL students acknowledge their cultural backgrounds and experiences in the learning of mathematics. This mathematical approach is presented as a cultural response to students' needs by making connections between their cultural background and mathematics (Rosa, 2005; Rosa, 2010). This approach supports the view that "mathematics ... is conceived as a cultural product which has developed as a result of various activities" (Bishop, 1988, P. 182) with the objective of making mathematics more relevant to students because every culture is assumed to have such mathematical responses and these responses are valid content for a mathematics classroom. A classroom using this type of ethnomathematical curriculum would be full of examples that draw on the students' own experiences and on experiences that are common in their cultural environment. These examples would be vehicles for communicating mathematical ideas, which themselves would be relatively unchanged. In so doing, ethnomathematics aims to draw from the students cultural experiences and practices of the individual learners, the communities, and the society at large, in using them as vehicles to not only make mathematics learning more meaningful, but more importantly, to provide students with the insights of mathematical knowledge as embedded in their social and cultural environments (Rosa & Orey, 2008).

It is assumed that this kind of curriculum motivates students to recognize mathematics as part of their everyday life and enhances students' ability to make meaningful mathematical connections by deepening their understanding of all forms of mathematics (Adam, 2002; Barton, 1996; Boaler, 1993). For example, Duarte (2004) investigated the uniqueness of mathematical knowledge produced by workers in the home construction industry through the study of mathematical ideas and practices that they develop in the construction sites. Duarte (2004) reflected on the mathematical knowledge possessed by the members of this working class in order to academically legitimate their knowledge and determine the pedagogical and curricular implications that are inferred in the process of productions of this knowledge.

The objective of developing an

ethnomathematical curriculum model for classrooms is to assist students to become aware of how people mathematize and think mathematically in their culture, to use this awareness to learn about formal mathematics, and to increase their ability to mathematize in any context in the future (Duarte, 2004; Rios, 2000; Rosa & Orey, 2006). This ethnomathematical curriculum leads to the development of a sequence of instructional cultural activities that enables students to become aware of potential practices in mathematics in their culture so that they are able to understand the nature, development, and origins of academic mathematics (Rosa & Orey, 2007A). Students also value and appreciate their own previous mathematical knowledge, which allows them to understand and experience these cultural activities from a mathematical point of view, thereby allowing them to make the link between school mathematics and the real world and daily life in this globalized society (Knijnik, 1993; Orey & Rosa, 2003; Rios, 2000).

An ethnomathematical curriculum brings a broader understanding about mathematics into the classroom mathematics program (Borba, 1993). Most mathematics curricula focus on mastery of skills, accumulation of facts, rules, and algorithms that are necessary for examinations. The curriculum is experienced as mathematical content (Begg, 1994), so most students leave school thinking that mathematics is something to be done only at school and that it has no relevance to their real lives. According to Rosa and Orey (2003), an ethnomathematical culturally relevant curriculum introduces an understanding about mathematics as part of mathematics education. They also stated that when students understand the nature of mathematics, they acquire the tools to better comprehend the relevance of mathematics in the various aspects of their everyday life.

Rosa and Orey (2003) argued that an ethnomathematics curriculum offers to the students, especially minority students, motivation to perceive mathematics as an important cultural tool that facilitates their mathematical learning. They also affirmed that the establishment of cultural connections is a fundamental aspect in the development of new strategies to the process of teaching and learning mathematics because it allows students to perceive mathematics as a significant part of their own cultural identity. Some studies (Hankes, 1998; Hale-Benson, 1994, Warschauer, 1999) demonstrated that the use ethnomathematics in the school curricula is an effective tool that contributes to

improve the learning of mathematics of minority students.

This curriculum focuses on mathematics as a process, rather than a collection of facts, and it is based on the idea that mathematics is a human creation that emerges as people attempt to understand their world. Therefore, mathematics is seen as a process, and as a human activity, rather than just as a set of academic content (D'Ambrosio, 2000; Rosa, 2010). This implies that an ethnomathematical curriculum is not just about the application of relevant contexts in learning and teaching mathematics, but is also about generating formal mathematics from cultural ideas (Gerdes, 1993). Thus formal mathematics is better understood, appreciated, and made more meaningful to its learners.

Final Considerations

Culturally relevant pedagogy is a teaching methodology that is designed to fit the school culture of the students' culture as the basis for helping them to understand themselves and their peers, develop and structure social interactions, and conceptualize knowledge (Ladson-Billings, 1994). It builds on and values the cultural experiences and knowledge of all students regardless of whether they are represented by dominant or non-dominant cultural systems and empowers students intellectually, socially, emotionally, and politically by using cultural referents to impart their knowledge, skills, and attitudes in the pedagogical work in schools. Culturally relevant pedagogy combines an examination of the cultural and socioeconomic influences on teaching and learning. As well, it includes knowledge, with a commitment to challenging social injustices and reflecting on educational injustices by identifying obvious and subtle individual, institutional, and cultural actions that perpetuate social structures.

According to this perspective, ethnomathematics studies the cultural aspects of mathematics and presents the mathematical concepts of the school curriculum in a way that are related to the students' cultural backgrounds by enhancing their ability to make meaningful connections and deepening their understanding of mathematics. Ethnomathematics links student's diverse ways of knowing and learning and culturally embedded knowledge with academic mathematics because it explores academic and culturally rich ways to provide more inclusive developmental programs for the diverse populations served at educational institutions

(D'Ambrosio, 1990). It is a program that includes curricular relevance and which builds a curriculum around the local interests and culture of the learners (Rosa, 2005; Rosa, 2010). Teaching mathematics through cultural relevance and ethnomathematical perspective helps students to know more about reality, culture, society, environmental issues, and themselves by providing them with mathematics content and approaches that enable them to successfully master academic mathematics. Rosa and Orey (2007b) affirmed that an ethnomathematics approach to the mathematics curriculum is considered a pedagogical vehicle for achieving such a goal.

Nota

¹ Ad hoc is a Latin expression that means *for this purpose*. It generally means a solution designed for a specific problem or task, non-generalizable, and which cannot be adapted to other purposes.

References

- ADAM, S. Ethnomathematics in the Maldivian curriculum. In M. de Monteiro (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Congress on Ethnomathematics (ICEM2)*. Ouro Preto, MG, Brazil: Lyrium Comunicação Ltda, 2002.
- ADAM, S., ALANGUI, W., & BARTON, B. A. comment on Rowlands and Carson: Where would formal academic mathematics stand in a curriculum informed by ethnomathematics? A critical review. *Educational Studies in Mathematics*, v. 5, n. 3, p. 327-335, 2003.
- APTHORP, H. S., D'AMATO, E. D., & RICHARDSON, A. *Effective standards-based practices for Native American students: A review of research literature*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.
- BANDEIRA, F. A., & LUCENA, I. C. R. *Etnomatemática e práticas sociais* [Ethnomathematics and social practices]. Coleção Introdução à Etnomatemática [Introduction to Ethnomathematics Collection]. Natal, RN, Brazil: UFRN, 2004.
- BANKS, J. A curriculum for empowerment, action, and change. In Sleeter, C. E. (Ed.), *Empowerment through multicultural education*. Albany: SUNY Press, 1991. p. 125-141.
- BARTON, B. *Ethnomathematics: Exploring cultural diversity in mathematics*. Unpublished doctorate dissertation. University of Auckland, New Zealand, 1996.
- BEGG, A. J. C. *Professional development of high school mathematics teachers*. Unpublished doctorate dissertation. University of Waikato, Hamilton, New Zealand, 1994.
- BISHOP, A. J. *Mathematics enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1988.
- BISHOP, A. J. Influences from society. In Bishop, A. J., Hart, K., Lerman, S., & Nunes, T. (Eds.). *Significant influences on Children's Learning of Mathematics*. Paris, France: UNESCO, 1993. p. 3-26.
- BISHOP, A. J., HART, K., LERMAN, S. & NUNES, T. *Significant influences on children's learning of mathematics*. Paris, France: UNESCO, 1993.
- BOALER, J. The role of contexts in the mathematics classroom: Do they make mathematics more "real"? *For the Learning of Mathematics*, v. 13. n. 2, p. 12-17, 1993.
- BORBA, M. C. Etnomatemática e a cultura da sala de aula [Ethnomathematics and culture in the classroom]. *A Educação Matemática em Revista*, v. 1, n. 1, p. 43-58, 1993.
- BORBA, M. C. Ethnomathematics and education. In Powell, A. B., & Frankenstein, M. (Eds.). *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in mathematics education*. Albany, NY: State University of New York Press, 1997. p. 261-272.
- BROWN, S. I., COONEY, T. J., & JONES, D. Mathematics teacher education. In Houston, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillan, 1990. p. 639-656.
- CHIEUS, G. J. Etnomatemática: Reflexões sobre a prática docente [Ethnomathematics: Reflections on teaching practice]. In Ribeiro, J. P. M., Domite, M. C. S., & Ferreira, R. (Eds.). *Etnomatemática: Papel, valor e significado* [Ethnomathematics: Role, value, and meaning]. São Paulo, SP, Brazil: ZOUK, 2004. p. 185-202.

- CONRAD, N. K., GONG, Y., SIPP, L., & WRIGHT, L. (2004). Using text talk as a gateway to culturally responsive teaching. *Early Childhood Education Journal*, v. 31, n. 3, p. 187-192, 2004.
- DAMAZIO, A. *Especificidades conceituais da matemática da atividade extrativa do carvão* [Conceptual specifications of mathematical activities of coal extraction]. Coleção Introdução à Etnomatemática [Introduction to Ethnomathematics Collection]. Natal. RN, Brazil: UFRN, 2004.
- D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, v. 5, n. 1, p. 44-48, 1985.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática* [Ethnomathematics]. São Paulo, SP, Brazil: Editora Ática, 1990.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Um programa [Ethnomathematics: A program]. *A Educação Matemática em Revista*, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1993.
- D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics: A step toward peace. *Chronicle of Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 16-18, 2000.
- D'AMBROSIO, U. What is Ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, v. 7, n. 6, p. 308-310, 2001.
- D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics: Link between traditions and modernity. *ZDM*, v. 40, n. 6, 1033-1034, 2006.
- DEMMERT, W.J.JR., & TOWNER, J. C. *Final paper: A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of native American students*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Library, 2003.
- DOWLING, P. The Contextualizing of mathematics: Towards a theoretical map. In Harris, M. (Ed.). *Schools, mathematics, and work*. London, England: Falmer Press, 1991. p. 93-120.
- DUARTE, C. G. *Implicações Curriculares a partir de um olhar sobre o mundo da construção civil* [Curricular implications concerning the world of civil construction]. In Knijnik, G., Wanderer, F., & Oliveira, C. J. (Eds.). *Etnomatemática: Currículo e Formação de Professores* [Ethnomathematics: Curriculum and Teacher Education]. Santa Cruz do SL, RS, Brazil: EDUNISC, 2004. p. 195-215.
- EGLASH, R. When math worlds collide: Intention and invention in ethnomathematics. *Science, Technology and Human Values*, v. 22, n. 1, p. 79-97, 1997.
- FASHEH, M. Is math in the classroom neutral or dead? *For the Learning of Mathematics*, v. 17, n. 2, p. 24-27, 1997.
- FERREIRA, E. S. *Etnomatemática: Uma proposta metodológica* [Ethnomathematics: A methodological proposal]. Rio de Janeiro, RJ, Brazil: MEM/USU, 1997.
- GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press, 2000.
- GERDES, P. Exploring Angolan sand drawings (sona): Stimulating cultural awareness in mathematics teachers. *Radical Teacher*, v. 43, p. 18-24, 1993.
- GERDES, P. Reflections on ethnomathematics. *For the Learning of Mathematics*, v. 14, n. 2, p. 19-22, 1994.
- GERDES, P. Ethnomathematics and Mathematics Education. A. Bishop et al. (Eds.). *International Handbook of Mathematics Education*. Utrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 909-943.
- GINSBERG, M.B., & WLODKOWSKI, R. J. *Creating highly motivating classrooms for all students: A schoolwide approach to powerful teaching with diverse learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- GUTSTEIN, E., LIPMAN, P., HERNÁNDEZ, P., & DE LOS REYES, R. Culturally relevant mathematics teaching in a Mexican American context. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 28, p. 709-737, 1997.
- HALE-BENSON, J. (1994). *Black children: Their roots, culture, and learning Styles*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994.
- HANKES, J. E. *Native American pedagogy and*

- cognitive-based mathematics instruction. New York, NY: Garland Press, 1998.
- HARRIS, P. *Mathematics in a cultural context: Aboriginal perspectives on space, time and money*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1991.
- HART L. E. Some Directions for Research on Equity and Justice in Mathematics Education. In L. Burton (Eds.). *Which Way Social Justice in Mathematics Education? International Perspectives on Mathematics Education*. Westport, CT: Praeger Publishers, 2003. p. 25-50.
- HOWARD, T. C. Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory Into Practice*, v. 42, n. 3, p. 195-202, 2003.
- IRVINE, J. J., & ARMENTO, B. J. *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- KALYANPUR, M. A challenge to professionals: Developing cultural reciprocity with culturally diverse families. *Focal Point*, v. 7, n. 1, p. 1-6, 2003.
- KLUG, B. J., & WHITFIELD, P. *Widening the circle: Culturally relevant pedagogy for American Indian children*. New York, NY: Routledge Falmer, 2003.
- KLOTZ, M. B. Culturally competent schools: Guidelines for secondary school principals. *Principal Leadership*. Retrieved from <http://www.nasponline.org/resources/principals/>, 2006.
- KNIJNIK, G. An ethnomathematical approach in mathematical education: a matter of political power. *For the Learning of Mathematics*, v. 13, n. 2, p. 23-25, 1993.
- KNIJNIK, G. *Exclusão e resistência: Educação matemática e legitimidade cultural* [Exclusion and resistance: Mathematics education and cultural legitimacy]. Porto Alegre, RS, Brasil: Artes Médicas, 1996.
- JOSEPH, G. G. *The crest of the peacock: Non-European roots of mathematics*. London, England: Penguin Books, 2000.
- LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1994.
- LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.
- LEE, O. Equity for linguistically and culturally diverse students in science education: A research agenda. *Teachers College Record*, v. 105, n. 3, p. 465-489, 2003.
- LIPKA, J. *Schooling for self-determination: Research on the effects of including native language and culture in the schools*. Charleston, WV: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 2002.
- LIPKA, J., & ADAMS, B. Improving rural and urban students' mathematical understanding of perimeter and area. Fairbanks, AK: University of Alaska, Fairbanks, 2001.
- MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394. Brasília, DF, Brazil: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- MOLL, L. C., AMANTI, C., NEFF, D., & GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, v. 31, n. 2, 132-141, 1992.
- MONTEIRO, A.; OREY, D. C.; & DOMITE, M. C. (2004). Etnomatemática: Papel, valor e significado [Ethnomathematics: Role, value, and meaning]. In Ribeiro, J. P. M., Domite, M. C. S.; Ferreira, R. (Eds.). *Etnomatemática: Papel, valor e significado* [Ethnomathematics: Role, value, and meaning]. São Paulo, SP, Brazil: ZOUK, 2004. p. 13-37.
- MOSES, R., & COBB, C. *Radical equations: Civil rights from Mississippi to the algebra project*. Boston, MA: Beacon Press, 2001.
- NASIR, N. S., & COBB, P. *Equity in students' access to significant mathematical ideas*. New York, NY: Teachers College Press, 2007.
- NASIR, N. S., HAND, V., & TAYLOR, E. V. Culture and mathematics in school: boundaries between cultural and domain knowledge in the

- mathematics classroom and beyond. *Review of Research in Education*, v. 32, p. 187-240, 2008.
- NCTM. *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1991.
- NIETO, S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Addison Wesley Longman, 2000.
- NUNES, T. Ethnomathematics and everyday cognition. In Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan, 1992. p. 557-573.
- OGBU, J. U. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, v. 21, n.8, p. 5-14, 1992.
- OGBU, J. U., & SIMONS, H. D. Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 155-188, 1998.
- OREY, D. C. The ethnomathematics of the Sioux tipi and cone. In Selin, H. (Ed.). *Mathematics across culture: the History of non-Western mathematics*. Dordrecht, Netherlands: Kulwer Academic Publishers, 2000. p. 239-252.
- POWELL, A. B. & FRANKENSTEIN, M. Ethnomathematics praxis in the curriculum. In Powell, A. B. & Frankenstein, M. (Eds.). *Challenging Eurocentrism in mathematics education*. New York, NY: SUNY, 1997. p. 249-259.
- POWERS, K., POTTHOFF, S. J., BEARINGER, L. H., & RESNICK, M. D. Does cultural programming improve educational outcomes for American Indian youth? *Journal of American Indian Education*, v. 42, p. 2, p. 17-49, 2003.
- RICHARDS, H., BROWN, A., & FORDE, T. *Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. Practitioner Brief. NCCREST*. Retrieved from [www.nccrest.org /Briefs/Diversity_Brief.pdf](http://www.nccrest.org/Briefs/Diversity_Brief.pdf), 2000.
- RIOS, D. P. Primeiro etnogeometria para seguir con etnomatemática [First ethnogeometry to follow with ethnomathematics]. In. Domite, M. C. (Ed.). *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBEm-1*. São Paulo, SP, Brazil: FE-USP, 2000. p. 367-375.
- ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press, 2003.
- ROSA, M. Curriculo e matemática: Algumas considerações na perspectiva etnomatemática [Curriculum and mathematics: Some considerations in a ethnomathematical perspective]. *Plures Humanidades*, v. 6, p. 81-96, 2005.
- ROSA, M. *A mixed-methods study to understand the perceptions of school leaders about English language learners (ELL): The case of mathematics*. Unpublished doctorate dissertation. California State University, Sacramento, California, USA, 2010.
- ROSA, M., & OREY, D. C. Vinho e queijo: Etnomatemática e Modelagem! [Wine and cheese: Ethnomathematics and modelling!]. *BOLEMA*, v. 16, n. 20, p. 1-16, 2003.
- ROSA, M., & OREY, D. C. Abordagens atuais do programa etnomatemática: delinendo-se um caminho para a ação pedagógica [Current approaches in the ethnomathematics as a program: Delineating a path toward pedagogical action]. *Bolema*, v. 19, n. 26, p. 19-48, 2006.
- ROSA, M.; & OREY, D. C. Cultural assertions and challenges towards pedagogical action of an ethnomathematics program. *For the Learning of Mathematics*, v. 27, n. 1, p. 10-16, 2007a.
- ROSA, M., & OREY D. C. Etnomatemática: um enfoque histórico-antropológico [Ethnomathematics: A historical-anthropological approach]. *Revista de Educação Matemática*, v. 10, n. 11-12, p. 29-34, 2007b.
- ROSA, M.; & OREY, D. C. Ethnomathematics and cultural representations: Teaching in highly diverse contexts. *Revista Acta Scientiae*, v. 10, p. 27-46, 2008.
- SCHEURICH J. J. & SKRLA, L. *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classrooms, schools, and districts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., 2003.

- TORRES-VELASQUEZ, D., & LOBO, G. Culturally responsive mathematics teaching and English language learners. *Teaching Children Mathematics*, v. 11, p. 249-255, 2004.
- TOWNSEND, B. L. The disproportionate discipline of African American learners: Reducing school suspensions and expulsions. *Exceptional Children*, v. 66, p. 381-391, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WARSCHAUER, M. *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- WAXMAN, H. C., & TELLEZ, K. *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Mid-Atlantic Laboratory for Student Success, 2002.
- ZASLAVSKY, C. World cultures in the mathematics class. *For the Learning of Mathematics*, v. 11, n. 2, p. 32-35, 1991.
- ZASLAVSKY, C. *The multicultural mathematics classroom: Bringing in the world*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.
- ZASLAVSKY, C. World cultures in the mathematics class. In Powell, A., & Frankenstein, M. (Eds.). *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in mathematics education*. Albany, NY: SUNY Press, 1997. p. 307-320.
- ZEICHNER, K. Educating teachers to close the achievement gap: Issues of pedagogy, knowledge, and teacher preparation. In Williams, B. (Ed.). *Closing the achievement gap: A vision to guide change in beliefs and practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. p. 55-77.

Sobre os Autores:

Milton Rosa é doutor em Educação, em Liderança Educacional, pela California State University, Sacramento (CSUS). Dr. Milton Rosa lecionou matemática na escola de segundo grau Encina Preparatory High School, San Juan Unified School District, em Sacramento, na Califórnia, de Setembro de 1999 a Janeiro de 2011. Atualmente, Dr. Milton Rosa é professor no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Daniel Clark Orey é doutor em Educação Multicultural. Dr. Daniel C. Orey lecionou Educação Multicultural e Matemática, na California State University, Sacramento até janeiro de 2011, na qual é Professor Emérito. Foi bolsista pela Fulbright na PUC em 1998, professor visitante pelo CNPq em 2005-2006 na UFOP e pesquisador visitante pela Fulbright na universidade de Kathmandu, no Nepal, em 2007. Atualmente, Dr. Daniel C. Orey é professor no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Trânsitos entre a “Verdade” e a “Experiência”: desafios curriculares na Educação de Jovens e Adultos

*Cátia Alvisi**
*Alexandrina Monteiro***

Resumo

Contribuir para a expansão das fronteiras do conceito de “currículo” dentro da Educação de Jovens e Adultos é o que pretende este trabalho. Partindo da compreensão do currículo como construção social permeado por uma rede de saberes e poderes, pretendemos entender como se configuram os desenhos curriculares da Educação de Jovens e Adultos dos segmentos I e II, à luz dos discursos que atravessam as falas de um grupo de professores que atuam na modalidade. A pesquisa foi realizada em duas escolas sediadas dentro de um mesmo bairro, no interior do Estado de São Paulo, sendo uma pertencente à esfera municipal e a outra, à esfera estadual. Dessa forma, as entrevistas concedidas pelo grupo de professores das escolas citadas articulam-se com as contribuições de estudiosos do percurso sócio-histórico da modalidade (Di Pierro, Haddad, Paiva), nas discussões sobre a construção de uma realidade-Verdade sobre a EJA (Foucault, Veiga-Neto), no conceito de “experiência” de Larrosa, e por fim, sobre o que se permitiu entender por currículo no cotidiano escolar, seus movimentos, tensões e limites. (Silva, Oliveira, Moreira). Diante deste quadro procuramos analisar os desenhos curriculares na Educação de Jovens e Adultos e seus desafios plurais.

Palavras-chave: Currículo; Educação de jovens e adultos; Construção social.

Passages between the “Veracity- Truth” and the “Experience”: plural challenges in the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult

Abstract

The goal of this research is to contribute to the development of the concept of “curriculum” for the Education of the Youth and the Adult. Accepting curriculum as social construction entered by a net of “knowing” and “powering”, it was meant to understand how is the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult of segments I and II, in a view of the discourse of a group of active teachers. The research was carried out in two schools, one ran by local government and the other ran by the State within the same vicinity in inland state of Sao Paulo. Thus, the interviews carried out with the group of teachers of the above cited schools link with the results of social-historical studies on this modality (Di Pierro, Haddad, Paiva), including debates over the construction of a veracity-truth about the Education of the Youth and the Adult (Foucault, Veiga-Neto), the concept of “experience” (Larrosa) and, at last, what was understood about curriculum in the educational quotidian, its movements, tensions and limits (Silva, Oliveira, Moreira). Relying on these facts we have tried, to explore the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult, and its plural challenges.

Keywords: Curriculum; Youth and adult; Social construction.

Emissário de um rei desconhecido,
Eu cumpro informes, instruções do além,
E as bruscas frases que aos meus lábios vem
Soam-me a um outro e anômalo sentido...
(Fernando Pessoa, in: Pessoa, 2000, p. 38)

Esta travessia pretende analisar como se configuram os desenhos curriculares que atravessam as falas de um grupo de professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos apontando os desafios no “fazer escolar” desta modalidade.

Dessa forma, procuramos centrar o foco da análise na constituição de discursos-Verdade sobre o “currículo”, os quais permitiram regular sua produção e circulação nas redes de saberes e poderes que o constituiu. Nos apoiamos em Foucault (1996)

*Endereço eletrônico: calvisi@ig.com.br

** Endereço eletrônico: math_ale@uol.com.br

quando aponta que:

certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p.56).

Partindo da análise do autor acima, os discursos produzem e organizam a realidade. Além do mais, essa realidade construída discursivamente através de “regimes de verdade” possibilita-nos entender que olhar para os desenhos curriculares permitidos para o currículo da EJA, supõe que:

existem regimes de verdade que regulamentam a produção e a disseminação dos discursos, pois a Verdade está intimamente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (idem, 1988, p.8)

Portanto, o olhar que temos sobre os desenhos curriculares para a EJA implica reconhecer as condições em que a modalidade foi construída, seu caráter compensatório e descontínuo permeado por efeitos-Verdade. Assim, não pretendemos buscar a origem dos discursos, mas sim para seus efeitos-Verdade em sua constituição.

Mas, afinal, como se desenham esses efeitos-verdade? A professora Aimé que atua no 2º segmento da modalidade apresenta um olhar para a questão:

“Bem, é complicado a gente debater o currículo porque é uma coisa que vem pronta”.

No mesmo sentido, a professora Naná que atua com o primeiro segmento da EJA nos conta que em sua primeira sala na zona rural:

“Recebi uma folha que veio com as coisas que eu deveria dar: o conteúdo programático”.

Podemos inicialmente perceber que as falas das professoras comungam a ideia de currículo entendido como algo pronto e acabado, o que Silva (2008, p. 8) adverte-nos que:

uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma.

A que dinâmica social podemos atribuir a forma com que o currículo se cristalizou e naturalizou-se no ambiente escolar imediatamente entendido como: “Currículo são as disciplinas!” Ou mesmo: “Currículo é a mesma coisa que grade curricular!”?

Essas falas são emblemáticas de uma concepção naturalmente aceita no cotidiano escolar: a relação entre currículo e disciplinas.

Quando nomeamos as disciplinas escolares estamos nomeando o que os pensadores gregos da era clássica julgaram como sendo o centro de seus interesses para a época, assim, as disciplinas se materializaram como fonte primordial para a transmissão dos saberes e estabelecimentos de critérios-Verdade.

Como resultado, ao atribuir às disciplinas científicas o estatuto de poder garantir-se-ia o conceito de ciência que desde o século XVII empenhava-se em possuir verdades absolutas. Logo, essas Verdades-disciplinas alojaram-se secularmente por nossas instituições escolares faltando ao campo das “ciências da educação” problematizá-las e confrontá-las com novas maneiras de pensamento para que não se perpetuem dizeres como: “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final.” (Chervel, 1990, p.177)

Para a perspectiva tradicional, o currículo assume seu caráter técnico, mecânico e nada mais é do que garantir formas de organização necessárias ao enquadramento das massas e de seus corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (Foucault, 2004, p.118)

Colocar em jogo a(s) disciplina(s) tanto no eixo dos saberes quanto no eixo do corpo significa estabelecer um lugar central dentro de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (Foucault, 1987, p.118)

Para o Currículo-Verdade o conhecimento corporificado no currículo é dado como inquestionável e ligado à ideia linear de sequência para operar no sentido de delimitar o espaço escolar instaurando e precisando formas de medir, sancionar e controlar o conhecimento fragmentado.

Como resultado, a concepção naturalizada de currículo no ambiente escolar anula toda e qualquer possibilidade de olhar para os alunos da EJA como sujeitos que tecem seus saberes em outros contextos e que, portanto não encontram na escola sequer uma identificação com suas próprias redes de saberes

consideradas outsiders da ciência-mãe.

Para a professora Naná, os conhecimentos dos alunos “Talvez não correspondam à Verdade”. O currículo nesta perspectiva toma como Verdade um conjunto de informações e conhecimentos encarados como os únicos verdadeiros que devem ser previamente estabelecidos, organizados e transmitidos, o que segundo comentário de Miguel (2007), o Currículo-Verdade torna-se:

um artefato das práticas de disciplinarização. Portanto, práticas de disciplinarização são sempre práticas de exercício de poder; isto é, práticas de produção de assimetrias no campo das atividades culturais e sociais.

A palavra *curriculum* localizada em sua fonte mais antiga (1633) aponta como significado: “o curso inteiro de vários anos seguidos por cada estudante”. Etimologicamente, a palavra advém do latim traduzindo-se como pista de corrida. Desta forma, podemos fazer um paralelo e um jogo com suas palavras através de sua etimologia procurando indícios para decifrar o significado de “pista de corrida” nos ambientes escolares. Algumas ideias nos aparecem de imediato: sequência, metragem, linearidade, um ponto de partida e de chegada e automaticamente as premiações e troféus. (diplomas!)

Essas questões permitem-nos tecer tramas interessantes, visto que foi exatamente no século XVI (Pós-Reforma) que os processos de escolarização começam a se difundir e com isso surge a necessidade de controlar melhor o ensino e a aprendizagem entrando em cena então, o uso que se fez (e ainda se faz) da palavra currículo.

Nina, professora do 1º segmento da EJA expõe o que para ela significa o currículo: “O currículo é o roteiro porque tem uma sequência”.

Como porta-vozes desse Currículo-Verdade, os discursos se constituem e constituem efeitos-Verdade através dos quais o “ordenamento dos saberes-corpos” sejam procedimentos que operam para delimitar o espaço escolar instaurando formas mais precisas de medir, sancionar e controlar o Conhecimento fragmentado.

Retomando nossa analogia com a “pista de corrida” e suas implicações para a fabricação do Currículo-Verdade, temos a professora Nide, da área de História que procura garantir que: “Olha, se eu não for dar aula pra vocês, se a professora perguntar pra

vocês no 4º termo até onde vocês viram vocês vão falar pra ela, *guardem bem, viu*: até o feudalismo, grave isso tal!”

O jogo que pretendemos fazer aqui com o uso da palavra disciplina:

se inscreve tanto na docilização do corpo quanto do poder que age sobre ele e o atravessa. O resultado mais notável disso tudo é que esse jogo acaba escondendo, ao funcionar, o seu caráter contingente, o seu caráter de jogo. Desse modo, tudo o que acontece parece ser natural e necessário. (Veiga-Neto, 2002, p. 172)

Esse caráter de jogo a que Veiga- Neto se refere nos induz a ideia do sequenciamento linear e estático tão enraizada no currículo como prescrição. A(s) Verdade (s) contidas nessas sequências são instituídas no dia-a-dia docente garantindo e reforçando uma perspectiva tecnicista e disciplinarista que afasta qualquer interação com os conhecimentos outsiders da “grade curricular” tão zelada pelos Funcionários da Verdade¹.

Imaginemos todos nesse momento dentro de um modelo panóptico, o qual se define como “espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados” (Foucault, 2004, p. 162). Poderíamos aqui buscar outros exemplos que favorecessem a estrutura de um panóptico, porém preferimos dizer que este se assemelha ao modelo arquitetural de nossas instituições escolares, sem muitas reservas! Sendo assim, para melhor ordenamento das atividades, um dos Funcionários-Verdade toca um sinal semelhante ao de uma sirene. Logo em seguida, os alunos dividem-se em “celas” diferentes de acordo com a classificação dos saberes científicos que possuem. (os únicos levados em conta para a divisão nos espaços do panóptico escolar). Desta forma, garante-se a “primeira das grandes operações da disciplina que é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (Foucault, 1987, p. 126)

Realizada a disposição dos corpos no panóptico escolar emerge o controle das atividades do Currículo-Verdade assegurado pela professora Nina, do 1º segmento que nos traduz que: “Bom, você já tem um roteiro, você já sabe, assim de “cabo a rabo”, do começo ao fim qual é o programa”.

Aqui é retomada a concepção de currículo

como roteiro, programa e a analogia com a “pista de corrida” que podemos assim significar: o roteiro e o programa nada mais é do que o caminho a ser percorrido na pista de corrida. Partindo de um ponto inicial possibilita através das disciplinas-Verdade mensurar, demarcar e quantificar os passos na pista que podem ser bimestrais, trimestrais, semestrais ou etc...

Todo esse jogo que “aparece como natural e necessário” (Veiga-Neto, 2002) percorre teias discursivas permeadas por certas regularidades que:

imputam ao discurso um efeito de sentido de regime de verdade produzidos no interior dos discursos, que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos, mas que através de mecanismos discursivos, passam a ser entendidos ora como verdades ora como mentiras. (Foucault, 1985, p.12)

A questão instituída pelas disciplinas-Verdade é algo indubitavelmente demarcador para a configuração da episteme curricular. Estamos utilizando o termo episteme aqui no sentido que Foucault apud Veiga-Neto (2007) identifica como o campo de saberes que permitem a circulação, produção e distribuição em uma determinada época. Logo, as disciplinas foram produzidas em meio a regimes de verdade legitimados para colocar em funcionamento a lógica dos conhecimentos científicos dados como inquestionáveis.

Como resultado, a fala da professora Rosa, do 2º segmento atribui o currículo como sendo a “grade curricular”. Sua colocação nos faz estabelecer a relação das disciplinas dentro do Currículo-Verdade como torres de marfim e num movimento bastante perturbador convivem os docentes da EJA com os saberes que se configuram como outssiders da grade curricular, o que para a professora Ceci, da área de Ciências é encarado como: “Eu vejo assim: os alunos tem as vivências, mas na hora que você conversa sobre o *Conhecimento*, assim, eles ficam emperrados.”

O conflito é tamanho em ser de fato, um Funcionário da Verdade e cumprir para com as prescrições determinadas pelo Currículo-Verdade. A tensão é configurada através da fala da professora Néa, que atua com o 1º segmento da EJA quando coloca que: “Ai Deus, ilumina a cabeça deles pra entrar alguma coisa!”

Conforme discorremos no início deste texto, olhar para os desenhos curriculares para a EJA implica reconhecer as condições em que a

modalidade foi construída discursivamente. As inúmeras cortinas que se abriram e se fecharam com programas imediatistas, campanhas com um olhar sobre o analfabeto visto como uma grande chaga a ser exterminada marcaram as cenas de um “lote vago” (Arroyo apud Soares, 2008, p. 95) nas políticas públicas para a modalidade.

Assim traduz a professora Ceci, do 2º segmento: “O EJA é deixado sempre de lado. É só Ensino Fundamental, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental. Não é menina dos olhos de nenhuma escola. O EJA é sempre deixado de lado”.

A professora Ceci evidencia o “lote vago” citado acima ao indicar pistas de como esses desenhos curriculares para a EJA são permitidos, naturalizados e institucionalizados. Faz-se oportuno ilustrar o funesto Parecer/ 2000 que estende à EJA todo o corpo curricular desenvolvido para o ensino fundamental regular. Logo, os docentes agem da seguinte maneira:

Eu pego os livros do regular, separo os conteúdos mais importantes e passo”. O que significam esses conteúdos mais importantes? De que maneira seleciona-os? Na tentativa de construir suas redes de saberes em seu cotidiano, a professora Ceci considera os conhecimentos mais importantes aqueles legitimados pelo Currículo-Verdade “enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (Oliveira, 2007, p. 91)

Nesse sentido, destaca-se nos segmentos da Educação de Jovens e Adultos uma arquitetura que:

Cada vez mais o saber é recortado em matérias, em cursos, em classes, em horas, em minutos, de modo especial nos horários-modelo. As matérias são hierarquizadas de acordo com o espaço destinado a cada uma. A organização dos horários privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas e define padrões de aprendizagem ao final de períodos determinados (meses, bimestres semestres, ano). Desse modo, do ponto de vista do uso do tempo, a escola provoca ou tenta provocar uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas. (Correia; Gallego, 2004, p.

32)

Ao se reproduzir esse paradigma cientificista, racionalista e cartesiano na abordagem curricular estamos mutilando os saberes considerados outsiders dos alunos da EJA, bem como afastando qualquer possibilidade de diálogo e tecitura dos conhecimentos que permitam desenhar currículos nos quais os alunos possam significar suas experiências encontrando no ambiente escolar práticas que permitam assegurar-lhes o direito e a continuidade de seu(s) processo(s) de formação ao longo da vida.

Apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras, mas sim possibilitar que a Educação faça par com a palavra experiência. Dessa forma, temos:

a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (Larrosa, 2004, p. 11)

Essa ilegibilidade encontra refúgio em toda tentativa de encarar a Educação ao lado da palavra Verdade. Portanto, na Educação-Verdade o que se inscreve são formas de transmitir, legitimar saberes e pensamentos controlados pela disciplina hierarquizante que impossibilita que algo nos aconteça, nos passe e nos toque, num movimento de anti-experiência.

Utilizar-se dessa ferramenta de pensar o Currículo-Experiência ao lado do mais belo improvisado, de estarmos abertos para uma travessia que não temos certo seu fim implica “pensar de outro modo o que já pensávamos ou “perceber de um ângulo diferente ou mais preciso o que já percebíamos” (Foucault apud Machado, 2006)

Nessa travessia aberta aos riscos, a imprevisibilidade e a nossa capacidade de formação ou transformação são colocadas à prova diante dos mais diversos “regimes de Verdade dispostas em aulas-verdade, cotidianos-verdade, apostilas-verdade, avaliações-verdade e por fim, o nosso objeto neste texto, o Currículo-Verdade. (id, 2006, p.25)

Todavia, para que a imprevisibilidade e a des(normatização) ganhe espaço dentro das instituições escolares, há que se romper com o modelo de Educação-Verdade.

Essa contraposição entre as palavras Verdade-Experiência nos faz refletir sobre modos de consagrar

(ou não) saberes, métodos, organização e estruturação das instituições escolares.

A nossa travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência apreende que “a oposição se dá em todos os casos entre um pensar que legitima e outro que desacraliza; entre um que consagra o já pensado e outro que busca pensar de outro modo.” (Machado, 2006, p. 25)

Levando em consideração a relação entre as palavras apontadas (Verdade-Experiência) indicaremos também uma inversão na travessia do professor Verdade para o professor Experiência no sentido de produzir novos desenhos curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Nessa travessia, um dos questionamentos que o professor não deverá se afastar é o de problematizar que realidade-Verdade vem produzindo e reproduzindo com seus alunos. Concordamos com Larrosa (2004, p. 163) quando comenta que: “para combater a verdade do poder, é necessário colocar em dúvida o poder da verdade”.

O contato com a perspectiva pós-estruturalista curricular contribui fundamentalmente para o uso que fazemos neste texto da palavra “currículo”. Ao percorrer os desenhos curriculares que se configuram através das falas de um grupo de professoras que atuam na modalidade entendemos a “realidade” como um processo de construção social discursiva que desenhou uma realidade-Verdade para a modalidade.

Assim temos:

a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, ela de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. (Silva, 2007, p. 123)

Quando pensamos em desenhos curriculares para a EJA dentro de uma perspectiva pós-estruturalista percorremos trilhas e atalhos entre redes de saberes e poderes que evidenciam as condições de existência, produção e distribuição dos saberes e poderes no campo da Educação de Jovens e Adultos, afinal, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar.” (Foucault, 2006, p.10)

Dentro dessa perspectiva, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, de número 5.692/71 coloca em seu capítulo IV, intitulado “Ensino Supletivo”, no artigo vinte e cinco que o ensino supletivo terá por finalidade:

a) **suprir** a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

E na sequência, o artigo vinte e cinco trazendo:

O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação **o ensino do ler, escrever e contar** e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização dos conhecimentos.

Nas redes discursivas entrecruzam-se cenas. A professora Nina que trabalha com o 1º segmento da EJA quando solicitada a dizer sobre quais conhecimentos fundamentais que a escola de jovens e adultos deveria se ater recupera: “Para mim, eu acho muito importante é saber ler e escrever, viu!”

Essa questão foi uma constante encontrada em nossas entrevistas semi-estruturadas: “É o que eles querem: aprender a ler e a escrever”.

Assumir que o sujeito pedagógico é constituído, formulado e regulado dentro da ordem dos discursos pedagógicos, neste nosso caso, estabelece uma relação entre as representações que os professores possuem acerca do aluno da EJA como forma de demarcação dos desenhos curriculares e na manutenção das “produções de verdade”.

Gostaria de levá-los a uma analogia sobre a relação entre os Funcionários da Verdade/ Currículo-Verdade nos cotidianos escolares a partir de um fragmento de Exupéry (1996, p.48). Nesse fragmento, o príncipezinho encontra o quinto planeta, o qual é habitado por um acendedor de lâmpadas. Curioso ao se deparar com o acendedor diz a ele:

- Bom dia. Por que acabas de apagar teu lâmpião?
- É o regulamento, respondeu o acendedor. Bom dia.
- Que é o regulamento?
- É o apagar meu lâmpião. Boa noite. E tornou a acender.
- Mas por que acabas de acender de novo?
- É o regulamento, respondeu o acendedor.
- Eu não compreendo, disse o príncipezinho.
- Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia. E apagou o lâmpião.

Exupéry traduz a engenharia curricular instalada nos regulamentos do cotidiano escolar: aulas-Verdade, cotidianos - Verdade e por fim, o majestoso Currículo-Verdade que é seguramente acendido diariamente por muitos Acendedores-Verdade que sem compreenderem limitam suas ações, pois de fato “regulamento é regulamento”.

Podemos então nos arriscar para outros modos mais abertos e cambiantes num fazer curricular: a flexibilização das “grades curriculares”. Para tanto, Oliveira (2007) nos sugere que:

Alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para uma capacitação da ação social dos alunos. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a mera reposição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida. (p.98)

Isso significa que algumas possibilidades podem ser pensadas dentro da escola do jovem e do adulto. Superar o “engessamento” das “grades curriculares” implica primeiramente em desafiar as fronteiras impostas pela disciplinarização dos corpos e saberes.

Apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras, isto quer dizer que “não se trata de buscar a homogeneidade dos saberes, mas sim a heterogeneidade do aprender” (Veiga-Neto, 2007, p. 260)

Aceitar o desafio e a aventura de embarcar no Currículo-Experiência é aceitar que:

Teremos, talvez, que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez, tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana,

isto é frágil e atenta, que não passe pela propriedade (Larrosa, 2006, p. 165).

O Currículo-Experiência necessita de passageiros aventureiros que se lancem por caminhos e veredas ainda não desbravados, viagem sem rumo para uma experiência que não se impõe imperativa, muito menos linear ou sequencial, mas que se constitui e re(cria) sentidos na interação com o outro. É esse outro jovem e adulto que nos mostra que é preciso conceber caminhos indisciplinados, ousar, romper e reinventar.

Notas

- ¹ Termo utilizado por Veiga-Neto no V Colóquio Michel Foucault- por uma vida não fascista realizado no IFCH, UNICAMP de 10 a 13-11-2008).

Referências

- _____. *Congresso Nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5.692-71.
- _____. *Parecer CNE-CEB 11-2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, Porto Alegre, 1990.
- CORREIA, Antonio Carlos. *A alquimia curricular: um campo de pesquisa histórico e sociológico*. Caderno Prestige; 1- Lisboa, Educa, 2000.
- CORREIA, Antonio Carlos; GALLEGO, Rita de Cássia. *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar. (1880-1920)*. Cadernos Prestige 21 Educa-Lisboa, 2004.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1998.
- EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 44ª ed- Rio de Janeiro: Agir, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 4ª ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- _____. *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e punir*. 28ª ed. Petrópolis, Editora Vozes. 2006.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. jan-fev-mar-abr, 2002 nº 19 Revista Brasileira de Educação.
- _____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed, 3ª imp- Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- MACHADO, Roberto. *Foucault e a ciência do saber*- 3ª ed. rev e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira-* Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2002.
- MIGUEL, Antonio. Percursos indisciplinados e mobilização cultural na atividade situada de investigação acadêmica em Educação. *ANPED, 2007*, Caxambu. Anais. Minas Gerais
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Educar, Curitiba, n.29, p. 83-100. Editora UFPR.
- SILVA, Tomas Tadeu da. *O currículo como fetiche*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica 2003.
- _____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica 2007.
- SOARES, Leôncio.(org). *Formação de educadores de jovens e adultos-* Belo Horizonte: Autêntica- SECAD- MEC- UNESCO, 2006.
- _____. *O educador de jovens e adultos e sua formação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.47 p. 83-100. jun. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XIII, nº 79, agosto- 2002.

_____. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamentos curriculares*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.45. p. 249-264. jun. 2007.

Sobre as autoras:

Cátia Alvisi é mestre em Educação pela Universidade São Francisco, professora da rede estadual de São Paulo e coordenadora pedagógica do Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno da Secretaria Municipal de Educação de Bragança Paulista- SP.

Alexandrina Monteiro é doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

Propostas Curriculares para a educação de jovens e adultos: como se constitui o imaginário do professor?¹

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento*
Odinei Inacio Teixeira**

Resumo

Neste artigo, objetivamos interpretar a construção da identidade de dois professores da educação de jovens e adultos (EJA) por meio de suas representações frente às orientações contidas nas Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos na disciplina de Língua Portuguesa. Tais documentos constituem subsídios para a construção da identidade desses sujeitos, uma vez que essas Propostas apresentam orientações curriculares que devem ser seguidas pelos docentes, pois a escola exige o seu uso. Contudo, tais documentos desconsideram o contexto educacional de jovens e adultos e o conhecimento do professor, o que contribui para a identificação e contra-identificação dos docentes em relação ao uso dessas Propostas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Proposta Curricular; Identidade.

Curriculum Proposals for young and adults: how is the teacher's imaginary constituted?

Abstract

In this article, we aim to interpret the identity construction of two teachers of young and adult education (EJA) through their representations face to face the guidelines contained in Propostas Curriculares para o Ensino de Jovens e Adultos in the discipline of Portuguese Language. These documents are subsidies for the construction of the identity of these subjects, since these Proposals have curriculum guidelines to be followed by teachers, because the school requires its use. However, these documents disconsider the educational context of young and adults, and teacher's knowledge, which contributes to the identification and counter-identification of teachers in the use of these Proposals.

Keywords: Education for Young People and Adults; Curriculum Proposal; Identity.

Introdução

Os documentos *Educação de jovens adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental* e *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental* são referenciais que orientam o ensino no 1º segmento (1º ao 5º Ano) e 2º segmento (6º ao 9º Ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Estas Propostas, para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, constituem um dos pontos investigados neste texto, uma vez que os discursos desses Referenciais² pretendem desenvolver competências de forma a preparar o jovem e adulto para a cidadania. Nossa experiência enquanto professores do ensino público, diante da implantação desses referenciais, nos permite construir a hipótese de que o discurso político-oficial direcionado ao primeiro e segundo segmento da educação de jovens e adultos influencia diretamente na construção da identidade desses professores de língua portuguesa da EJA, podendo surgir resistências e diferentes

representações sobre esses documentos e sobre o ensino. Acredita-se também que esse professor é perpassado por condições de produções como essas determinações oficiais que direcionam e regulam a sua prática pedagógica. Assim, o ensino acaba sendo influenciado por tais determinações oficiais, que, por sua vez, parecem alheias às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Objetivamos interpretar a construção da identidade de dois professores da EJA, por meio de suas representações frente às orientações contidas nesses documentos, já que de acordo com Coracini (2003b), a ideologia da globalização e de homogeneização que é comum a todos, tende a desconsiderar as particularidades de cada um. Assim, o discurso institucional das Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos constitui subsídios na construção da identidade desses sujeitos-professores que atuam em duas escolas da rede pública, no interior do estado de São Paulo.

Pêcheux destaca que há uma articulação entre

Endereço eletrônico: *celinasn@terra.com.br

Endereço eletrônico: **odineiteixeira@telefonica.com.br

ideologia e inconsciente, cujo funcionamento oculta a existência da ideologia e coloca em evidência uma estruturação subjetiva que constitui o sujeito e faz emergir “a necessidade de uma teoria materialista do discurso” (Pêcheux, 1988, p. 153), sendo que a construção dos sentidos interpela a constituição da identidade do sujeito.

Supomos que as Propostas Curriculares para a EJA são permeadas pela ideologia do governo em relação ao ensino para esse público, de modo que, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), as instituições governamentais representam o seu poder e eternizam a ideologia por meio desses documentos que direcionam o ensino. Assim, Althusser (2003) designa os Aparelhos Ideológicos de Estado como realidades que se apresentam como instituições distintas e especializadas que funcionam por meio da ideologia, e dessa forma, a classe dominante controla a sociedade.

Importa estudar acerca do discurso das Propostas Curriculares por hipotetizar-se que a ideologia presente nesses documentos e a necessidade de conscientização representam o que Freire caracteriza como uma pedagogia que “partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo [...]” (Freire, 2009, p. 45). Dessa forma, o autor caracteriza a “pedagogia do oprimido”, como um “instrumento de desumanização”, e assim, sugere a “pedagogia libertadora”, em que os oprimidos deveriam buscar a sua ascensão e reconhecer que são oprimidos. Adianta-se aqui, que a tentativa de a escola impor um uniforme aos alunos da EJA, em que eles não se identificam, já pode caracterizar uma forma de opressão.

De acordo com Foucault (2002), os enunciados são diferentes em sua forma, dispersos no tempo e formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto, e assim constituem uma formação discursiva. Conforme tais postulados, a análise do discurso dos Referenciais e do discurso dos entrevistados deverá permitir a descrição de representações e de supostas resistências desses sujeitos em relação às orientações curriculares, e, também, a compreensão de aspectos relacionados à constituição de suas identidades.

Os sujeitos-professores selecionados para o preenchimento do questionário e para as entrevistas foram dois, um deles leciona para o primeiro segmento da EJA (1º ao 5º Ano), em uma escola pública municipal do interior paulista, e o outro, é professor do segundo segmento da EJA (6º ao 9º Ano)

em uma escola pública estadual também do interior paulista. A escolha recaiu no fato de esses professores possuírem longa experiência na área em que atuam, o que possibilitou a compreensão de momentos significativos aos quais vivenciaram tanto em sua formação profissional, quanto no contexto escolar e, também em relação a diversas mudanças que têm ocorrido no âmbito das políticas públicas educacionais.

Por questões éticas, substituímos os nomes dos entrevistados por siglas formadas por vogais e consoantes, que por sua vez, não possuem relação com os nomes dos entrevistados. Os dois professores foram designados com a consoante “P”, que corresponde à professor, de modo que as vogais “A” e “E” que aparecem sequencialmente a essa letra, representam os dois professores que participaram das entrevistas.

Este artigo está organizado em duas partes, na primeira, tratamos sobre algumas concepções mais relevantes a partir da base teórica escolhida e na parte dois, mostramos onze trechos que abordam sobre o conhecimento do professor em relação ao contexto da EJA, o que trata a proposta curricular, o que os alunos pensam sobre a escola e como são suas aulas. Por fim, passamos a algumas reflexões finais.

Pressupostos teóricos

Trataremos de algumas concepções que sustentam as interpretações, iniciando por um breve percurso sobre a Análise Automática do Discurso (AAD-1) até à terceira fase (AD-3), em seguida, apresentamos as noções de: sujeito interpelado ideologicamente, formação discursiva, condições de produção do discurso e identidade.

De acordo com Pêcheux (1990), a análise de discurso (AD) passou por três épocas, sendo que a primeira época (AD-1) abrangeu a exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural. Nessa vertente, a produção discursiva é concebida como uma máquina fechada em que há um sujeito-estrutura que determina a produção de seus discursos; a língua natural é a base da multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos, desenvolvendo a corrente estruturalista que se desfaz após a AD-1, pois recusa o inatismo humano.

Ao abordar a segunda época (AD-2), Pêcheux (1990) evidenciou a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual, uma vez que a conversão filosófica mostrou que os processos discursivos são estruturados, conforme as orientações de Foucault sobre a

formação discursiva, que evidencia a existência do exterior. Tais concepções mostram que as inovações abordam o deslocamento na construção do corpus discursivo, que permitem trabalhar com influências internas desiguais, e assim, ultrapassa a concepção de justaposição contrastada.

Em relação à terceira época (AD-3), Pêcheux (1990) buscou a emergência de novos procedimentos que visavam desconstruir as maquinarias discursivas. A concepção do outro sobre o mesmo começa desconstruir a noção de máquina discursiva estrutural, sendo que surge a interação entre a análise linguística e a análise discursiva, cuja preocupação desestabiliza regras sintáticas e formas de sequencialidade.

De acordo com Pêcheux (1988), há um processo de interpelação e identificação que constitui o sujeito num espaço deixado vazio, que é nas diversas formas impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas que resultam no sujeito sob a forma do sujeito de direito. O sujeito ideológico é constituído por uma norma identificadora, sendo que é por meio do hábito e do uso que se designa o que é e o que o sujeito deve ser, sendo que tal gesto de identificação é revelado “por meio de desvios linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de retomada do jogo” (p. 160). Assim a ideologia traz evidências conhecidas por todos “que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (p. 165).

Quanto ao interdiscurso, o discurso transversal atravessa e realiza a conexão de elementos discursivos constituído pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que é a matéria-prima que constitui o sujeito falante com a formação discursiva que o assujeita. Logo, o intradiscurso é o fio do discurso do sujeito, é um efeito do interdiscurso sobre o sujeito. Esse sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e passa a absorver e esquecer o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o sujeito realiza a incorporação e dissimulação dos elementos do interdiscurso, e assim o sujeito e sua identidade imaginária se fundamentam. Conforme Pêcheux (1988), a identificação do sujeito consigo mesmo é também uma identificação com o outro, pois em uma formação discursiva dada, os sujeitos dominados por ela se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros, e por meio do deslocamento do presente ao passado, e do

deslocamento de um sujeito a outros sujeitos, ocorre a identificação.

Segundo Pêcheux (1990), para compreender as condições da produção do discurso, não se deve analisar nele a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação “de determinados lugares de onde se fala na estrutura social”, como o estado social do emissor e destinatário e as condições sociais da situação de comunicação. Complementando, Brandão (1993, p. 36) afirma que, no “interior de uma instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais”, as marcas refletem a imagem que aluno e professor fazem de si de diferentes lugares.

Essas imagens, conforme Pêcheux (1990, p. 83-84) são os lugares que os sujeitos ocupam, representados, nesse processo discursivo, de diversas formas, identificadas com um “jogo de imagem”.

Seguindo os estudos pechetianos sobre as hipóteses que compõem o jogo de imagens feitas pelos professores, trataremos neste texto sobre as representações imaginárias, que os professores fazem da EJA, de seus alunos, das propostas curriculares e de suas aulas.

Conforme o autor, a formação discursiva é o que em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição em um contexto e em uma conjuntura dada que é determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. Pêcheux (1988, p. 161) salienta que as palavras e expressões recebem seu sentido da formação discursiva em que são produzidas, uma vez que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” Uma palavra ou expressão podem receber sentidos diversos conforme se referem às diferentes formações discursivas. Pêcheux mostra que a noção de formação discursiva:

[...] derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora. (Pêcheux, 2002, p. 56).

As palavras, expressões ou proposições

mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, ou permanecem com o mesmo sentido, sendo que por meio de um processo discursivo passa a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias e outras que funcionam entre elementos linguísticos que são os significantes em uma formação discursiva dada. Assim, o fato de o sujeito reconhecer a si mesmo é a condição para que o idealismo compreenda o ser a partir do pensamento, sendo que “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido” (p. 162).

De acordo com Orlandi, o interdiscurso corresponde à memória e determina o intradiscurso, que corresponde à atualidade, sendo que a relação entre constituição e formulação caracteriza o vínculo entre memória, esquecimento, textualização, e as formações discursivas:

[...] regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações. A relação do sujeito com a memória se materializa na relação sujeito/autor; discurso/texto. (Orlandi, 2005, p. 94).

Segundo Pêcheux, toda prática discursiva está inserida nas formações discursivas, e caracteriza a instância ideológica em cada condição histórica, uma vez que:

as formações discursivas mantêm entre si relações de determinações dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeitos transversos” ou “de articulação”), de modo que elas são o lugar de um trabalho de reconfiguração que constitui, segundo o caso, um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo. (Pêcheux, 1988, p. 213).

Conforme Althusser, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) se configura em diferentes instituições especializadas, tais como: político, sindical, de informação, cultural. Deste modo, o Estado da classe dominante não é público ou privado, pois as instituições que os constituem mesmo sendo públicas ou privadas funcionam como Aparelhos Ideológicos do Estado. O que diferencia os AIE do aparelho repressivo do Estado é que “o aparelho repressivo do Estado funciona através da violência ao

passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia” (Althusser, 2003, p. 69).

Nessa obra, o autor também discute que os AIE funcionam predominantemente por meio da ideologia, que é a ideologia da classe dominante, que se manifesta por leis e decretos. Assim, os Aparelhos Ideológicos de Estado não são somente os meios, mas também o lugar da luta de classes. O fato de estar no poder não permite à classe ou aliança de classes imporem a lei nos AIE como no aparelho repressivo do Estado, pois não somente as antigas classes dominantes podem conservar suas imposições por um longo tempo, mas também a resistência das classes exploradas tem a possibilidade de encontrar a ocasião para expressar-se e utilizar as contradições ou conquistar pela luta posições de combate, que é o uso da ideologia contra as classes no poder.

Passamos agora, à questão da identidade, por partirmos do construto teórico que a identidade do sujeito é constituída pelo outro. Iniciemos por Hall (2005) que distingue três diferentes concepções acerca da identidade do sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O autor mostra que o sujeito do iluminismo estava baseado na concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão e consciente de suas ações. O sujeito nascia com um centro, um núcleo interior, que se manifestava, primeiramente, quando esse sujeito nascia, mas permanecia idêntico ao longo da trajetória de vida dele.

O sujeito sociológico é, conforme Hall (2005, p. 11), aquele que refletia sobre a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas formado na relação com pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos, símbolos e a cultura. Dessa forma, a concepção interativa da identidade do eu mostra que a identidade do sujeito é constituída por meio da interação do eu com a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. A identidade segundo a concepção sociológica une o sujeito à estrutura, uma vez que estabiliza, unifica e torna previsível os mundos culturais e os sujeitos que os habitam.

Hall (2005) acrescenta que o sujeito pós-moderno é caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial e permanente. Essa torna-se móvel, é histórica, e não biológica, uma vez que é formada e transformada continuamente em relação às

representações e interpelações dos sistemas culturais que rodeiam os sujeitos.

E numa visão mais ampla, Coracini (2007, p. 143) trata da identidade a partir da leitura de Foucault, em que o sentimento de identidade surge da necessidade do outro, pois a imagem do sujeito como inteiro é construída pelo olhar do outro, pois é pelo e no olhar do outro que o sujeito se vê como um, de modo que o outro sujeito foi internalizado como sendo o eu. Assim, este outro constitui o sujeito como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o modo pela qual o sujeito é constituído de determinada maneira. “Tanto como a língua, o sujeito completo é também promessa e só promessa – já que não existe, que é falta; essa representação deflagra, assim, ao mesmo tempo, a dispersão do que seja uma língua ou um falante [...]”.

Discussão dos dados

Nas sequências a seguir, o sujeito-professor descreve como se deu o seu contato e conhecimento com o contexto da EJA, dizendo como são os seus alunos, qual é a abordagem utilizada e contribuições das Propostas Curriculares em relação a esses alunos.

(1) Bom o coMEço: **eu sou** uma alu::na né:: no caso de suplênci³ né estude::i é:: compleTEi minha me::u até o ensino fundamenta::l com/co o segundo GRAU⁴ na suPLÊnci³... i depo::is eu morei em (C.) um TEMpo fiz muitos **cursos** lá que a prefêiura ofereCIa então foi isso aí e na **prática** né:: uma que eu já tinha **prática** da aprendizagem e dipo::is a **prática** com os **trabalhos** que eu fiz lá em:: (C.) que eu trabalhava lá... e eu fiz vários **cursos** lá (P. E)

(2) São/são **alunos** que vem do traBALho e **eles** vem à proCUra realMENTe de aprendÊ então eles tem um **GRANde** interESse interesse MUito **GRANde** e querem aprender LOgo [...] Por exemplo tem **aQUEle** que ele VEM que ele qué tirá a carta de motoRISta... tem o **OUtro** que **ele** VEM porque **ele** PREcisa arrumá um traBALho o trabalho tá exiGINdo enTÃO é aquele aLUno... que tá presente TOdos os DIas e se dedica ao máximo... **ele** vai a busca de experiênciAs (P.A)

Na sequência (1), o sujeito-professor mostra que concluiu seus estudos, e, retornou à escola, na

modalidade de suplência, o que significa que sua identidade é perpassada pelo discurso político-ideológico da EJA, e assim, representa sobre o ensino. Ao enunciar “eu sou”, o sujeito-professor fala de si e representa a EJA como importante para a sua vida tanto em relação aos estudos, pois foi aluna da EJA e hoje é professora. Com o substantivo “cursos” representa o seu assujeitamento à letra, de modo que associa a teoria à prática. Contudo, valoriza a sua prática docente, que é representada pela repetição dos itens lexicais “prática” e “trabalhos”, e assim identifica-se com a Proposta ao falar de si. De acordo com Maia (2006), Freud afirma que há uma intenção inconsciente que emerge em um determinado e exprime um desejo recalcado. Ela complementa que “as formas do lapso de escrita podem ser variadas: há casos de repetição ou esquecimento de palavras, de distorção de nomes, de supostos erros tipográficos [...]” (p. 35). Deste modo, verificamos que ao repetir o item lexical “prática” (1), o entrevistado revela “motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido” (Maia, 2006, p. 35). Tal desejo proibido é recorrer à sua experiência, à sua prática enquanto educador, pois essa é impedida pela formação discursiva institucional da Proposta.

Após o entrevistado enunciar a respeito de sua prática enquanto professor (sequência 2), trazemos aqui as contribuições de Geraldi (1997) sobre atividades que devem ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, de modo que tais atividades práticas “devem ser entendidas no interior da concepção de linguagem como forma de interação.” (p. 59). Dessa forma, o autor enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática, de modo que as atividades que propõe “constituem subsídios para o professor e, ao mesmo tempo, procuram demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (p. 59).

Ao utilizar o substantivo “alunos” e o referente “eles”, o sujeito-professor fala sobre os educandos da EJA (sequência 2) e revela, ao usar o adjetivo “grande”, o interesse dos alunos quanto à aprendizagem. Ao utilizar os pronomes “aquele”, “outro” e “ele”, o sujeito-professor refere-se à singularidade dos alunos, suas expectativas e necessidades quanto ao que a escola oferece. Para ele, o ensino deve ser pragmático, formar para a cidadania.

(3) Bo::m eu **tenho eu tenho a impressão** que não [...] um grande exemplo é essi que eu falo que:: esses **aLUno** a **maioria** querem

prestá conCURso e:: aquela proposta ela num/num vem di encontro com isso aí a **maioria** VEM pra **prestá concurso** pra fazê uMA uma VIda um futuro difere::nte do que **eles** tem agora do que **eles** conseGUIram é/o que **eles** não conseguiram aliás né que é i na esCOLa né:: então **eles** vem a procura disso aí:: e ali eu acho que aquilo aLI num/num num tá:: assi::m é:: socoRRENdo () a vontade **deles** (P. E)

O enunciador salienta que as orientações da Proposta Curricular não abordam as necessidades reais dos alunos, contra-identifica-se em “eu tenho a impressão que não” (sequência 3), por ser um enunciado que expressa pelo modal da incerteza sobre a Proposta. Os substantivos “aluno” e “maioria” e o pronome “eles” referem-se aos alunos, a expressão “prestar concurso” tem o efeito de sentido de exprimir a real necessidade dos alunos, que é a busca de trabalho. Deste modo, o sujeito-professor enfatiza que a Proposta deve ser coerente com o que esses alunos buscam no ensino da escola, pois como salienta, os jovens e adultos buscam uma vida diferente pelo estudo. Assim, conforme a Proposta, as abordagens nelas contidas se restringem à escuta, leitura e produção de textos, sendo que tais práticas não são situadas segundo às necessidades dos alunos, que buscam novas oportunidades de trabalho.

O conjunto de assuntos selecionados tem de estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos; deve refletir os constantes avanços dos estudos linguísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica. (BRASIL, 2001, p. 17).

Em relação aos conteúdos, metodologias e avaliação para os alunos da EJA, Piconez (2009) destaca a necessidade de mudanças significativas que contemplem as necessidades desses educandos, uma vez que esse contexto educacional é diferente do contexto da escolaridade regular.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que nossa investigação tem trazido implicações teóricas significativas à compreensão, por exemplo, das diferenças individuais quanto ao tempo de

aprendizagem dos alunos, dentro de um contexto brasileiro; para o redimensionamento do currículo e dos conteúdos curriculares para a educação de adultos; valorização das experiências dos alunos e suas relações com os conteúdos formais da escola; valorização do trabalho dos professores e estudos teóricos que promovam o embasamento necessário para o trabalho complexo. Apregoa-se a necessidade de um trabalho diferente do que é feito na escola regular; mas os instrumentos de avaliação do desenvolvimento do desempenho dos alunos que existem no país são provas tradicionais, envolvendo domínio da escrita, da leitura e do cálculo (Piconez, 2009, p. 64).

O discurso do sujeito-professor contradiz o discurso da Proposta Curricular, há mais momentos de contra-identificação do que identificação ao afirmar que tal documento deveria ser coerente com as necessidades dos alunos, como por exemplo, “prestar concurso” (3). De acordo com o sujeito-professor, a Proposta Curricular deveria ser elaborada para atender as reais necessidades do público jovem e adulto, pois a maioria é trabalhador e busca ser incluído na sociedade. Há a ilusão da completude ao identificar ou não com a Proposta.

(4) Olha:: ... eu... é uma perGUNta meio complicada do enSIno... **eles** GOSTam **eles** vem a proCURa do Eja né? **pessoal** do Eja **eles** vem a procura do ensi::no e **Eles** GOSTam mesmo porQUE **eles** vem aqui e **eles** encontram aMIGos eles Fazem amiza::de né? [...] eu vejo **Eles** satisFEItos eu não sei se eu esto::u engaNAda quanto a isso... mas eu Acho que **eles** estão **satisFEItos** quanto a isso aí que **eles** VÊM a proCURa de uma coisa e::: e que pelo MENos uma/de uma boa PARTE **eles** têm enCONTRAdo. P. : Dê exemplos. Uma coisa que **Eles** não GOSTam que eu perCEbo só ve::jo no noTURno no diURno nem TANTo não reclama TANTo () que **eles** GOSTam mu::itos GOSTam de vir **boniTInho** pra esCOLa passa um **perfuMInho** sabe? e vem to::do **arrumaDInho** né? e aí:: a hora que breca no **uniFORme** **eles** num gostam... fica todo MUNdo igua::l **eles** não gosta mu::ito... mas Esse Ano mesmo já deu proBLEma e nós temos aLUNos que até:: ho::je não veio de

uniFORMe⁵ a gente perCEbe que **eles** não GOSTam e **eles LUTam** e **batem de frente** MESmo se **eles** puDERem... MAS todas as outras coisas **eles GOSTam** a gente percebe que:: que **eles gostam** bastante (P. E).

Na sequência (4), o enunciador utiliza os dêiticos “eles” e o referente “pessoal” para se referir aos alunos da EJA, sendo que o uso do verbo “gostam”, no tempo presente, e o adjetivo “satisfeitos” representam o acolhimento dos alunos em relação ao ensino, pois é enfático ao mostrar que os alunos necessitam e buscam esta modalidade de ensino para jovens e adultos. Porém, por meio do substantivo “uniforme”, demonstra que os alunos do período noturno não gostam de se vestir com a camiseta padronizada que categoriza o grupo formado por alunos da unidade escolar. Há certa resistência em relação ao uso dos uniformes no período noturno, pois se vêem como sujeitos que buscam ser diferentes, e também, gostariam de serem vistos como heterogêneos, e não iguais aos adolescentes da escola. Assim, denegam o uniforme por não se identificar, já que essa identidade está em formação, representando por meio dos verbos no tempo presente “lutam” e “batem de frente” (4), que remetem à resistência a um sistema que subjaz o aparelho ideológico escolar, e que coloca o sujeito-aluno na categoria de aprendiz da força de trabalho, e tende a homogeneizar.

Ao enunciar “boa parte eles têm encontrado” (4), o sujeito-professor fala de si, de seu trabalho, e assim representa que seu método atende às necessidades e expectativas da maioria dos alunos. Conforme Coracini (2003a), o discurso do sujeito-professor atravessa os outros discursos, de modo que o sujeito possui a ilusão de controle, de verdade e de objetividade que constitui seu imaginário e sua identidade. Dessa forma, emerge aí a heterogeneidade, a multiplicidade e o equívoco do discurso e do sujeito. Segundo o discurso do sujeito-professor, o trabalho que desenvolve está além das sugestões contidas nas Propostas Curriculares, uma vez que ao enunciar a respeito da opinião dos alunos sobre o ensino oferecido pela escola, dá ênfase na voz de forma emotiva pelo uso do verbo “gostam” e do adjetivo “satisfeitos” (4) que representam a presença do outro em seu discurso, de modo que segundo Scherer (2006),

Se se mostrar pela voz, a partir das marcas discursivas, é estar situado geográfica e discursivamente, é também ter uma

existência individual em uma coletiva, e é o que vai constituir a historicidade de um discurso e de um sujeito. Porque, na verdade, essa marca discursiva é a marca do outro no meu discurso. Ele vem se apropriar da minha língua. Atitude individual, mas uma atitude ética e política. A marca do outro no mesmo. (Scherer, 2006, p. 19).

Ao utilizar os adjetivos “bonitinho”, “perfuminho” e “arrumadinho” (sequência 4), o efeito de sentido é o de que os alunos são “os feinhos”, cujo efeito de sentido é pejorativo. Tais vocábulos remetem à ideia de que os alunos têm conhecimento “pequeninho”, que caracteriza a infantilização desses sujeitos. O sujeito-professor mostra que as suas representações acerca do sujeito-aluno são manifestadas linguisticamente por meio do diminutivo uma vez que a instituição escolar submete os alunos ao seu sistema, de modo que a ideologia dominante assegura o predomínio das classes dominantes na sociedade. Assim sendo, o sujeito-aluno está em um patamar que constitui a base do aparelho ideológico escolar, pois a escola é uma instituição superior que controla o sujeito-aluno, que, apesar de sua resistência, acaba sendo coibido por tal sistema, e por isso é representado por meio do diminutivo.

(5) Si::m **eles** são **otimistas CLARo** **eles** querem ter um conhecimento maior além de ter:: um conhecimento querer um conhecimento maiOR **eles** querem ir para **outras esCOLas** que nós já temos alunos em QUINTa em oiTAVA série e **esses** que estão **aqui**:: também querem chegar até **lá**... na **faculDAde** então qual é o sonho DEles? cheGAREm até a **faculDAde mesmo com a iDAde eles ainda**:: querem (P. A)

(6) O::lha a NOssa esCOLa... a escola que **a gente** ofeREce pros nossos alunos aqui:: ela não é uma escola profissionalizante... então **nós** orientamos NOssos aLUNos de **uma maneira geRAL PARA os conCURsos** que eles ve::m procurá é:: pra vestibular:: não... nem TODos (que aqui temos) vem atrais de **vestibular**... **nós** temos mais quem vem atrais de **conCURso** mesmo né? (P. E)

Na sequência (5), os pronomes “eles” e “esses” remetem aos alunos da EJA, sendo que o sujeito-professor afirma que os educandos possuem

uma perspectiva positiva em relação à escola, que é representado com o adjetivo “otimista”, uma vez que os alunos buscam um conhecimento maior, que possibilite o prosseguimento dos estudos nas séries subsequentes, e também no Ensino Superior, que é mostrado com o enunciado “outras escolas”, com o substantivo “faculdades” e com o advérbio de lugar “lá”. Tais operações discursivas constituem a embreagem, que, segundo Maingueneau (2008), é estabelecida por operações que fazem com que um enunciado seja baseado na sua situação de enunciação. Por sua vez, os embreantes são os elementos que marcam no enunciado essa embreagem, uma vez que são também conhecidos por elementos dêiticos, indiciais, elementos esses analisados até aqui.

Ao enunciar, pelo dêitico de lugar “aqui” (sequência 5), o entrevistado faz referência à EJA, exprimindo em seus dizeres que essa instituição prepara os alunos para a vida acadêmica, que é representada por meio do dêitico “lá”. Maingueneau (2008) mostra que os embreantes espaciais “se distribuem a partir de ponto de referência constituído pelo lugar onde se dá a enunciação: aqui designa o espaço onde falam os coenunciadores; lá, um lugar distante [...]” (Maingueneau, 2008, p. 109). O entrevistado identifica-se com o fato de os alunos serem otimistas em relação ao prosseguimento dos estudos até a vida acadêmica (5), pois é enfático, de modo que o efeito de sentido da modalização manifestada em “claro” representa que conhece tal realidade, pois já vivenciou algo semelhante, e assim se inscreve no discurso da instituição que forma. O uso da concessiva “mesmo” e do advérbio de tempo “ainda” em “[...] mesmo com a idade eles ainda [...]” (5), tem efeito de sentido de exclusão, uma vez que para o enunciador, a idade avançada já é uma condição que se opõe à continuidade dos estudos no nível superior.

O enunciador mostra a realidade do ensino que é oferecido pelos professores na escola (sequência 6), pois utiliza “a gente” e o pronome “nós” para envolver-se, falar de si e representar que ele e os demais professores oferecem um ensino que é coerente tanto com a busca de um trabalho, conforme o enunciado “de uma maneira geral para os concursos” e com o substantivo “concurso”, quanto ao prosseguimento dos estudos, pelo uso do substantivo “vestibular”. Emerge o discurso da exaltação do trabalho do professor, do professor ideal, pois tais afirmações representam a vontade do enunciador em mostrar que a escola oferece uma formação abrangente aos jovens e adultos, que não é

restrita a uma formação voltada somente ao trabalho, como em cursos profissionalizantes. Trata-se de um sujeito desejanste do ensino ideal, ao pretender que os saberes adquiridos na escola sejam mobilizados em situações cotidianas na vida dos jovens e adultos para solucionar os mais diversos problemas. O discurso desse sujeito-professor em relação à sua prática docente é perpassado pela FD institucional (Proposta) que tenta proporcionar a satisfação dos alunos ao aplicar as aprendizagens teóricas às vivências práticas, o que é ratificado nas orientações da Proposta Curricular, uma vez que:

O resgate das experiências pessoais e coletivas – tanto as dos alunos quanto as dos professores – em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica. [...]

Todos os envolvidos no processo se sentirão responsáveis por viabilizar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. (BRASIL, 2002, p. 57).

Nas sequências a seguir, o sujeito-professor representa a diversidade de suas aulas, uma vez que procura utilizar e valorizar as vivências dos próprios alunos.

(7) O materiAL ele é o material que NÓS enconTRAMOS... na verDAdE **não TEM um material espeCÍfico** pra esse aLUno... então o que o professor precisa? Trabalhar a REAlidade do aLUno... o que Eles **querem** aprendER e de que FORma eles **querem** aprendER e tambÊM (digamos assim) fazê pesQUIsas... em revistas jorNAis e até MESmo... noTÍcias na televiSÃO... é:: aqueles panFLEtos de **supermercados** pra/quele um que não SABe ler não sabe escrever ele quer LOGo aprendê pra ele fazê uma COMpra então cê aproVElta os panFLEtos observan::do o NOme da mercadori::a o pre::ço da mercadori::a o NOme do **merCAdo** ou da LOja da farMÁcia (P. A)

(8) Olha eu::... os **meus** texto são muito diversifica::do eu tanto pego texto de revi::sta eu pegu texto de jorNAL do **li::vro didático** me::smo que tem MUitos **livro didático** que

trazem **textos Ótimos** para serem trabalhados e eu costumo trabalhAR [...] com TEmas então os **textos** que eu/a aBORdo TEmas da atualida::de eu procuro jogar vá::rios **textos** procurá pesquisá e **Eles** também às vezes tra::zem **textos** () abrí né u/u a viSÃO do assunto né então:: **você** não pode trabalhá um TEma é feCHAdo um tema tem qui sê aBERto tanto tem que compará com otras é::pocas então tem que procurá é **textos** mais anTIgos em **textos** mais moDERnos artigos NOvos... então texto assi::m eu vô procurá aondi:: aondi/eu acho que tem é TANTo na interNET quanto num **Livro didático** num jorNAL nu::ma reVISTA CERTo num tem:: assi::m uma coisa específica lá qu/eu fico presa num Livro nem presa naQUIlo nem no outro é bem aberto (P. E)

O sujeito-professor salienta que o material utilizado em suas aulas não é específico, como no enunciado “não tem material específico” (sequência 7), confirmando o que a Proposta Curricular já enunciara, por serem escassos os materiais para serem trabalhados com esse público. “É necessário um esforço especial de busca de textos adequados, já que não se conta com abundância de materiais didáticos já elaborados” (Brasil, 2001, p. 51).

O dêitico “eles” (7) remete aos alunos, sendo que o verbo “querer” no tempo presente “querem” representa as necessidades dos educandos em relação à seleção de conteúdos que sejam relevantes e coerentes com suas necessidades de vivência em sociedade, como ir às compras, que é salientado pelos substantivos “supermercado” e “mercado”.

Na sequência (8), o sujeito-professor utiliza o pronome masculino “meus” para representar que possui o saber necessário acerca da organização de suas aulas. O uso de “textos” é visto pelo enunciador como eficaz, representado pelo uso dos adjetivos “ótimos” e “diversificado”, de modo que esse segundo, refere-se à diversidade que é inerente aos alunos da EJA. Deste modo, o emprego do adjetivo “didático” para qualificar o tipo de livro que utiliza para o ensino em sala de aula, representa como algo eficiente para o ensino, é o discurso da valorização/exaltação de seu trabalho, ao não identificar-se com a Proposta.

O discurso do entrevistado (sequência 8) remete ao saber e ao poder, uma vez que esse representa o seu fazer docente como eficaz, pois é capaz de utilizar fontes diversificadas para elaborar as suas aulas. Segundo Foucault (2009), a vontade de

verdade, do mesmo modo que outros sistemas de exclusão, é apoiada sobre um suporte institucional: “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios outrora, os laboratórios hoje.” (Foucault, 2009, p. 17). A vontade de verdade é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, segundo o modo como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

O dêitico “eles” (8) refere-se aos alunos e aos respectivos materiais que também trazem para a sala de aula, sendo que ao empregar o pronome “você”, o enunciador se aproxima do interlocutor e fala de si. Ainda em (8), o sujeito-professor remete ao outro, ou seja, aos outros professores, para falar de si, sobre a sua prática pedagógica. De acordo com Coracini (2007), o sujeito inserido no discurso, busca em palavras suas e do outro, os meios para se definir e tornar-se singular, sendo que ao submeter-se às expectativas do outro, revela fragmentos de sua subjetividade, que são as suas representações, desejos inconscientes e recalçados que se mostram por meio de uma confissão, entrevista informal, de modo que narrativas ou lendas podem fazer parte do arquivo ou da memória discursiva segundo o valor que despertem nos sujeitos que detêm certo poder, que pode silenciar ou construir uma identidade, que torne-se a verdade para o sujeito, deixando-o no esquecimento ou na evidência.

(9) A produção de tex::to com **aLUno** com **alunos maiores de iDAde** no início tem que se fazer uma viSIta por eXEMplo no jarDIM depois o **aLUno** retorna à sala de aula OU **Ele** vai descrevê:: aQUIlo que **ele** viu ou ele vai imaginá um outro lugar:: ... na verdade o que **eles** mais gostam... é de **escrever o paSSAdo COMO FOI a juvenTude como foi a mocida::de quando eles eram MOços** enTÃO e::ssa é esse tipo de produção é o que eles mais GOSTam (P. A)

(10) O resulTAdo é que **eles** vão expOR as suas ideias... **expor seus pensamentos** ou até aquilo que **eles gostaRIam** de ter feito e por uma razão ou outra não puDERam... quando Eram **JOvens** (P. A.)

(11) Ai sei lá:: **eu** acho assim o/o resulTAdo que ve::m **a gente** percebeu que um aLUno que passa no vestibuLAR um aluno que passa

num conCURso isso aí pra MIM já é um **GRANde** resulTAdo... um aLUno que sai da esCOla feLIZ com aquilo que aprendEU que consegue eu ve::jo mu::itos aLUnos meus SENdo profeSSOres HOje... nu/é? entã::o isso aí é um/pra mim é/é/um resulTAdo eNORme é uma satisfação muito **GRANde**... né e que e **alunos concurSAdos e::: que fizeram boas faculDAdes** quer dizer é um:: é uma **construção** que **a gente participô** disso daí () isso daí pra mim já é um **GRANde** resultado (P. E)

Ao abordar sobre as produções de texto em (9), o sujeito-professor representa como são os alunos da EJA por meio da expressão “alunos maiores de idade”, com o substantivo “aluno” e com os pronomes “ele” e “eles”. Em seus dizeres cria situações relevantes de aprendizagem que contribuem para que os educandos possam relatar fatos ocorridos no passado e que marcaram a sua historicidade e memória, que são mostrados com as expressões “escrever o passado”, “como foi a juventude”, “como foi a mocidade” e “eram moços”, são resquícios do passado, e que devem ser rememorados na produção escrita. Tal discurso, que se reporta ao passado, representa o falar do outro, ou seja, falar do passado, da juventude do aluno, para falar de si, e representar que a sua própria juventude é relevante para o surgimento de ideias no momento atual, enquanto adulto e professor. Essas situações de ensino-aprendizagem mostram a construção de representações dos alunos sobre si mesmos e sobre o professor.

As orientações da Proposta Curricular são restritas em relação à produção escrita, de forma que o discurso desse documento não condiz com o discurso do professor, uma vez que o educador diz valorizar e abordar sobre as vivências dos alunos para o trabalho com produções de textos. As experiências dos alunos parecem não serem limitadas somente à leitura por meio do código escrito, mas, sim, por meio da experiência de vida e observação de fatos, uma vez que muitos alunos foram alfabetizados há pouco tempo, e o conhecimento obtido pela leitura é bem menor em relação à própria vivência desses jovens e adultos.

Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de

textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros (BRASIL, 2002. p. 15).

Observem que as Propostas Curriculares abordam a leitura como prioridade, pois ela “fornece matéria-prima para a elaboração de textos [...]”. Discordamos de tal visão, pois ao considerarmos a linguagem enquanto prática social, fundamentamos nossas concepções nos postulados da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso que preconizam o fato da não separação entre a prática de leitura e da escrita, pois o sujeito que lê o código escrito, também é capaz de escrever, uma vez que ao ler, o sujeito produz sentidos e se coloca como escritor. Assim, Suassuna nos mostra que:

o uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social [...]. Ir além da materialidade e da linearidade do texto nos faz ver com outros olhos seu funcionamento no âmbito da escola [...] para provocar novas reflexões e novas práticas. (Suassuna, 1995, p. 117-119).

Na sequência (10), o sujeito-professor indica que, por meio das produções de textos, os alunos têm a oportunidade de representar as suas ideias. Ao enunciar no pretérito imperfeito “eles gostariam”, o enunciador mostra que há a existência de um processo inacabado, da escola tradicional, é um discurso de outrora, saudosista, que se iniciou no passado, mas que continua no tempo presente. O emprego de tal tempo verbal representa o momento do retorno à escola, na fase adulta, em que esse aluno poderá “expor seus pensamentos”, que já foram manifestados na época em que frequentou a escola, e que a escola de agora “remodelada” possibilita tal manifestação. Esse discurso remete ao outro, aos alunos, ao falar de si, representa que o seu trabalho é “bom”, pois diz possibilitar aos alunos discutir, criticar e formar para a cidadania.

O sujeito-professor utiliza o verbo modal “acho”⁶ em “eu acho” (sequência 11) para representar que o resultado das produções de texto que aborda em suas aulas é provavelmente positivo. Contudo, revela por meio do verbo “acho” a sua dúvida em relação à relevância da realização do seu trabalho, ele se sente inseguro, quebrando a normalização. Ao utilizar a expressão “a gente”, o sujeito-professor se inclui em um grupo de professores que considera a sua atividade educativa no contexto da EJA como

satisfatória para os educandos, e assim fala de si, de modo que essa insegurança desestabiliza os efeitos de sentido dos adjetivos “grande”, “feliz”, “enorme” e “boas”, não permitindo que apareça o discurso da auto-exaltação, veneração e confiança em si. O emprego do verbo “participou” no tempo passado, enfatiza o discurso da super valorização do professor e da escola, tendo como resultado a “construção” da EJA.

O enunciador salienta que o seu trabalho acaba sendo reconhecido pelos próprios alunos, de modo que é latente em seus relatos, a necessidade de ter o seu trabalho reconhecido, e assim fala de si, buscando a auto-valorização. O que confirma que o sujeito-professor e seus pares são desvalorizados pelo outro. Coracini (2003a) complementa que os professores “enfrentam situações difíceis na prática profissional do dia-a-dia, entre o desejo da teoria (promovida pelo discurso da valorização) e a contingência da prática – discurso da desvalorização que atinge a profissão e o profissional [...]” (Coracini, 2003a, p. 114). Dessa forma, a identidade não pode ser considerada como algo permeado por características estáveis, pois esta se encontra em constante mutação. Contudo, o reconhecimento torna-se restrito ao espaço escolar, ao desejo da teoria em que alunos e ex-alunos mostram-se satisfeitos com o que aprendem, de forma a prosseguirem estudos e conseguirem trabalho, conforme o enunciado “alunos concursados e que fizeram boas faculdades” (sequência 11).

Considerações finais

As respostas obtidas por meio da realização das entrevistas revelam, em parte, que o sujeito-professor é marcado pelo desejo de ser reconhecido, de modo que ao representar em seu discurso que o seu ensino é de qualidade, representa quem ele é, pois para ele, o ensino é bom porque ele, enquanto educador, também se reconhece como um bom profissional, uma vez que salienta a dificuldade em encontrar materiais específicos ao público da EJA, identificando-se e contra-identificando com a Proposta. Ele recorre à sua experiência e prática para atender o que os alunos precisam aprender e entende que o ensino oferecido atende às necessidades dos alunos, uma vez que, segundo os entrevistados, a maioria dos alunos prossegue os estudos e são aprovados em concursos públicos.

As Propostas Curriculares impõem procedimentos, conteúdos e objetivos que devem ser seguidos pelo professor. Contudo, o sujeito-professor

possui concepções acerca de sua formação, experiências vividas no cotidiano escolar por meio da sua prática docente e também acerca do teor dos Referenciais Curriculares, que remetem à constante identificação e contra-identificação, uma vez que dizem elaborar as suas aulas conforme as necessidades de aprendizagens específicas dos alunos da EJA. Em seus dizeres a respeito da necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento das competências, de modo que um olhar parcial nas Propostas Curriculares revela que esses documentos não são elaborados conforme as reais necessidades de alunos e professores, pois a EJA é caracterizada por sujeitos que buscam resgatar os estudos em um curto espaço de tempo. Daí o fato desses Referenciais Curriculares se auto-denominarem “subsídios”.

Finalmente, nossa pretensão é a de que os sujeitos-professores tenham posturas mais críticas selecionando nos Referenciais o que é coerente com a realidade de seus educandos, e, ainda, os dados revelam que apesar de estarmos em um outro momento histórico e social da EJA, a educação pretendida ainda é a do “ensino tradicional”, em que predomina a supremacia do desejo político governamental sobre o ensino e o professor identifica-se no **entre-meio**.

Notas

- ¹ Este texto é um recorte da dissertação de mestrado “O Entre-lugar no Discurso de Professores e Alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA): Identidade e representação”, de Odinei Inácio Teixeira, defendida em 27 de agosto de 2010, na UFMS, sob a orientação da Profa. Dra. Celina Aparecida G. de S. Nascimento.
- ² Neste artigo, utilizamos os nomes Proposta Curricular, Propostas Curriculares, Proposta, Propostas, Referencial Curricular, Referenciais Curriculares, Referencial e Referenciais para designar os dois documentos em estudo.
- ³ O ensino na modalidade suplência corresponde hoje, à Educação de Jovens e Adultos.
- ⁴ O Segundo Grau corresponde ao atual Ensino Médio. Tal denominação passou a ser utilizada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 – LDBEN 9394/96.
- ⁵ A estampa da camiseta da 3ª Série do Ensino Médio é diferente do uniforme adotado pela escola, escolhida pelos alunos dessa série - “Formandos 2009”, esclarecendo melhor, a camiseta imita uma farda camuflada do exército.
- ⁶ “Ter impressão ou opinião; considerar; pensar ou avaliar acerca de; julgar (-se).” (HOUAISS, 2009).

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos*: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.
- _____. (Org.). *Identidade e Discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.
- _____. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. Editora Objetiva e FL Gama Design, 2009.
- MAIA, Maria Cláudia Gonçalves. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos*: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et. alli. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- _____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- SCHERER, Amanda Eloina. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos*: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa*: uma abordagem pragmática. Campinas-SP: Papirus, 1995.

Sobre os autores:

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento: Graduada em Letras-Inglês pela UFMS, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP-Araraquara-SP. Professora Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Três Lagoas, atuando na graduação e pós-graduação. Coordena o projeto de pesquisa LINGUAGEM, DISCURSO E IDENTIDADE: CRIANÇAS E ADOLESCENTES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE INTERNAÇÃO (UNEI) SUL-MATO-GROSSENSES, que se aloja no Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidade (RELAD).

Odinei Inacio Teixeira: graduado em Letras-Inglês pela UFMS, Professor de Educação Básica I no município de Santa Mercedes-SP; Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas.

As três ecologias da sala de aula

Ivan Fortunato*
Marta Bastos Catunda**

Resumo:

Neste trabalho, busca-se compreender o movimento ecosófico de Guattari como uma dinâmica relacional que interfere e/ou possibilita intervenções de ordem prática no ambiente do cotidiano escolar. Na situação atual, a sala de aula como lugar está repleta de conflitos que refletem o cotidiano escolar e explodem inesperadamente em atos impregnados de violência, física ou psicológica. Esses atos explosivos carregam uma força expressiva e contundente para uma ecologia das relações sociais. Trata-se de uma proposta inicial, cujo recorte recai sobre a sala de aula, que deveria ser *locus* favorável para compartilhar e propagar conhecimentos. Discute-se a influência que a mídia exerce na manutenção das barbáries e cotidianos e como escola está cada dia mais refém dessa situação. Busca-se o investimento na via transformadora da educação, que compreende a complexidade humana, e atua no nível político das relações. Em conclusão, há necessidade de se encontrar outra dinâmica relacional, sobretudo nos modos de pensar e agir; essa dinâmica que perpassa pela sala-de-aula, com outro movimento, aquele que permita exercitar uma ecosofia da educação.

Palavras-chave: Ecologia; Sala-de-aula; Ecosofia; Cotidiano escolar; Educação ambiental.

The three ecologies of the classroom

Abstract:

The current situation is fraught with conflicts in everyday school life that unexpectedly explode in acts impregnated with violence, physical or psychological. These explosive acts bear a power both forceful and expressive to the ecology of the social relationships. In this work, we seek to understand Guattari's ecosophic movement as a relational dynamic that interferes and/or provides practical assistance in daily school environment. This is an initial approach, whose focus is the classroom, which should be favorable *locus* for sharing and spreading knowledge. It discusses the influence that the media have on the maintenance of everyday barbarism and how school is increasingly hostage to this situation. It seeks investment towards transforming education, which encloses the human complexity, and serves on the political level of relations. In conclusion, there is need to find another relational dynamics, especially in the ways of thinking and acting; which dynamic that pervades the classroom with another move, that one that allows an exercise an ecosophy of education.

Keywords: Ecology; Classroom; Ecosophy; Everyday school life; Environmental education.

*Todos nós temos a responsabilidade de
agir de forma tal que os Direitos
Humanos se reafirmem em nossos
modos de pensar e em nossas atitudes
(CARTA DAS RESPONSABILIDADES
HUMANAS, 2007)*

Introdução

Modernização, novas tecnologias, sistemas de produção informatizados e todos os *gadgets*, incluindo o consumo, imprimem formas de sociabilidade ainda pouco compreendidas. O que se percebe nas relações sociais é uma fragmentação que promove e facilita um progressivo esfacelamento da

dimensão solidária. A educação dentro da sala de aula, sem se dar conta desta complexidade relacional (Guattari, 1992) e humana (Morin, 2007), atinge os educadores e educandos. As legislações e práticas educacionais não levam em consideração os conflitos que vem se vivenciando entre alunos, pais, professores e demais atores da educação: o que está legitimado em termos da lei de Diretrizes e Bases,

* Endereço eletrônico: ivanfrt@yahoo.com.br

** Endereço eletrônico: marta_catunda@hotmail.com

bem como os Parâmetros Nacionais, só evidencia a enorme distância entre os discursos norteadores e a vida escolar. Esses conflitos abundantes no cotidiano escolar explodem inesperadamente em atos impregnados de violência, física ou psicológica. Esses atos explosivos carregam uma força expressiva e contundente para uma ecologia das relações sociais.

Configuram-se vários extermínios, acelerando a velocidade das destruições. Daí, frente às catástrofes (naturais e antrópicas) que vem se multiplicando nesse século XXI, a ecosofia proposta por Felix Guatarri (2001) torna-se imperativa. É vital agir ecosoficamente diante dos desafios planetários da humanidade, especialmente naqueles gerados no cotidiano escolar, compreendendo a educação como um processo dinâmico de permanente transformação e construção humana. Se não há transformação não há educação.

Esta transformação deveria ser considerada não apenas como medida de combate da crise educacional (Ristoff, 2009) exatamente porque esta crise tem como base um sistema *crísico*¹ que foi legitimado distante da vida que se observa em cada escola. E quando falamos aqui em vida, estamos nos referindo àquilo que palpita ou ecoa dentro das salas de aula, seja da rede pública ou da rede particular de ensino, seja da educação infantil, básica ou superior. Uma medida cabível inicia-se na percepção de que, apesar de uma crise tão propalada, existem caminhos que se vertem em possibilidades de construção de relações muito distantes das geradas pela crise geral da educação.

Se o papel da crise é apontar a necessidade de refletir, o discurso sobre a crise deve ultrapassar sua própria constatação, sob pena de ser apenas um apelo sem eco, sem ressonância e, ao contrário, acabar por afirmar que não há saída; ou seja: imobilizar o próprio movimento *crísico*. Esta saída não é a solução ou a utopia, mas aquilo que é vital para a existência em seu devir, que é primeiro continuar vivo existindo.

Nessa direção, a dinâmica destrutiva requer, como contraponto, um processo sutil de sensibilização sobre os diversos extermínios que rondam a vida escolar. Processo que atua no nível mental, relacional e da própria natureza como ambiente e lugar de estar (Catunda, 2007). Ambiental no sentido definido por Reigota, que não diz respeito somente aos aspectos da natureza, mas ao “lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (Reigota, 1995, p. 14). Ou seja, há que se considerar a ambiência mental e relacional das quais não podemos nos desvencilhar, onde quer que

estejamos. Daí a importância da compreensão que leve desde início a uma permanente elaboração relacional, entendendo este esforço como um movimento constante entre o aqui com o todo planetário.

Neste trabalho² buscamos compreender o movimento ecosófico (Guattari, 2001; 1992) como uma dinâmica relacional que interfere e/ou possibilita intervenções de ordem prática no ambiente do cotidiano escolar. Trata-se de uma proposta inicial, cujo recorte recai sobre a sala de aula, que deveria ser *lócus* favorável para compartilhar e propagar conhecimentos.

Há em nós uma inquietação latente sobre o ambiente escolar que grita por socorro. Na tentativa de expressar esses clamores e sem desconsiderar a dimensão social (que também será movimentada pela dinâmica ecosófica), concentramo-nos aqui na ecologia ambiental que, no cotidiano escolar, tem a sala de aula como espaço predominante de relações e vivências.

Toda dia escola e todo dia TV e violência

[o] processo identificatório tem nas crianças os seus melhores agentes. De fato, as observações sociopatológicas tem localizado, na infância, uma facilidade toda especial para imitar os comportamentos e as atitudes vistos no vídeo, como se a representação televisiva da presença física desencadeasse a representação televisiva da presença real. (Sodré, 1987, p. 51)

A comunicação das questões ambientais no plano relacional é variável (Fortunato Neto; Fortunato, 2009). Essa variação flutua entre o menor grau de sensibilização, que é a simples verbalização sobre os problemas ambientais, e o maior grau de sensibilização, que é agir localmente ou localizadamente em prol de um reflexo global. Mas, também não se limita apenas a essa diferenciação de graus ou níveis de sensibilização, porque a ecologia mental é permeada por apelos diversos e recorrentes no seu cotidiano, sejam os das necessidades de bens de consumo essenciais a sobrevivência, sejam os do consumo estético, até à estética da violência (Marcondes, 1996).

Todo dia é dia de aula na escola e TV em casa. Uma concorrência desleal para educadores e educandos. Os apelos mediáticos são uma voz imperativa que polui todos os espaços, dos *outdoors* às telas, em todos os ambientes, se impondo à nossa

percepção direta com um bombardeio de imagens e sons, promovendo uma verdadeira vertigem de estímulos. O veneno contra a vida não está só nos alimentos carregados de agrotóxicos, modificados transgenicamente, mas também imbuído nas atitudes relacionais mediatizadas.

Os meios de comunicação (*media*), diferentemente da escola, são controlados não por uma lógica de Estado que precisa manter a ordem³, mas por uma lógica de mercado. Assim, o que é ofertado pela mídia deve sempre agradar ao público e o que é veiculado, explica Marcondes Filho (2002), configura-se como uma arma que atua de forma velada contra a própria sociedade.

Arma no sentido figurado, qual seja, os efeitos de câmera e sons, ampliados pelo álibi da liberdade de imprensa, que poderia e deveria envolver um debate mais consistente por parte da sociedade que está refém desse tipo de violência, mas, segue apenas (e cada vez mais) veiculando somente barbáries. Segundo Trivinho (1995), a ausência de categorias conceituais no senso comum para lidar com a “indiferença cotidiana das massas” pode estar contribuindo para a ampliação desse tipo de violência mais sutil no dia a dia.

A violência tem uma marca perversa que nos agora é posta a nu. Conforme explica Trivinho (1995), esse movimento decorre do insucesso das ideologias e da impregnação dos sistemas político e econômico, que são destruidores de ambientes, ecossistemas inteiros, por exemplo, como é caso entre nós, das transposições das bacias hidrográficas, colocando em risco a necessidade vital de água. Estas ideologias convivem com as mais diversas crises sem solução, que costumam fazer ouvidos moucos aos apelos da vida, seja no plano das relações sociais, seja no plano mental e subjetivo e da própria destruição ambiental.

A violência é diariamente banalizada nos meios de comunicação. No fluxo contínuo do cotidiano desses meios há só morte, sangue e guerras ininterruptas. Aqueles que cometem a violência têm notoriedade pública em termos comunicacionais muito maior do que professoras e professores que estão na via oposta, nas salas de aula promovendo a vida e vivenciando a educação de crianças, jovens e adultos. Todo dia, o assunto principal é a violência cometida e praticada. Há com isso uma espécie de promoção da violência como um problema insolúvel, impossível de ser combatido, ou que deve ser combatido com mais violência.

E é nesta lógica do medo promovido permanentemente pelos profetas da violência como

espetáculo (programas de TV sobre crimes, jornais televisivos, etc.) que se alicerçam as medidas de policiamento ostensivo de escolas e favelas como única medida possível de combate à violência. E gera-se um outro problema: a legitimação a qualquer custo da violência do policial contra o cidadão. A escola está cada dia mais refém dessa situação.

Educação ambiental e ecologia à margem

*A novidade que tem no Brejo da Cruz
É a criançada se alimentar de luz
Alucinados meninos ficando azuis e
desencarnando
Lá no Brejo da Cruz
Eletrizados cruzam os Céus do Brasil⁴*

A ecologia está entre nós. Está o tempo todo, também, no cotidiano escolar. Ecologia não é só assunto da biologia, como também não é apenas um eixo transversal pairando sobre as normas curriculares como um enigma ou agouro para o amanhã. A ecologia é agora, está em nós o tempo todo ‘entre os meios’ do ambiente escolar; é um movimento pantemporâneo. Este conceito, trazido por Rocha (2009), introduz uma outra noção de tempo não cronológico que abarca todas as dimensões temporais da humanidade.

Aqui utilizamos essa noção de tempo, que não tem flecha ou direção, mas é um tempo polimorfo. Podemos compreender o pantemporâneo na pluralidade dos meios ambientais, meios que, com suas próprias temporalidades, estão presentes nas relações sociais e subjetivas, *ondequando* se ambientam estas relações, com um tempo total que abarca infinitas durações, sinalizadas pela cultura e pela produção de significados e sentido, presentes nas mais diversas formas de expressão artísticas (entre outras), que saltam das subjetividades (Oliveira, 2008).

Referimos e queremos refletir a pantemporaneidade como um tempo sem demarcação, que palpita e que flui, independente das estruturas sistematizadoras instituídas, e suas formalizações e se constitui, ou pode vir a se constituir, num aliado *aquiagora* para uma ecosofia da vida escolar cotidiana.

Há, portanto, na complexidade do ser humano (inclusive na dimensão tempo) uma ecosofia a ser alcançada. Essa dinâmica pode (deveria, pelo menos) encontrar na sala de aula da educação escolar importante aliada na reformulação do modo de pensar; reformulação que irá revolucionar também o

modo de agir.

Nessa direção, existe um desafio educacional que aponta para um investimento na articulação das subjetividades. Essa articulação deve ser voltada para uma ampliação das linhas de força relacionais com os diversos ambientes (redes de informação, práticas culturais, esportivas) que perpassam hoje pela sala de aula. Trata-se de uma educação que não é sustentada pela lógica de transmissão de saberes, mas de uma educação que abraça toda a complexidade cultural, imaginária, subjetiva que permeia as relações educativas.

Educação no sentido de “prover situações, ou experiências que estimulem a expressão potencial do homem e permitam a formação de sua consciência crítica e reflexiva” (Pelicioni, 2005, p. 140).

Do ponto de vista ecosófico, cada vez que reforçamos uma leitura convencional ou a ótica de um olhar universalizante sobre o cotidiano escolar (Alves; Oliveira, 2010), mais nos distanciamos da vida e da reflexão sobre a vida no/do cotidiano *ondequando* masceram transformações. Não é raro ouvir um educador clamando que ‘a educação não tem mais jeito’ – bordão, dentre outros, de uma infundável crise na educação, principalmente alicerçada por todo tipo de generalizações. Quando no ambiente não há mais energia para reflexão, generaliza-se.

Paulo Freire evidenciou a importância do pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica. De forma contundente e até insistente, a reflexão como um dinamismo deve fornecer energia: a práxis busca alimentar constantemente a vida educacional sob pena de ceder aos apelos sempre opressivos quando não examinados pela reflexão entre seus pares.

Como pensador brasileiro da educação, Paulo Freire indicou, sobretudo, esta postura crítica do educador, como uma espécie de respiração, que pensa e repensa, que não se deixa levar, seduzir, cooptar.

Uma atitude que se torna própria da vida ao indicar o permanente movimento que os indivíduos devem se envolver, não apenas com idéias (Freire, 1987), porque as ideias mudam com o tempo. Só a reflexão tem o papel de desconstruir generalizações grosseiras e opressoras. Desconstruir principalmente encontrando uma outra forma de visibilidade do social, do relacional, do subjetivo mental que não seja nem a mediática, nem a generalizante excludente, mas aquela que palpita nas salas de aula, onde ruminam cada dia outras possibilidades, *ondequando* se realizam os “processos de tessitura dos conhecimentos” (Alves; Oliveira 2010, p.15).

Nessa tessitura, encontram-se fatos

surpreendentes. São leituras de mundo que demonstram que aqueles

que vêm das margens trazem uma contribuição política e pedagógica de extrema importância [...] ao dar espaço à reflexão de si e de sua trajetória como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante mestrando/a e futuro pesquisador/a da educação os que vêm das margens, se redescobrem, se identificam como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe solidificados na sociedade brasileira. (Reigota, 2009, p.4)

Está, portanto, na reflexão de sua própria ação a revelação de um sujeito não oprimido nem opressor⁵, mas de um indivíduo escondido pelas amarras das instituições formais. Esse sujeito revelado é aquele que tem o papel de transformar. No nosso caso, transformar pela educação.

Mas a educação não acontece sem a adesão voluntária – do educador e do educando. E para essa adesão, não é suficiente que cada um amplie sua compreensão para a complexidade terrena e temporal que o envolve (Pelicioni, 2005). Ainda que importante, tal compreensão sem as ações políticas se esvazia. Eis a ecosofia de Guattari (2001): uma articulação política entre a ecologia subjetiva (mental), a ecologia social (ético-política) e a ecologia ambiental.

Essa articulação, na escola, poderá ser revelada pela Educação Ambiental, mas não aquela educação ambiental que propõe comportamentos determinados e compatíveis com a visão modernizante que polariza as relações ambientais como opostos homem/ natureza privilegiando ações exteriorizantes principalmente aquelas relacionados às práticas de plantio de árvores, redução do consumo de água no banho e separação do lixo – atos que são importantes, mas que encerram um fim em si mesmo. A Educação Ambiental como prática política, é a educação como práxis, que ruminam cotidianamente seus diálogos, suas dúvidas conduzindo naturalmente ao processo reflexivo. O que transforma é exatamente essa fluência vital da realidade, que permite uma descoberta peculiar em cada escola e não os monólogos imperativos do sistema com suas palavras de ordem, apelos de toda sorte de generalizações sejam as normatizadoras, sejam mediáticas, ou da ordem do consumo, ou ainda dos interesses políticos partidários locais, o que temos observado como sendo

sempre movimentos opressivos que são estranhos a via única e sempre diversa que germina no/dos/com o dia a dia escolar.

A sala de aula como ambiente ecológico

A escola me parecia uma prisão, um castigo⁶...

Primeiro é preciso compreender a sala de aula como um ambiente. A sala de aula não deve ser apenas um espaço que contém paredes, lousa, carteiras, alunos e professor. Dependendo das condições deste ambiente, torna-se impossível estar, quanto mais estudar, e até mesmo aprender.

Assim, a sala de aula como ambiente se configura cada vez mais como um espaço insalubre. Essa insalubridade está, por exemplo, na ausência de preocupação com a acústica, e o professor vê-se obrigado a esgarçar suas cordas vocais enquanto os alunos confundem-se pela má propagação do som. Uma única conversa ao pé do ouvido, por exemplo, desmonta a ressonância dos verbos do aprender. Há, ainda, ‘incondições’ ergonômicas, atmosférica, e muitas outras que constituem a sala de aula como ambiente que não acolhe, mas repulsa. E se o ambiente que deveria permitir e possibilitar o aprendizado, o desenvolvimento e a promoção da cidadania é nefasto, como esperar da educação egressos que irão modificar o mundo? Modificar no sentido de frear esse estado *crísico*, cujos efeitos são visíveis nas relações permeadas pela perversidade, no ambiente que vem sendo devastado, e na perda da dimensão subjetiva. Felix Guattari (2001; 1982), com sua ecosofia, quer ir além; o autor chama a atenção para uma dimensão de ação entre meios da educação: relacional, subjetivo, ambiental. Uma espécie de pele social que nos permite tocar e reencantar o mundo.

Mas essa superfície de contato pulsante não é possível em uma sala-de-aula opressora, que, em alguns aspectos assemelha-se ao cárcere (ou não seria o recreio um ‘banho de sol’?). Há três décadas, Harper e colaboradores (1980) já indicavam as implicações de uma sala de aula totalitária. Implicações que reproduzimos na íntegra por revelar um aspecto que é antigo (para uma sociedade dita de tecnologia e rápidas transformações), mas ao mesmo tempo revela um fenômeno presente no cotidiano escolar⁷:

[...] a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a

criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? Haverá melhor maneira de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos e neurônios... Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. (Harper et al, 1980, p. 47)

Porque aprendemos não somente com a razão, mas também com a afetividade⁸, com corpo, e principalmente nas relações (que são racionais e afetivas), há que se pensar, então, em salas de aula ou até mesmo outros ambientes (por que não?) próprios para a aprendizagem, diferentes deste totalitarismo que ‘parafusa’. Dito de outra forma, a necessidade latente é a reterritorialização⁹ dos espaços relacionais do ambiente escolar, isto é, a (re)apropriação do espaço geográfico, qual seja, a *ecologia ambiental* do movimento ecosófico. Se a ecologia está entre os meios e pulsa (subjetivo, relacional e ambiental), ela [a ecologia] está presente neste movimento, na flexibilidade de apropriação dos espaços territoriais da sala de aula, e também dos demais espaços que a escola contém.

Viver a escola e seu ambiente é (re)apropriar-se desse ambiente, reconstituí-lo como lugar de novas possibilidades de acolhimento. Esta palavra acolhimento representa aquilo que a escola, como um lugar de estar e de exercitar a relação com o outro, vem perdendo com maior força – como indica a ampliação de fatos repletos de violência perversa no cotidiano escolar. E quando há acolhimento, o meio subjetivo de um [indivíduo] pode se unir, diluir, pertencer com os demais. Acolher como simbologia do “estar junto” (Alves, 2007) no cotidiano escolar.

Assim, a sala de aula que, em nome da ordem, tem sido o único possível para as relações de *aprenderensinar*¹⁰, também pode circular pela extensão da escola, não se limitando ao universo das carteiras e lousas. Há o pátio, território livre das amarras cadeiras/paredes que limitam os movimentos. Pode-se migrar, ainda, para a sombra de uma árvore e religar-se com a natureza, ou para uma rampa de acesso, ou para os corredores (local onde, ironicamente, não se pode correr), ou para os jardins e assim por diante, expandindo a noção de

‘*saladeaula=paredes+lousa+cadeiras*’ para um conceito de ‘ambiente de aprendizagem’, que não é, obviamente, um cercado de concreto restrito ao exercício cognitivo.

A flagrante violência dentro das salas de aula reflete a necessidade urgente de uma ecologia relacional que começa nos espaços destinados à educação: alunos c/alunos; alunos c/professores; alunos/pais; alunos/dirigentes; alunos c/pais; pais c/escola... há uma infinidade de interações sociais que criam laços ou provocam repulsas. Observa-se, no entanto, que a educação como está, tem suas relações ‘ossificadas’, ou seja, “reduzidas a sua mais pobre expressão” (Guattari, 2001, p.8). O que retira a vida das relações – por isso ossificadas – é a padronização dos comportamentos, que mecaniza os atos.

Em nome da ordem, a escola sustenta a prática de ensinar pelo transmitir saberes e de educar pela padronização das posturas. Nilda Alves (2003) chama atenção para esse modelo escolar, que ainda é vigente em muitos países ao redor do globo, cujos egressos raramente conseguem desvincular-se das imposições homogeneizantes desse absolutismo autoritário e alienante da *pedagogia da lousa*. Assim, quando os estudantes formados assumem posições no mercado de trabalho continuam operando sob a mesma lógica, conferida pela sedação das filas para entrar e sair da sala, do sinal que ora agonia (ao entrar), ora alivia (ao permitir sair), da disposição das carteiras como se a lousa e o professor fossem o norte. Sedados, não há necessidade de pensar, mas memorizar, não é preciso criar, mas reproduzir – reprodução, no caso, de uma lógica inundada pela perversidade.

A sala-de-aula não deve ser apenas aquela exclusivamente de lousas e carteiras, mas transformar-se no *locus* favorável para as relações educacionais. A ecosofia nos aponta outra dinâmica e atos políticos moleculares, pequenos, ínfimos como pólen. Inegavelmente, toda modificação na dimensão ambiental gera também movimento nas dimensões social e subjetiva, e assim, reciprocamente. Quando a postura educacional adotada é a percepção sensível deste movimento pulsante, a ecosofia apresenta-se, e o que era somente osso, pode adquirir vida.

A lição das gaivotas

A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que os simples fatos do vôo — como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o

importante não era comer, mas voar. Antes de tudo o mais, Fernão Capelo Gaivota adorava voar. (Bach, 1988, pp. 14-15)

Finalmente, ao dissertar sobre a necessidade de uma educação ambiental que transforma pela modificação do local onde acontecem as relações, importante advertir (inclusive a nós autores) que esse processo não se dá sem turbulências e até embates. Porque assim como as gaivotas voam para se alimentar e para simplesmente voar, a escola não existe apenas para transmitir saberes, mas, como as gaivotas para auxiliar o pensamento a decolar.

A divisa da história de Fernão Capelo Gaivota em epígrafe é um estímulo. A Gaivota rebelde mostra que a opressão do sistema é tão forte que em diversos momentos nos reconduz ao ponto inerte da educação pela padronização. *Fernão baixou a cabeça, obediente* (Bach, 1988, p. 17). Mas seus desejos de mudança, de explorar o desconhecido e de aprender superaram as forças mantenedoras da ordem. *Não tardou muito que Fernão Gaivota voltasse a pairar no céu, sozinho, longínquo, esfomeado, feliz, aprendendo* (Bach, *idem*, p. 18).

Quando trazemos a ecologia da sala-de-aula como aliado à transformação necessária, não fechamos os olhos para os outros nós dessa rede complexa que é o cotidiano escolar. Paulo Freire (1980) nos lembra que a educação formal é apenas um subsistema de um sistema maior e que todos (subsistemas e sistema) estão em relações dinâmicas. Nesse emaranhado, Freire explica que a escola não é somente reflexo do sistema:

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que, contra que. (Freire, 1980, apresentação).

A crise da escola (que se manifesta no cotidiano escolar pela violência perversa) é, como aponta Paulo Freire, também uma crise histórica, cuja origem e reflexos estão na sociedade como um todo, manifestos também pela perversidade nos atos que destroem a natureza, os indivíduos e as suas dinâmicas relações.

A proposta de se pensar a sala-de-aula como ambiente ecológico se renova todo dia. E a leitura da

ecosofia proposta por Guattari encontra na atualidade desafios ainda maiores dos que existiam na última década do século XX. Mas é justamente os esfacelamento da dimensão solidária que evidencia a necessidade de investimento na dimensão relacional o principal eixo de enfrentamento dentro do ambiente escolar. Ou seja, há sempre outra dinâmica relacional para ser buscada como importante aliada na reformulação das práticas pedagógicas, sobretudo nos modos de pensar e agir. Ações que ponham em movimento a vida escolar. Disse Freinet (1975, p. 52) “não se deve separar a escola da vida [...] a vida chama-a a si e impele-a para frente com um otimismo confiante”. Dentro da escola esta vida pulsa carregada de curiosidade.

Ao fim e ao cabo, retomamos a necessidade de se pensar na sala-de-aula como um ambiente que não deve estar exclusivamente restrita a um lugar de lousas e carteiras, porque é um importante e imprescindível território para o redimensionamento ambiental da sociedade. Redimensionamento que clama por vida.

Notas

- ¹ Críscico no sentido de que há crises generalizadas. Morin (1973) apresenta o homem críscico como parte do *homo complexus*.
- ² Apoiados pelo pensamento expresso de GUATTARI (2001), em especial no livro *As Três Ecologias*, esse artigo é resultado de uma série de seminários conduzidos no programa de pós-graduação em Educação da UNISO, entre março e junho de 2010, sob supervisão do Prof. Dr. Marcos Reigota.
- ³ Exemplos claros de manutenção da ordem na Escola são os currículos unificados e a bonificação em dinheiro para professores, gestores e funcionários de escolas que tenham ‘bom desempenho’ nas provas oficiais.
- ⁴ Trecho da música Brejo da Cruz de Chico Buarque de Holanda, 1984.
- ⁵ Conforme Paulo Freire (1987).
- ⁶ Trecho da narrativa produzida por uma aluna de pedagogia sobre a escola. Sob o pseudônimo de Maria do Carmo, a aluna relatou suas memórias sobre seu primeiro dia de aula.
- ⁷ Para nós autores, a transformação terá acontecido se, na década de 2040, nosso presente artigo for citado para ilustrar as barbáries da educação no início do século, e não para indicar que por muitas décadas o problema ainda persiste.
- ⁸ Ver Fortunato, I. *et all*, 2010.
- ⁹ No sentido proposto por Deleuze e Guattari, 1981.
- ¹⁰ Conforme Nilda Alves (2003). Para a autora, não é possível falar de processo de ensino-aprendizagem,

porque esse processo é indissociável. Ademais, aprender sempre vem antes de ensinar.

Referências

- ALVES, N. As múltiplas formas de narrar a escola. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n.2, pp. 5-7, jul/dez, 2007.
- _____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, no. 23, 2003a.
- _____. Decifrando pergaminhos o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, pp.13-38.
- _____.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisas em currículos através de imagens e narrativas de professoras. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010.
- BACH, R. *A história de Fernão Capelo Gaivota*. Tradução de Antônio Ramos Rosa e Madalena Rosález. 88ª. ed. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1988.
- CARVALHO, D. *et all. Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.
- CARTA DAS RESPONSABILIDADES HUMANAS: a aliança para um mundo responsável, plural e solidário. São Paulo: Instituto Agora em defesa do Leitor e da democracia, 2007. Disponível em <<http://interconexao.files.wordpress.com/2008/06/cartadasresponsabilidadeshumanas.pdf>>, acesso em 26 de dezembro de 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- CATUNDA, M. Educar e cultivar ambientes. In: NOAL, O. F.; BARCELOS, V. H. (orgs.) *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, pp. 231- 251.

FREINET, C. *As técnicas modernas da escola Freinet*. Tradução de Silva Letra. 4ª. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Apresentação. In: HARPER *et all. Cuidado, escola!:* desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18ª. ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1980.

FORTUNATO, I. ; TORQUATO, I. ; SILVA, M. C. R. S. *et all.* Afetividade na educação pelo pensamento complexo. *Varia Scientia*, no. 10, vol. 17, 2010 [no prelo].

FORTUNATO NETO, J.; FORTUNATO, I. Dicionário ambiental básico: um projeto para a educação ambiental. *Revista Educação Ambiental em Ação*, no. 30, ano VIII, 2009.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 11ª. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado, escola!:* desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18ª. ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1980, p. 3.

MARCONDES FILHO, C. (org.) *Pensar Pulsar:* cultura comunicacional, tecnologias e velocidade. São Paulo, Edições: NTC, 1996.

_____. *A saga dos cães perdidos*. São Paulo: Haker, 2002.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *O paradigma perdido:* a natureza humana. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

OLIVEIRA, I. B. *Estudos do cotidiano e a educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.

PELICIONI, M. C. F. Educação Ambiental como Processo Político. IN: PHILIPPI JR., A.; ALVES, A. C. (orgs.) *Curso Interdisciplinar de Direito Ambiental*. Barueri, SP: Manole, 2005.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A política pedagógica dos que vem das margens. In: Educação e subalternidades contemporâneas; novas configurações? *32ª Reunião Anual da Anped*: Caxambu, 07 de outubro de 2009.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (orgs.). *Educação ambiental: utopia e práxis*. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, D. Prefácio. CARVALHO, D. *et all.* (orgs.). *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.

ROCHA, V. Nota previa. In: ROCHA, V. (org). *Artes e Pantemporaneidade*. São Paulo: Pantemporâneo, 2009, pp. 7-9.

SODRÉ, M. *Televisão e psicanálise*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

TRIVINHO, E. *Redes: Obliterações no fim do século*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1998.

Sobre os autores:

Ivan Fortunato é pedagogo pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. Doutorando em Geografia, Organização do Espaço, pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro.

Marta Bastos Catunda possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1981) e mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1992), créditos em doutorado em Educação e Meio Ambiente pelo Instituto de Educação da UFMT, 1998/2001, onde atuou como técnica pesquisadora de Nível Superior de 1978/2009. Desenvolveu inúmeros projetos, programas culturais comunitários ligados a arte, música e ao meio ambiente. Atualmente é aluna do Programa de Doutorado em

Educação da UNISO, na Linha de Pesquisa Educação e Cotidiano Escolar cujo foco da tese é Educação Ambiental e Paisagem sonora. Bolsista Capes.

A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos

Giovana Azzi de Camargo*
Elizabeth dos Santos Braga**

Resumo

O presente trabalho discute como a oralidade é considerada na alfabetização de jovens e adultos, enfocando a relação desta com a escrita. Nesse sentido, nos perguntamos: Como essa relação se constitui em uma sala de aula destinada à alfabetização? Que indícios da tensão entre a escrita e a oralidade podemos depreender da observação das aulas? De que forma o professor considera as falas dos alunos no processo de alfabetização? Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, com base na abordagem etnográfica, numa sala de primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma rede municipal de ensino, no interior do Estado de São Paulo, por meio de observação de aulas e entrevistas com professoras e alunos. Os dados foram analisados a partir dos princípios teórico-metodológicos de Bakhtin e Vigotski (análise microgenética). A pesquisa pauta-se nas contribuições de estudiosos que consideram a linguagem como constitutiva do humano (Vigotski, Bakhtin); nas discussões sobre a relação entre oralidade e escrita (Havelock, Ong, Barthes e Marty, Zumthor), sobre letramento e oralidade como práticas sociais (Marcuschi, Kleiman, Tfouni, Oliveira); em considerações sobre a presença da oralidade na escola (Belintane, Marcuschi), a importância da palavra no processo educativo (Freire) e a alfabetização como processo discursivo e *significativo* (Vigotski, Smolka). Nossas análises problematizam a consideração da oralidade no processo de alfabetização em sala de aula: como é feito o trabalho com o gênero oral? De que forma as falas dos alunos são consideradas? Na reescrita de textos, como a participação dos alunos é incorporada? Tendo isso em vista, enfocamos também a primazia do texto escrito no processo de alfabetização e as concepções de aluno, de analfabeto, de apropriação do conhecimento que norteiam o trabalho do professor. O estudo divulgado nesse artigo contou com o apoio financeiro da CAPES.

Palavras-chave: Oralidade; Escrita; Alfabetização de Jovens e Adultos.

The tension between orality and writing in the Education of youngsters and adults

Abstract

This paper discusses how orality is considered in the education of youngsters and adults, focusing on its relationship with writing. This way, we ask: How is this relationship constituted in a literacy classroom? Which evidences of tension between writing and orality can be noticed from the observation of the classes? How does the teacher consider the students' statements in the process of literacy? For this, we conducted a field study based on the ethnographic approach in an initial phase of Education of Youngsters and Adults, in a public school in the State of São Paulo, Brazil, through class observations and interviews with teachers and students. Data were analyzed from the theoretical and methodological principles of Bakhtin and Vygotsky (microgenetic analysis). The research is based on the contributions of scholars who consider language as constitutive of human beings (Vygotsky, Bakhtin); on the discussions of the relationship between orality and literacy (Havelock, Ong, and Marty Barthes, Zumthor) on literacy and orality as social practices (Marcuschi, Kleiman, Tfouni, Oliveira); on considerations on the presence of orality in school (Belintane, Marcuschi), on the importance of the word in the educational process (Freire) and literacy as discursive and significant process (Vygotsky, Smolka). Our analyses question the consideration of orality in the process of literacy in the classroom: how has the work with oral genre been done? How have the students' statements been considered? In the rewriting of texts, how is the students' participation incorporated? Having this in view, we also focus on the primacy of the written text in the process of literacy and the conceptions that guide the work of the teacher about what is a student, an illiterate person, and the appropriation of knowledge. The work discussed in this article had the financial support of CAPES.

Keywords: Orality; Writing; Education of Youngsters and Adults.

* Endereço eletrônico: giovanaacamargo@hotmail.com

** Endereço eletrônico: elizabeth.braga@usp.br

Introdução

O presente artigo pretende discutir a relação oral/escrito no processo de alfabetização de jovens e adultos. Em uma sala de aula para essa modalidade de ensino encontram-se alunos com diferentes idades e experiências com a língua. Alguns estão iniciando, outros continuando o aprendizado sistemático da escrita. Ao ingressar na escola, instituição responsável pela transmissão do saber letrado, como se dá a relação entre fala e escrita?

Várias questões referentes à alfabetização de jovens e adultos têm sido tematizadas em diferentes estudos. Quando se trata do ensino da língua, a maioria delas volta-se para a escrita, e a oralidade, muitas vezes, passa despercebida. Além disso, a orientação para o trabalho com a oralidade na escola em geral, não somente na EJA (Educação de Jovens e Adultos), é feita há muito tempo pelos documentos oficiais, porém, sofre resistências para sua concretização em sala de aula (Belintane, 2000).

No relato dos professores encontramos declarações como “Os alunos não aprendem a escrever porque falam errado.” Ou: “Para que os alunos aprendam a escrever, primeiro precisamos ensiná-los a falar”. Nessa linha, uma pesquisa realizada com professores revela que 86,3% afirmam **corrigir** a fala de seus alunos (BRASIL, 2002). Esses dados nos levam a pensar nas seguintes questões: o que é feito com a oralidade na escola? Como ela é tratada? O que proporciona esse tratamento dado pelos professores à fala?

Nesse contexto, os alunos, que dominam a modalidade oral de uso da língua e que ainda não escrevem, muitas vezes se calam nas aulas alegando que nada sabem porque ainda não sabem escrever. Como relata Dionísio sobre sua experiência escolar:

Eu era meio exibidinho, gostava de falar muito. Contava muitos ‘causos’. Achava... e até escrevia um pouco... de jeito mais preciso do que os meus companheiros. Mas, dona, depois que fui na aula vi que falo tudo errado. Não sei nem falar. Estou muito pesaroso em não aprender aquele saber da escola. O meu saberzinho não vale nada no mundo de hoje. Enquanto não sai a coisa... vou ficando aqui... né... quieto. (Dionísio, 24 anos, trabalhador da construção civil)

O depoimento de Dionísio suscita outras indagações: não saber escrever silencia? Que relação é essa entre fala e escrita que se dá na escola? Como

vimos, tanto a fala dos professores como esse relato do aluno apontam para problemas na relação entre oral e escrito. Assim, como no percurso do estudo aqui apresentado, percebemos que não poderíamos abordar a fala sem mencionar a sua relação com a escrita.

A fala na escola: o que recomendam os documentos oficiais

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), há a recomendação sobre o ensino da linguagem oral, considerando-o uma abordagem além da fala cotidiana, alcançando as situações discursivas que os alunos ainda não dominam no âmbito da *fala pública* ao conhecer a diversidade de gêneros e as situações de uso público da fala (Belintane, *op. cit.*). No entanto, a fala e a escrita ainda são vistas de maneira estanque nesse documento, como se fossem processos distintos e sem possibilidade de conexão.

Já o documento que orienta o ensino na EJA, bem como os Parâmetros para a Educação Básica, partem da discussão de que os alunos são falantes da língua e que o trabalho com a oralidade teria como finalidade mediar a aprendizagem da língua escrita (Brasil, 1999). Para isso, é sugerido estimular o comentário oral sobre o texto escrito e a leitura em voz alta compartilhada.

Além disso, o documento incorpora discussões da Sociolinguística, ao valorizar a diversidade linguística em sala de aula. Desse modo, “[...] o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa deve acolher a diversidade, propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas” (Brasil, 1999, p. 53). Estas são as orientações e recomendações, mas como vimos anteriormente pela fala dos professores e o relato do aluno, as recomendações parecem distantes de sua efetivação.

A respeito dessa temática, surge uma questão terminológica, pois, nos documentos mencionados, nota-se que há vários termos para designar o que é feito com a fala na escola. Alguns documentos e estudiosos do assunto defendem os termos “ensino da língua oral”, “trabalho com a língua oral”, ou “análise da língua”. Marcuschi (1997) assegura que o oral não é ensinado na escola, pois, quando o aluno vai para a escola, ele já aprendeu a falar. Assim, o trato da oralidade ou o trabalho com a oralidade são expressões mais indicadas para essa abordagem pela

escola.

A fala e a escrita em foco

Além da fala ser uma questão pouco frequente na escola, notamos que nos estudos linguísticos ela despertou o interesse dos pesquisadores há poucas décadas. Saussure, o pioneiro nos estudos sistemáticos sobre a língua, não privilegiou os estudos sobre a fala, já que suas características dificultam uma sistematização, apresentando uma concepção dicotômica entre língua e fala. Tal discussão é redimensionada pelos estudos de Bakhtin (1999), para quem a língua não é um sistema pronto que recebemos para apenas usar e, sim, uma apropriação à medida que fazemos parte dela, ou seja, ao nos inserirmos em sua dinâmica, em sua evolução.

Bakhtin, assim, atenta para a fala e para quem a produz e, a partir disso, elabora sua teoria que discorda das linhas de pensamento da Linguística de sua época, defendendo que a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (1999, p. 124). Em linhas gerais, a proposição desse autor volta-se para a língua como um produto histórico-cultural disposto no diálogo com o outro. E, nesse diálogo, o sujeito se constitui. Com essa concepção de linguagem, sua contribuição abre espaço para os estudos sobre a oralidade.

Outro teórico que discute a constituição do sujeito pela linguagem é Vigotski. Para ele, a linguagem aparece como constitutiva do psiquismo humano. O autor examina a relação complexa entre pensamento e palavra e indica que há uma constituição recíproca, o que ultrapassa a noção da linguagem como instrumento e expressão do pensamento, pois “[...] o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (Vigotski, 2001, p. 409).

Sobre o aprendizado da escrita, Vigotski (1984) levanta três aspectos que devem ser observados em termos práticos, de acordo com uma visão histórica. Primeiramente, a escrita e a leitura precisam ser necessárias a quem aprende, e a escrita, considerada como uma atividade cultural complexa e não um ato mecânico de mera transcrição do som. Outra questão apontada é que se deve considerar o que a escrita significa para o aprendiz, tornando-a necessária e relevante para a vida e não como um mero hábito. E por fim, a necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente, no sentido de torná-la própria

do indivíduo, como a fala, e não um exercício mecânico. Desse modo, “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky, 1984, p. 134).

Smolka (2003) destaca fatores importantes a partir da leitura de Vigotski, como a importância da interação na aprendizagem da língua escrita, pois esta ocorre primeiramente no âmbito social. Sobre essa questão, a autora propõe o conceito de *relações de ensino* que desmistifica o processo de ensino e aprendizagem no qual o professor ensina e o aluno, obviamente, aprende. Enfatiza as relações interpessoais na aprendizagem e alerta que esses papéis não são tão definidos assim na dinâmica da sala de aula.

No processo de alfabetização, a escrita a ser ensinada precisa ser considerada como um produto do processo histórico-cultural e uma forma de linguagem, ou seja, ela é aprendida fazendo-se uso dela e percebendo-se seu funcionamento, de modo que esse bem cultural seja apropriado, ao mesmo tempo em que pode ser transformado e usado como *ação no mundo* (Smolka, 2003).

Ao falar sobre o processo de alfabetização, parece-nos natural abordar questões sobre a escrita. Porém Freire (1984, 2002) ressalta que antes de escrever/ler é preciso falar sobre os assuntos cotidianos, fazer a leitura de mundo. Nessa perspectiva, o diálogo aparece como condição para um novo modelo educacional que se contrapõe às práticas tradicionais. Ele traz a fala, a discussão para ocupar o lugar do silêncio esperado na sala de aula; por isso, nos moldes freirianos, o debate de ideias, com a participação de todos, deve ser uma atividade diária e motivadora dos trabalhos daquela aula. Assim, a alfabetização não acontece se a “leitura do mundo” estiver separada da “leitura da palavra”.

A partir da preocupação com as questões que envolvem a oralidade na alfabetização de jovens e adultos, realizamos uma pesquisa nesse contexto de ensino (Camargo, 2006). Embora o foco do trabalho fosse a oralidade, como observamos no momento de circunscrever a questão de pesquisa, para estudar a fala não poderíamos desconsiderar a escrita, pois o estudo seria realizado em uma sociedade letrada (Ong, 1998).

Muitos dos problemas que permeiam as formas de se considerar a fala e a escrita no cotidiano escolar e nos estudos linguísticos têm relação com duas visões predominantes problematizadas por autores como Kleiman (1995) e Marcuschi (2001): a “grande divisão” e o “continuum”. Segundo os defensores da primeira visão, esta se destina a buscar

as diferenças entre fala e escrita; para isso centram suas análises no código, não atentando para as situações em que elas acontecem. Os autores da outra visão, do "continuum", discordam da primeira, principalmente por considerarem as práticas sociais em que a fala e a escrita aparecem. Para essa análise, os estudos do letramento dão uma importante colaboração.

A concepção de letramento assumida neste trabalho leva em conta os usos sociais da escrita; com isso, rompe-se com a dicotomia disseminada pela/na escola entre alfabetizado e não-alfabetizado, na qual só sabem a respeito da escrita aqueles que sabem escrever. A esse respeito, Marcuschi (2005) defende que o analfabeto desconhece a escrita, mas seu desempenho linguístico é influenciado pela escrita, devido à participação em *eventos de letramento*. Ou seja, para conhecer o funcionamento da escrita, não é preciso estar alfabetizado.

A escola, segundo Kleiman (1995), tem uma finalidade específica nesse processo, já que é a principal *agência de letramento* da sociedade e tem como função ensinar a escrita. No entanto, a escola não é a única agência de letramento, já que o contato com a escrita não está restrito a ela, ou seja, ao participarmos de uma sociedade letrada, obtemos inúmeros conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, independentemente do conhecimento estrito do código, ou seja, de ser alfabetizado (Tfouni, 2002).

É preciso ressaltar que toda essa discussão está ancorada em uma concepção de letramento, pois há outras formas de conceber esse processo. Segundo Street (*apud* Kleiman, 1995), o letramento, em geral, é concebido segundo dois modelos: *autônomo* e *ideológico*. O primeiro modelo defende a existência de uma única forma de o letramento acontecer, desconsiderando a multiplicidade de eventos em que a escrita pode estar presente e leva a crer que ela é a responsável pelo progresso e pela civilização. É esse modelo que muitas vezes ampara o trabalho feito com a escrita na escola. Ele também é responsável pela disseminação dos *mitos* da alfabetização, a qual seria responsável pela elevação social. O segundo modelo, com o qual concordamos,

[...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, [...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (Kleiman, 1995, p. 21)

A própria palavra *autônomo* dá indícios sobre o primeiro modelo, pois traz a idéia da escrita como um sistema independente do contexto de produção. Assim, ela deve ser analisada e interpretada por si mesma, desconsiderando-se outros fatores. Entre as características desse modelo estão: a relação entre o letramento e o desenvolvimento cognitivo; a fala e a escrita vistas de forma dicotômica; e, por último, a atribuição à escrita de poderes e qualidades intrínsecas (Kleiman, 1995).

Considerando-se as características expostas acima, o modelo de letramento autônomo revitaliza os postulados da grande divisão que tomavam a aquisição da escrita como transformadora da comunicação na sociedade e que as modalidades de uso da língua - oral e escrita - possuem características distintas: o oral marcado pelo raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo; a escrita, o oposto, pelo raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico (Tfouni, 2002).

Contrária a essa visão, Tfouni assegura que

[...] o letramento pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e a influência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. (Tfouni, 2002, p. 38)

Ainda uma questão: o estudo do letramento ocupa-se somente da escrita? De acordo com Kleiman (1995), a oralidade também é objeto de interesse nesses estudos. Exemplo desse interesse são os estudos sobre as oralidades letradas, que se constituem a partir da participação do indivíduo em *eventos de letramento*, e aqueles que apresentam a oralidade como mediadora do aprendizado da escrita (Terzi, 1995).

De acordo com as questões já apontadas sobre oralidade e letramento, é possível pensar que estes não podem ou não devem ser abordados independentemente das práticas sociais que os produzem.

Assim, não é possível pesquisar oralidade e letramento sem considerar o que representam nas sociedades atuais. Nem tampouco olhar para a fala e a escrita, buscando semelhanças e diferenças, sem

levar em conta os usos que se fazem delas no dia-a-dia. Partindo dessas considerações, não é possível centrar a análise das relações apenas no código, ou nos diferentes registros – som e grafia. Dessa forma, não se tem apenas uma mudança de prisma, mas “[...] a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*” (Marcuschi, 2005, p. 15).

A oralidade em sociedades letradas

Numa sociedade letrada como a nossa, que tem grupos analfabetos, essas pessoas não apresentam uma oralidade *pura* como numa sociedade ágrafa. Dessa forma, para Tfouni (2002), o iletrado não pode ser o oposto do letrado nas sociedades modernas, pois não há um grau zero de letramento nessas sociedades. “Do ponto de vista do processo histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isso pressuponha sua inexistência” (Tfouni, 2002, p. 23). Ou seja, se a pessoa participa de uma sociedade letrada, ela apreende informações sobre a escrita e seus usos sociais, ela não possui um grau zero de letramento e, por isso, não pode ser equiparada a povos que desconhecem a escrita.

Essa discussão é pertinente, pois a confusão entre *não-alfabetizado* e *iletrado* aparece em muitos estudos de cunho etnocêntrico, segundo Tfouni, que sugere uma revisão urgente nessa conceituação, pois não é possível ser iletrado nas sociedades industriais modernas, nem tampouco haver o iletramento nesse contexto. No entanto, segundo a autora, para se encerrar com essa visão etnocêntrica é preciso pensar na relação entre alfabetização e letramento que deve acontecer de forma interligada, respeitando a natureza e amplitude de cada instância. Outra possibilidade é pensar num *continuum*, que evitaria as classificações do tipo letrado e iletrado, ou mesmo entre alfabetizado e não-alfabetizado.

A partir dessa concepção de letramento, pode-se afirmar que não há uma oralidade pura, nem uma escrita pura, nas sociedades letradas. Mas há uma constante inter-constituição entre essas modalidades, em uma relação de influência mútua, independente da alfabetização dos participantes.

Assim, como conceber a oralidade numa sociedade letrada? Como definir a oralidade? A partir da inserção da escrita nas sociedades, há uma nova forma de se conceber a oralidade. Sobre isso, Havelock (1995) aponta que a cultura escrita é responsável para a definição do que é oralidade.

Assim, conforme já mencionamos, numa sociedade letrada, a oralidade possui características que não são encontradas nas sociedades iletradas, pela interferência da escrita.

Sobre isso, Ong (1998) define dois tipos de oralidade: primária e secundária. A “oralidade primária”, segundo ele, é

[...] a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É primária por oposição à oralidade secundária da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (Ong, 1998, p. 19)

Nesse sentido, a contribuição de Zumthor (1993) para a definição de oralidade avança em relação à distinção feita por Ong (1998), ao estabelecer uma subdivisão para a oralidade secundária. Para ele, há três definições para a oralidade. A primeira delas é a chamada “primária”, que segue a mesma definição de Ong: a ausência de contato com a escrita. Os outros dois tipos situam-se numa sociedade permeada pela escrita. Zumthor (1993) faz uma distinção nesse momento devido ao contato com a escrita. Dessa forma, propõe a “oralidade mista” e a “secundária”. A primeira é influenciada pela escrita, externamente; já a “secundária” é constituída a partir da escrita. Assim, a “oralidade mista” está presente numa sociedade com escrita e a “secundária” numa cultura erudita.

O contexto do presente estudo é o processo de alfabetização de adultos, no qual os alunos ainda não sabem ler e escrever, mas participam de uma sociedade perpassada pela escrita. Os alunos interagem nos ambientes urbanos, impregnados pela escrita, estão em contato com meios de comunicação como televisão e rádio, que são predominantemente orais, mas têm como base um texto escrito, entre outras inúmeras situações em que entram em contato com a escrita.

Enfim, nesse contexto, é evidente que não temos uma *oralidade primária* (Cf. Ong, 1998; Zumthor, 1993), pois não se trata de membros de uma sociedade ágrafa: pelo contrário, pertencem a uma sociedade letrada. Dentre essas definições, a *mista* aproxima-se mais da oralidade que investigamos neste trabalho, devido à intensidade de contato com a escrita que os alunos (sujeitos dessa investigação)

possuem.

Questionamentos sobre a tensão oral/escrito e o contexto da pesquisa

A partir de nossos estudos sobre o tema e da observação, surgem questões como: na sala de aula, em uma sociedade letrada, que oralidade temos? Há diferentes constituições da oralidade? A escrita interfere nesse processo? Que oralidade é *valorizada* numa sociedade letrada? Com isso, surgem outros questionamentos: Como definir oralidade? Oralidade refere-se a quê? *Língua oral, linguagem oral, fala, oral e oralidade* são termos sinônimos ou definem processos diferentes?

Havelock (1995) assegura a existência da tensão entre oralidade e escrita devido a uma constituição histórica, pois as culturas escritas derivam das culturas orais, e há situações contemporâneas, nos quais a cultura escrita sobrepõe-se à tradição oral. Assim, há uma tensão constante alimentada por diferentes motivos. Como se dá essa sobreposição da cultura escrita? Por que há uma sobreposição?

Os estudos sobre a oralidade são relativamente recentes, e os que se dedicam especificamente à relação oral/escrito surgem na década de 1960 que, segundo Havelock (1995), representou um marco para as investigações dessa problemática, denominada por ele como "equação oralidade-escrita".

Além desses estudos, há investigações que se ocupam das concepções sobre a relação oral/escrito. De um lado, estão os diversos estudos que veem essa relação como dicotômica, polarizada, e, de outro, as investigações que a consideram num *continuum*.

As primeiras investigações buscavam estabelecer diferenças entre as modalidades (falada e escrita), sendo que a análise centrava-se no código e não nos usos que se faziam delas, tratando-as de forma polarizada, conforme analisam Marcuschi (2005), Kleiman (1995) e Tfouni (2002). Tais investigações também defendem que houve uma "grande divisão" a partir da inserção da escrita nas sociedades, como uma nova forma de conhecer e de ampliar a capacidade cognitiva. Assim, instaura-se "[...] a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos" (Marcuschi, 2001, p. 26). Desse modo, a escrita é tida como descontextualizada, planejada, normatizada e a fala, o oposto, contextualizada, não-planejada, não-normatizada e, por isso, inferior à

primeira. Com isso, os estudos da variante dicotômica apostam nas características positivas da escrita em detrimento de um oral "deficiente", inacabado. Fato que certamente influenciou (e ainda influencia?) a concepção sobre a fala vigente nos dias atuais.

Conforme Marcuschi (2001, 2005) e Tfouni (1995), os postulados da grande divisão foram fortemente criticados, o que possibilitou uma nova forma de conceber tal relação, denominada como *continuum* ou *continuo tipológico*. Esse novo olhar interessa-se pelas semelhanças entre fala e escrita, e não mais pelas diferenças, considerando os gêneros textuais², observando sua interconstituição sem polarizá-las.

Além disso, os defensores dessa concepção tomam como âmbito para a análise a relação entre oralidade e letramento, e não apenas entre fala e escrita³. Assim, "[n]ão se pode observar um texto [falado ou escrito] em si e isolado de seu contexto sócio comunicativo numa dada prática social de uso da língua" (Marcuschi, 2001, p. 32).

Desse modo, ao comparar uma conversa informal com um texto acadêmico, ou uma conferência com um bilhete, teremos produções discursivas extremas. No entanto, se olharmos para os gêneros e não apenas sua forma – oral ou escrita – encontraremos semelhanças, por exemplo, entre uma conferência (oral) e um texto acadêmico (escrito) (Marcuschi, 2001, 2005).

A contribuição desses estudos redimensiona a questão oral-escrito ao considerar a situação de produção da fala e da escrita, não atentando para a fala e a escrita em si. Desse modo, eles centram-se na oralidade e no letramento, o que abre inúmeras possibilidades para análises que vêm ao encontro da concepção de linguagem adotada neste trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma sala de primeira etapa do Programa de Educação de Jovens e Adultos, de uma rede municipal de ensino, no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2005, tendo como base a observação das aulas e entrevistas com professoras e alunos, seguindo os princípios teórico-metodológicos da etnografia (Lüdke e André, 1986) e da análise microgenética (Vygotsky, 1984; Góes, 2000).

Não saber o texto escrito é não saber a história?

Entre as situações observadas e selecionadas como episódios, destacamos duas cujas análises realçam aspectos discutidos no presente artigo⁴. Numa delas, a professora realiza uma atividade rotineira para o grupo – a reescrita. Essa atividade é

sugerida pelo PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – que foi elaborado pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura em 2001 - e oferecido aos professores em parceria com os municípios, com a finalidade de recuperar “[...] os acontecimentos da narrativa, utilizando [...] elementos da linguagem que se escreve” (Brasil, 2001b, p. 2). Assim, reescrever, para o PROFA, é fazer uma nova versão da história lida. Trata-se de uma produção de texto com apoio, de acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), que seria conhecer a história a ser escrita por meio da leitura anterior do texto. De acordo com esse programa, há diferentes formas de propor essa atividade, mas a professora costuma seguir uma sequência semelhante em toda aula: a leitura de um texto e, em seguida, a solicitação para que os alunos contem a história lida. Enquanto alguns deles estão contando, a professora registra na lousa. Ao final desse processo, há um texto reescrito com a participação de alguns alunos.

Na aula do dia 11/08/2005, a professora inicia a atividade com uma questão para os alunos: “*O que é lobisomem?*” Depois diz: “*Alguém já viu?*” A resposta aparece por meio de diferentes histórias, dos *causos* que já ouviram sobre esse personagem folclórico. Alguns, inclusive, garantiam que já o tinham visto. Assim, abre-se um espaço para as diferentes versões da lenda, muitas iniciadas com expressões como “*Lá perto de onde eu morava*” ou “*Posso conta(r) a minha história?*”, que apresentam marcas da origem dessas histórias. Cada aluno quis contar a sua versão ou fazer um comentário sobre a narrativa do colega. Em um determinado momento, a professora interrompe os alunos e diz: “*Vamo(s) volta(r) pra nossa história. Vamo(s) fica(r) quietinho(s) que eu vou conta(r) a história*”. Em seguida, lê a história do lobisomem e pede para os alunos contarem de uma outra forma o texto que acabou de ler. Um dos alunos diz que não sabe essa história, enquanto os outros ficam calados. Frente a isso, a professora convida-os novamente para falar a lenda. Finalmente, um aluno começa a ditar: “*Ele aparece na noite de lua cheia de quinta para sexta-feira santa*”. Conforme o aluno vai ditando, a professora registra na lousa, menos a palavra santa. Assim que o texto está pronto, a professora lê a produção para a turma:

P.: ((Lendo o texto.)) Ele a-pa-re-ce na noi-te de lu-a chei-a de quin-ta pa-ra sex-ta-fei-ra =
Jos.: = Santa.

((Continua a leitura da mesma forma. Assim

que termina a leitura, a professora pergunta:))
P.: Se a Professora [nome de outra professora] ouvir essa história, ela vai entende(r)?

A.: Não tem fim.

P.: O que faltou?

Jos.: A sexta-feira santa que você não pôs. (.)
Que eu saiba, ele só aparece na sexta-feira santa, na quaresma.

A.: Pra nós ele aparece na quaresma.

((José começou a contar outros “causos”. A professora, enfim, completou na lousa: santa.))

Mesmo sendo uma atividade realizada com uma certa frequência pela turma, ela apresenta dificuldades para os alunos. No momento da reescrita, eles dizem que não sabem a história ou ficam calados. O que não ocorreu quando contavam a mesma história. Esse posicionamento dos alunos é recorrente. A partir disso, perguntamos: o que os intimida na realização da reescrita? Seria o não saber ler e escrever? O lobisomem que ataca, devora e cala pode ser visto como uma metáfora do texto escrito.

A professora acredita que esse não saber dos alunos está relacionado a um desconhecimento da história escrita; por isso recorre a uma solução vivenciada em outras atividades: ler novamente o texto e reportar-se única e exclusivamente ao registro escrito. Em nenhum momento ela retoma as lendas contadas antes da leitura, não estabelece relação entre a história lida e as contadas. Nem tampouco pergunta: o que vocês não sabem? Como nessa situação, na escola, escrita e oralidade encontram-se muitas vezes polarizadas; o que vale é o escrito.

A forma como a escrita é tratada nessa sala de aula mostra o valor que ela tem para esse grupo. Nas seguintes falas de alunos e da professora é possível notar isso. Para a professora, não reescrever a história implica uma atividade incompleta; ela começa a ler o texto e é interrompida por uma aluna para informar que tal história já havia sido lida. Então, a professora pergunta: “*Mas a gente não reescreveu ela?*” Desse modo, é preciso reescrever para que a atividade esteja completa. Em uma outra situação, um dos alunos diz: “*A gente tem que conta(r) do jeito que (es)tá aí [no livro], no caderno?*” Ou quando outro responde a um questionamento da professora: “*Vocês conseguiram entende(r) a lenda?*” O aluno diz: “*É muito grande para decorar*”.

Nas duas falas acima, os alunos demonstram compreender que precisam contar a história como está no livro para realizar essa atividade. Assim, a

história que conhecem oralmente não se adequa a essa atividade. Eles precisam saber a história como está nos livros, pois é uma escrita oralizada que se espera, e não apenas o enredo da história.

Além dessas impressões sobre a escrita, a relação desta com a fala, nessa sala de aula, parece bem demarcada, principalmente nesta situação, quando a professora diz: “*Vamo(s) volta(r) pra nossa história. Vamo(s) fica(r) quietinho(s) que eu vou conta(r) a história*”. E com isso, procura silenciar os alunos para ler a lenda escrita. Desse modo, a professora deixa evidente que há dois momentos distintos nessa atividade: de um lado, a história dos alunos (oral), e de outro, a versão do PROFA e da professora (escrita), que ela chama de “nossa história” ou “a história”. A condução dessa atividade lembra os postulados da *grande divisão* que viam fala e escrita de forma dicotômica. Aqui fala e escrita são consideradas bem separadas, sem possibilidade de ocupar o mesmo espaço da atividade, pois a história contada pelos alunos não é retomada, nem incorporada na escrita coletiva da lenda. Ela permanece no momento de introdução da aula.

Além disso, há uma relação de poder estabelecida pela forma de condução da professora, o que reforça o que já é claro para os alunos: que o mais importante é a história escrita. Assim, prevalece como centro dessa atividade a versão escrita da lenda (e tida como oficial). Segundo alguns autores como Gnerre (1985) e Marcuschi (2001, 2005), a escrita goza de uma supremacia nas sociedades letradas. Sobre isso, Gnerre (1985) traz uma importante contribuição ao definir sociedades *grafocêntricas*, como as que estão centradas no escrito, ou seja, contextos em que a escrita é extremamente valorizada. Exemplos disso são os mitos em torno da alfabetização, como: saber ler e escrever como sinônimo de melhores condições de vida, de desenvolvimento econômico do país, eliminação da pobreza e da marginalidade, entre outros (Gnerre, 1985; Marcuschi, 2005). Todas essas considerações sobre a escrita refletem-se na sala de aula, ao se validar nesse espaço apenas a versão escrita e lida pela professora.

Assim, a escola, que tem como finalidade disseminar o escrito, costuma atuar pautando-se em preceitos grafocêntricos e, com isso, supervalorizar a escrita, ou mesmo reconhecer só essa modalidade de uso da língua. Desse modo, as histórias contadas pelos alunos, os comentários que fizeram sobre fatos acontecidos e ouvidos em suas vivências parecem não ser legítimos nessa instituição. A legitimação é garantida pela voz da pessoa autorizada pela escola e

pela sociedade – o professor – que pode contar a história escrita.

A forma como a escrita é tratada nessa sala de aula evidencia o poder que ela tem nesse contexto. Isso não só ocorre ao se enfatizar a história escrita em detrimento da falada, mas por outras relações que podemos perceber que se estabelecem entre elas durante as atividades. Se pensarmos nas reflexões em torno da equação oral/escrito, a primeira, em geral, é vista como o lugar do mítico, irracional, e a segunda, pelo contrário, como a representação da racionalidade. Tal mito, discutido por autores como Barthes e Marty (1987), Gnerre (1985) e Marcuschi (2005), surge a partir de um processo histórico que atribuiu poderes ao escrito. A racionalização do pensamento não nasce com a escrita, mas com o surgimento da imprensa, que disseminou esse pensamento pela escrita, levando à construção de uma relação próxima entre escrita e conhecimento racional, segundo Barthes e Marty (1987). Essa relação foi fortemente consolidada, a ponto de a escrita ser considerada como a produtora da racionalidade, e conseqüentemente a fala, como o oposto, como o espaço do mítico, do irracional.

A consideração do oral como disseminador do conhecimento irracional, e o contrário com o escrito, pode ser vista no episódio em questão. A forma como a professora introduz o trabalho com a lenda traz um indício dessa relação histórica. Como esses alunos usam apenas a fala para expor seu conhecimento, não escrevem ainda, e não leem autonomamente, é como se soubessem somente o que é veiculado pela oralidade. Pois, na concepção desta e de muitos professores de turmas de alfabetização (de adultos e crianças), só é capaz de compreender um texto escrito aquele que o decodifica, assim, os alunos só teriam acesso aos saberes pela oralidade. Eles não teriam conhecimentos relevantes antes do contato sistemático com a leitura e nem teriam seus conhecimentos anteriores se entrecruzando com os novos. Marca disso é o fato da professora ler tantas vezes o mesmo texto, em outras atividades de reescrita, quando os alunos mostravam dificuldade para reescrevê-lo. Na maioria das situações, o problema é a não leitura, como se a habilidade de interpretação estivesse estritamente relacionada com a decodificação. Ou seja, na concepção da professora, os alunos não entendem um texto escrito que não é lido porque não dominam o código convencional. São evidências de que, para ela, possuem apenas o conhecimento oral e que não teriam acesso a outros conhecimentos. E, ainda, a concepção de oralidade que se evidencia aqui é de uma oralidade pura, ou

primária (Cf. Ong, 1998), não presente nas sociedades letradas.

Ainda, ao final desse episódio, emerge outro conflito que traz indícios da tensão entre oral e escrito, na escola. No momento do reconto, o aluno dita para a professora escrever “*Quinta para sexta-feira... santa*”, mas a professora não escreve “*santa*”. Quando a professora lê o texto reescrito para a turma, o aluno fala “*santa*”, percebendo que a palavra não foi escrita, e reclama, pois para ele e para os colegas esta é uma informação imprescindível: o lobisomem só aparece nessa noite.

Indagamos: como a escola considera os conhecimentos populares que estão fora dos livros e presentes na tradição oral? Além da palavra *santa* não estar no texto do livro, ela representa uma crença popular que acaba sendo ignorada pela professora e só ganha o estatuto de escrita por exigência dos alunos, que não permitiram esse apagamento.

Assim, há alguns indícios de como o aluno da EJA é visto em sua sala de aula de uma sociedade letrada. Segundo Oliveira (1995, 1999), esse é um enfrentamento de duas culturas que possuem formas de pensar diferentes. A diferenciação entre alfabetizados e não-alfabetizados em nossa sociedade não está apenas em saber ou não o código escrito. Tal distinção é marcada pelos modos de pensar que são típicos de cada cultura e que têm diferentes valores na sociedade. O modo de pensar predominante nas grandes cidades é organizado pela escrita ensinada nas escolas que desconsideram outras formas além desta. Isso pode contribuir para a constituição da tensão, que vimos discutindo, que ocorre dentro da escola: o pensamento pautado numa cultura predominantemente oral (pelo menos, aparentemente), de um lado, e em uma cultura escrita, de outro.

Diante das colocações apresentadas, nota-se que a relação entre a fala e a escrita na escola é tensa por inúmeros fatores, não sendo uma mera tensão entre modalidades diferentes de uso da língua. Nela perpassam valores e julgamentos sociais acumulados no decorrer dos tempos, que consideram a escrita mais poderosa. Entre eles, está o momento em que não saber ler e escrever passou a ser uma forma de distinção social que produziu os analfabetos, os sujeitos da negação, segundo Oliveira (1999). Essas pessoas que dizem *eu sou um nada* ou *eu sou um cego*. E o que a escola faz com isso?

O que poderia ser feito para se reverter esse quadro? Essa tensão pode ser amenizada? Relativizada? Oralidade e escrita podem ser vistas num *continuum* na escola?

Outras situações observadas nesta sala de aula demonstram essa centralidade do escrito nas atividades escolares, e nos documentos e programas destinados ao trabalho com alfabetização. Dessa forma, o espaço do oral, na maioria das vezes, está atrelado ao desenrolar das atividades escritas, como uma prévia delas, e com um fim nas mesmas. Por esses encaminhamentos no trabalho com a linguagem em sala de aula, a relação entre fala e escrita mostra-se polarizada nesse contexto.

Quando o aluno pode contar a história

Para apontar algumas implicações pedagógicas, apresentamos um novo episódio. Neste, a professora propõe mais uma atividade de reescrita. O texto que será reescrito é outra lenda: “A mula-sem-cabeça”. A atividade realizada em 17/08/2005 apresenta um encaminhamento diferente, comparado às outras vezes em que foi desenvolvida nessa sala de aula.

P.: O que vocês sabem sobre a lenda?

((Os alunos ficam em silêncio.))

P.: Nada, NADA?

...

((A professora, então, começa a ler a história. Lê uma parte e mostra a ilustração do livro.))

...

((Escreve na lousa: A MULA SEM CABEÇA. E propõe a escrita da história para os alunos que respondem:))

A.: Não entendi a história.

P.: Quando eu falo de escrever, vocês sempre dizem que não entendem.

((Lê novamente.))

P.: Vocês conhecem outra história de mula-sem-cabeça?

...

P.: Vamo(s) escreve(r) a história. Como a gente pode contar essa história?

A.: De quinta pra sexta-feira a mula fica sem cabeça.

P.: Não, a moça vira mula-sem-cabeça.

Jos.: S’eu fosse pra mim escreve(r), eu fazia uma poesia sobre mula-sem-cabeça.

P.: Como?

Jos.: Eu vou contar poesia. (.) Eu sou do Nordeste, de Alagoas. (.) Conta(r) uma poesia, lá de nossa terra.

Ben.: Eu acho quadrado. Nós estamos no interior de São Paulo.

Jos.: Cada um fala uma poesia. (.) Eu vou começa(r). ((Dita para a professora))
 No Estado de São Paulo. Uma história ouvi conta(r). Um grande “*pivuido*”...
 ...
 ((José dita o restante do texto para a professora.))

A atividade se inicia com a pergunta da professora para os alunos: “*O que vocês sabem sobre a lenda?*” Por esse questionamento, a professora dá uma abertura para os alunos contarem o que sabem sobre a mula-sem-cabeça, diferentemente do que acontece nas outras situações observadas, em que a professora parte diretamente do texto escrito. Nesse episódio, os alunos demoram a responder a pergunta da professora (estranham a mudança?), mas logo começam a falar o que conhecem sobre a lenda.

Ao prosseguir com a atividade, a professora lê a lenda e propõe a reescrita do texto. Sobre essa atividade os alunos falam: “Não entendi a história.” E a professora diz: “Quando eu falo de escrever, vocês sempre dizem que não entendem.” Respostas desse tipo dadas pelos alunos são recorrentes em outras atividades. Mas, aqui, a professora trata a questão de um modo diferente. Nas outras atividades de reescrita, ela não fazia nenhum comentário e se oferecia para ler o texto mais uma vez, crendo (ou querendo acreditar) que dessa forma sanaria a dificuldade, supondo que o problema estava na compreensão da leitura. Já nessa fala, ela explicita que a dificuldade é na escrita da nova versão (“*quando eu falo de escrever*”) e não mais na compreensão do texto lido. Ao responder ao aluno, a professora reflete, verbaliza uma questão que provavelmente a vinha incomodando. Parece saber que o problema é outro, mas como não há outra solução, lê novamente a história para a turma.

Desse modo, ela pergunta após a leitura: “*Vocês conhecem outra história de mula-sem-cabeça?*” Poderíamos pensar que ela vê uma possibilidade de solução, ao convidá-los a contar as outras versões da história? Assim, retorna pela primeira vez durante as observações, para a história contada, falada, após a leitura. Com isso, ela muda a estratégia e acaba intercalando a história lida com a contada, não deixando tão marcado que o centro ou a única possibilidade é o texto escrito, dando espaço novamente para a história oral, ao convidá-los, mais uma vez, a contar suas versões. Nesse momento, todos os alunos participam, inclusive os que são considerados como portadores de necessidades especiais.

Aqui, no entanto, convida-os a escrever: “*Vamo(s) escreve(r) a história. Como a gente pode contar essa história?*” Além de convidar, reparte com eles a produção desse texto, ou melhor, dá a oportunidade para eles comporem o texto. Assim, não precisa ser a forma normalmente utilizada nesta atividade, na qual alguns alunos vão ditando partes e ela escreve, ao mesmo tempo em que pergunta o que está faltando. O formato da atividade é predeterminado, diferente do que acontece na reescrita em questão. Os alunos, então, começam a ditar para a professora da forma que conheciam, até que José toma a palavra e sugere como gostaria de escrever essa lenda: “*S’eu fosse pra mim escreve(r), eu fazia uma poesia sobre mula-sem-cabeça.*”

Ao dizer isso, aproveita a oportunidade dada pela professora e responde ao “como a gente poderia contar”, como se, respeitosamente, estivesse pedindo licença para colocar a sua opinião. Pede permissão (“*S’eu fosse pra mim escrever*”). A professora não vê como ousadia a colocação do aluno e dá permissão ao perguntar “Como?” José posiciona-se dessa forma, pois a professora, ao descentrar a atividade do texto escrito (e dela) – o escrito não é o mais importante nessa aula –, deixa espaço para as histórias orais (e para os alunos), para os gêneros originalmente orais como o repente, cuja presença não é usual em salas de aula. Com isso, o aluno toma a palavra; sua voz aparece e ocupa o centro da aula, não para “reproduzir” um texto escrito, mas para produzir o seu texto. Quando diz “*S’eu fosse pra mim escreve(r)*”, ocupa a posição de escritor. Não diz “contar”, como poderia se esperar já que não escreve ainda, mas fala com a autoridade de quem pode escrever, de autor, ao dizer: “*Eu vou contar poesia. (.) Eu sou do Nordeste, de Alagoas. (.) Conta(r) uma poesia, lá de nossa terra.*”

Assim, a história oral alcança o tablado da sala de aula e divide o espaço supremo da escrita. O aluno também pode ocupar o lugar do professor, pois são lugares cambiáveis. Isso fica marcado quando convida os colegas para comporem com ele a poesia.

Durante a composição da poesia, a professora vai escrevendo na lousa. A professora permite a José ocupar esse lugar, porém, isso não é aceito por todos, principalmente por sua esposa, Benedita. Ela critica a proposta do marido e colega de sala, dizendo: “*Eu acho quadrado. Nós estamos no interior de São Paulo*”. Nessa fala, há vozes sociais de um discurso etnocêntrico, no qual São Paulo é modelo cultural, *moderno*, e, nesse contexto, a poesia nordestina é *quadrada*, antiquada. José continua seu repente sem nada dizer.

Considerações finais

Durante a entrevista realizada em sala com os alunos, José conta algumas passagens de sua vida. Entre elas, que veio para São Paulo aos cinco anos, após a morte do pai em Alagoas. Então a pesquisadora perguntou a ele: “Se o senhor veio ainda criança para São Paulo, como aprendeu a fazer as poesias, os repentes?” Disse que havia aprendido por meio das revistas de cordel que ele comprava e os amigos liam para ele. Essa colocação do aluno foi surpreendente, pois o esperado é que tivesse aprendido esse gênero ouvindo outras pessoas produzindo os repentes, na sua originalidade, ou seja, como um gênero oral. E não dessa forma, com um suporte escrito.

O contato de José com o repente, relatado em nossa entrevista, evidencia como a fala e a escrita estão imbricadas em nossa sociedade. Numa situação parecida, está Madalena, contadora de histórias, analfabeta que traz em suas narrativas marcas da escrita (Tfouni, 2002). Ambos vivem numa sociedade letrada e, apesar de analfabetos, têm sua linguagem e suas práticas permeadas pela escrita. Assim, não é possível dizer que possuem uma oralidade primária, semelhante à fala encontrada nos grupos sem escrita. Com isso, não é possível sustentar que fala e escrita são estanques, polarizadas, numa sociedade letrada, pois se interpenetram nas práticas sociais de que fazem parte.

Ainda, sobre o relato de José, podemos pensar no movimento dinâmico entre fala e escrita, pois ele se apropria de um gênero originalmente oral, via registro escrito lido por outra pessoa. Numa visão dicotômica da relação oral/escrito e no modelo autônomo de letramento (Kleiman, 1995), isso seria impossível, pois ele desconhece o código escrito. No entanto, José participa de situações sociais em que esses textos são lidos (“E ficava guardando na minha cabeça o que eles liam”), conta novamente essas histórias, compõe seu repertório.

E o que a escola faz com suas histórias, seus repentes? Eles contam, para a escola? O que eles contam para a escola? Na sala de aula observada, José estava cursando pela terceira vez a 1ª etapa do Ciclo I da EJA. Resultado final: retido mais uma vez. Do relatório da professora consta:

O aluno possui dificuldade para entender a atividade proposta pela professora. Seu nível varia entre silábico com valor e silábico alfabético. Se houver intervenção, ele percebe se falta alguma letra ou não. É muito participativo nas aulas.

Notas

- ¹ Este depoimento faz parte da pesquisa realizada por Melo (1997), que ouviu histórias de leitura e de escrita de pessoas não alfabetizadas ou recém-alfabetizadas e relacionou-as com o discurso oficial sobre alfabetização.
- ² Marcuschi utiliza a terminologia "gêneros textuais" para se referir aos "gêneros discursivos". Embora no trabalho tenhamos assumido a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso (Bakhtin, 1992), as contribuições de Marcuschi são fundamentais para as nossas reflexões.
- ³ A distinção entre os termos oralidade/letramento - fala/escrita é feita por Marcuschi (2005).
- ⁴ Os nomes dos alunos são fictícios e nos episódios encontram-se abreviados. P. é a abreviação de professor e A., de aluno não identificado. São usados também os seguintes símbolos: (.) pausas; = falas imediatamente consecutivas; [falas simultâneas; [] [com algo escrito dentro] indicação de nome de pessoa ou lugar suprimido; [...] supressão de trechos no mesmo turno de fala; ... supressão de trechos com mais de um turno de fala; () falas inaudíveis; () (com algo escrito dentro) compreensão duvidosa; () (com partes da palavra escrita dentro) escrita convencional da palavra; (()) gestos ou detalhes do contexto.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland; MARTY, Eric. Oral/Escrito. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Vol. 2. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Documento de apresentação:

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coletânea de textos II: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília, DF: SEF, 2002.

BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 53-65, jan./jun.2000.

CAMARGO, Giovana Azzi de. A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos: um estudo/ um olhar. 116 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 9-25, 2000.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Investigando a Relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Orlinda Carrijo de. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em ação: Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 1999.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In

KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZUMTHOR, Paul. Introdução. In: *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Trad. Amalio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *A construção do pensamento e da*

Sobre as autoras:

Giovana Azzi de Camargo é licenciada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. É professora da Universidade São Francisco.

Elizabeth dos Santos Braga é mestre e doutora em Educação pela UNICAMP e pós-doutora pela Universidade de Oxford. Professora da Faculdade de Educação da USP.

Letramento matemático na infância e na fase adulta de alunas de programas de educação de jovens e adultos¹

*Dione Lucchesi de Carvalho**

Resumo

Este artigo traz o aprofundamento da análise de entrevistas realizadas por participantes de um curso de pós-graduação em Educação com alunas de programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA na região de Córdoba, Argentina. Destacamos a importância do desenvolvimento das abordagens teórico-metodológicas sobre letramento principalmente aquelas que o consideram como manifestação cultural e desenvolvem-se aprofundando os estudos de suas dimensões autônomas e ideológicas. A análise foi desenvolvida com interlocução teórico-metodológica com a etnografia crítica bartoniana. Além das questões numéricas, as entrevistadas se referem a medidas e aspectos geométricos do letramento matemático. Pelas suas falas, os aspectos relativos às relações com a comunidade são aqueles que dizem respeito à autonomia de opções nas compras; o desejo de ensinar seus saberes de artesanato não envolvem o letramento matemático.

Palavras-chave: Letramento Matemático; Educação Matemática; Educação de Jovens e Adultos; Escolarização e Letramento.

Mathematical Literacy in the infant and adult phase of students in adult education programs

Abstract

This paper brings the deepening of an analysis of interviews done by participants of a post graduation course in Education with students of Adult Education programs – EJA - in the region of Córdoba, Argentina. We underline the importance of the development of the theoretical-methodological approaches about literacy, mainly those that consider it as cultural manifestation and are developed by deepening the studies of its autonomous and ideological dimensions. The analysis was developed through a theoretical-methodological interlocution with the bartonian critical ethnography. The interviewed students refer not only to numerical questions, but also to the measures and geometric aspects of mathematical literacy. In their speech, the aspects that point to the relations with the community are those that refer to the autonomy of options in the purchases; the desire to teach their artifact knowledge does not involve mathematical literacy.

Keywords: Mathematical Literacy; Mathematical Education; Adult Education; Schoolarization and Literacy.

Introdução

Este artigo traz o aprofundamento da análise de entrevistas realizadas por participantes de um curso de pós-graduação (Apóstolo, 2009; Degliangiolioli, 2009; García, 2009; Ielpo, 2009; Saldaño, 2009; Tuzinkievicz, 2009; e Veja, 2009²) com alunas de programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA na região de Córdoba, Argentina. Este curso ocorreu no âmbito de um projeto de colaboração entre uma universidade estadual paulista e uma universidade cordobesa. Moveu-nos conhecer a representação social de escola que estas pessoas haviam construído, seus motivos para voltar a estudar, porque não haviam se escolarizado na infância... Nas entrevistas, foram mencionadas situações relativas ao letramento matemático.

Destacamos também a importância do desenvolvimento das abordagens teórico-metodológicas sobre letramento principalmente aquelas recentes, que o consideram como manifestação cultural e desenvolvem-se aprofundando os estudos de suas dimensões autônomas e ideológicas.

Esses estudos foram instigados pela necessidade de compreender os fenômenos referentes à “não-conservação” das habilidades de leitura e escrita aparentemente adquiridas anteriormente por alunos de programas da EJA. Apontam-se “como causas *deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola* no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura” (Soares, 2003, p. 89, grifo nosso).

Desenvolvendo pesquisas que problematizem a relação entre escolarização e letramento há que constituir modelos teóricos audazes, talvez aventurar-se na aprendizagem situada. O discurso dos meios de comunicação sobre o letramento o apresenta como algo autônomo e se foca, principalmente, nos métodos de ensino e de aprendizagem e também em atribuir culpas pelas falhas no processo. Desejamos desafiar este discurso (Barton & Hamilton, 2004 e Barton & Tusting, 2005), assumindo uma perspectiva etnográfica nos estudos que envolvem letramento, o que significa partir do pressuposto que entender o fenômeno requer um estudo detalhado e profundo das práticas reais em diferentes cenários culturais (Street, 2004).

Há que compreender os eventos de letramento de um ponto de vista *culturalmente mais sensível* do que temos feito (Street, 2008), pois nestes eventos se utiliza a língua escrita de maneira integral como parte de uma *variedade de sistemas semióticos* que incluem sistemas matemáticos e estatísticos, notação musical, mapas e outras imagens sem base textual (Street, 2004).

Vamos esclarecer em que sentido utilizaremos o termo “letramento” encarando como complementares os diversos sentidos nos quais o termo foi utilizado em diferentes momentos históricos nos estudos brasileiros e não supondo uma substituição linear de um pelo outro. Segundo Soares (2003), o termo “letramento” foi associado, nos censos de 1940 e 1950, à alfabetização. No primeiro caso a maneira de avaliar era verificar se a pessoa sabia assinar o próprio nome e, dez anos depois, esse critério foi ampliado para escrever um bilhete simples; não obedecendo estes critérios, a pessoa era considerada analfabeta. Mesmo no que se refere à leitura e à escrita, na sociedade atual, “ser alfabetizado” é muito mais que saber escrever um bilhete simples e, nas pesquisas relativas ao INAF³, na primeira década do século XXI, se cunhou o termo “letramento”. Este termo já era bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro com o sentido de “compreender a leitura e a escrita como *práticas sociais* complexas, desvendando sua diversidade, suas *dimensões políticas e implicações ideológicas*” (Ribeiro, 2003b, p.12, grifo nosso).

Nossos estudos têm sido nas áreas de Educação Matemática e Educação Estatística e temos nos sentido confortáveis com os termos “letramento matemático” e “letramento estatístico”, respectivamente⁴. Concordamos parcialmente com Soares (2003) quando afirma que, como a alfabetização, se pode considerar letramento como

um processo contínuo, “mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções” (p.95, grifo da autora). Nessa perspectiva, uma pessoa é considerada letrada se dispõe de *habilidades* – de ler e de escrever, de matematizar, de estatisticar... – para atingir diferentes objetivos tais como: informar ou informar-se; interagir com os outros; imergir no imaginário, no estético; ampliar conhecimentos; seduzir ou induzir; divertir-se; orientar-se; para apoio à memória; para catarse...

Ampliando o construto, temos que considerar as *duas dimensões* do letramento destacadas por Soares (2009), a individual e a social. Porém, segundo Barton e Hamilton (2004), *as duas dimensões são sociais*, pois as habilidades ditas “individuais” se constituem em um meio social, escolar ou não, e é

importante passar de uma concepção de letramento centrada nos indivíduos a uma investigação da maneira na qual as pessoas o usam em nível de grupos. Desta forma o letramento se torna um recurso comunitário que se faz efetivo nas relações sociais, em vez de converter-se em uma propriedade individual (Barton e Hamilton, 2004, p.119, grifo e tradução do espanhol nossos).

Assim, questionamos a ideia de contínuo, pois as atividades e os produtos letrados não se colocam ao longo de um contínuo, mas diferem uns dos outros de maneira complexa, multidimensional e multifacetada em cada comunidade e entre esses grupos. Uma abordagem alternativa, que evitaria alguns destes problemas, pode estar na distinção de duas dimensões do letramento: a “autônoma” e a “ideológica” (Street, 2004⁵). Da mesma forma, nos parece inadequado estabelecer uma relação de inclusão entre o letramento matemático, o estatístico, o musical e a educação matemática, a educação estatística, a educação musical, respectivamente. Podemos sim considerar dimensões e/ou aspectos interconectados do(s) letramento(s), das práticas letradas.

A dimensão autônoma do letramento refere-se ao tratamento em termos técnicos, independentemente do contexto social e cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivar-se-iam de seu caráter intrínseco. Porém, ao

identificar o letramento como um recurso comunicativo além das variedades disponíveis

para os membros de uma comunidade, podemos investigar algumas das maneiras em que este se situa em relação com outros meios de comunicação e novas tecnologias. Este fato torna-se especialmente pertinente nestes tempos nos quais as tecnologias transformam-se rapidamente (Barton & Hamilton, 2004, p.116).

Perante estas considerações, alguns estudos têm considerado as práticas letradas como intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecem a variedade de práticas culturais associadas ao ler, o escrever, o matematicar, o estatisticar nos diferentes contextos. Este enfoque pressupõe considerar a dimensão ideológica dos processos de letramento (Barton & Tusting, 2005). Considerar esta dimensão não significa negar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura, da escrita, do matematicar, do estatisticar, mas os entende e os considera como encapsulados em totalidades culturais e dentro das estruturas de poder. Nesse sentido é que o enfoque “ideológico” inclui, não exclui, o trabalho usando o enfoque “autônomo”.

Estas reflexões nos remetem à questão da relação entre letramento e escolarização e esta foi a temática central de todas as entrevistas que os participantes do curso fizeram. Foram entrevistas semi-estruturadas e seu roteiro foi construído coletivamente. Ao elaborarmos este roteiro tínhamos em mente aproximar-se dessas pessoas – que voltaram à escola quando adultas –, ouvindo-as, instigando-as a se expressarem, oralmente ou por escrito, tem relação com o desenvolvimento dessa sensibilidade. Parece que ouvi-las trouxe, de acordo com os 13 textos produzidos pelas participantes do curso, alternativas para o trabalho da EJA no qual a diversidade cultural presente nas aulas possa ser um fator de enriquecimento das produções e não de exclusão e conflito. Sendo assim, para desenvolver a análise, tivemos como interlocução importante a perspectiva de Barton e Hamilton (por exemplo, 2004 e 2005) que a denominam “etnografia crítica” no sentido de implicar em um compromisso em descobrir e documentar letramentos cotidianos que nem sempre são reconhecidos no discurso hegemônico sobre letramento.

Vale destacar que todas as entrevistadoras tinham alguma experiência enquanto educadoras de jovens e adultos. Essa experiência se, por um lado, lhes abre um canal de comunicação, por outro, condiciona as respostas a uma cultura escolar. Este

destaque se deve a concordarmos com Barton e Hamilton (2004) quando afirmam que reavaliar a importância do contexto na análise linguística resulta fundamental no desenvolvimento do aparato conceitual para o estudo do letramento. Esses autores afirmam também que a ideia de contexto inclui: a identidade dos participantes, sua função e sua colocação, suposições sobre o que os participantes sabem ou dão por acordado, o lugar de uma expressão dentro de uma sequência de turnos em uma conversação, etc. Ou seja, trata-se de uma abordagem na qual o letramento visto pelas entrevistadoras se integra no contexto, no caso o escolar.

O letramento matemático expresso: lembranças da infância e práticas atuais

Uma análise anterior⁶ já foi realizada com os trabalhos que envolviam a entrevistas com mulheres⁷ que participavam de projetos educativos na região de Córdoba. Pudemos perceber que os motivos pelos quais aquelas pessoas não se escolarizaram na infância estão relacionados à questão de gênero: mulher não vai à escola, cuida dos afazeres domésticos⁸. Voltar aos bancos escolares representa um sonho para elas⁹, significa dispor do seu tempo, de sua vida, em benefício próprio, de sua personalidade, ou de sua família, ajudando nas tarefas escolares.

Na análise desenvolvida para este artigo, pudemos perceber que as entrevistadas se referiram a aspectos relacionados ao letramento matemático quando falaram sobre: motivos para voltar e permanecer na escola; eventos de letramento na infância; eventos de letramento nos dias atuais; letramento escolar; e relação de poder com/na comunidades¹⁰.

O letramento matemático é mencionado dentre os motivos de voltar e permanecer na escola para aprender confeitaria: “Sí, claro, hay que leer las recetas, entender, conocer los secretos de la cocina, escribir recetas para otros, saber *las cantidades que te indican*. Es necesario para todo eso” (Ielpo, 2009, p.7, grifo nosso). Também se volta e permanece na escola pelo prazer de continuar os estudos: “Siempre me gustó pero tenía que tener el secundario pero no sabía por qué, *es por las medidas, porque tenis que fraccionar, lleva base matemática*” (Saldaño, 2009, p.9, grifo nosso). Além disso, o sonho de voltar a estudar inclui aprender matemática, pois à pergunta “por que resolveste começar a estudar” a resposta foi: “Porque siempre quise saber leer, escribir, *sumar y restar*” (Ielpo, 2009, p.4, grifo nosso).

Os motivos para voltar e permanecer na escola relacionados à matemática são, de certa forma, complementares¹¹; mas considerando-se o exposto nas entrevistas, devem ser suficientemente fortes e adaptados ao letramento escolar para que estas estudantes permaneçam na escola, pois esta instituição tem reservado pouco espaço para práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (Carvalho, 2001).

Os eventos de letramento matemático presentes na infância ocorreram para garantir certa autonomia “Siempre conocí bien el dinero, porque mi papá se enojaba con mi mamá por no me enviaba al colegio, él tenía cantina y me daba platita para que no me faltara nada, *aprendí sola a sacar mis cuentas*” (Veja, 2009, p.10, grifo nosso); foram fruto de aprendizagem em casa “Conozco los billetes y las monedas porque siempre alguien me enseñó su valor, la primera fue mi mamá, *ella me enseñó asociar número con color*” (Degliangiolioli, 2009, p.9, grifo nosso). Além disso, uma entrevistada trouxe recordações de situações nas quais pessoas mal intencionadas se aproveitavam da ignorância de seus pais com relação ao dinheiro:

Entrevistada 9 - Mis padres no sabían leer ni escribir, fallecieron de 82 años y no sabían leer ni escribir, y yo sé que siempre los embromaban a ellos. Ellos trabajaban pero como no conocían la plata había gente que se aprovechaban de esa situación... Al no conocer la plata venía alguien y les decía usted ganó tanto y a lo mejor no era así. Estaba... la trampa, como quien dice. El que se aprovecha de la necesidad del pobre (Saldaño, 2009, p.3, grifo nosso).

Se considerarmos exclusivamente a dimensão autônoma do letramento (Street, 1984, 2004, 2008), a participação destas pessoas em eventos de letramento na infância pode ser considerada quase inexistente. Porém um olhar culturalmente mais sensível nos remete a situações nas quais o contato com o letramento, inclusive o escolar, está presente. O desenho e as cores das notas e das moedas são fonte de referência e sentido para a participação de eventos letrados na infância destas pessoas.

Pelo declarado pelas entrevistas, nos dias atuais, o letramento matemático tem, como esperado, relação com o uso do dinheiro – “Lo administro bien, porque yo conozco el dinero, *los 50 pesos, los 100 pesos*” (Apóstolo, 2009, p.5, grifo nosso). Além disso, algumas relações geométricas também foram

mencionadas. Trouxemos para esta análise uma situação que envolve propriedades físicas dos objetos:

Degliangiolioli - ¿Cómo distinguís los remedios y la distribución de los horarios a que los debes tomar?

Entrevistada 2 - Por los colores, y los tamaños, aparte cuando llego a mi casa mi hija me dice los horarios y yo los anoto en la caja o vio que algunos no tiene caja, lo anoto¹² atrás (Degliangiolioli, 2009, p.9, grifo nosso).

Mas, parece que estas propriedades físicas são associadas a informações numéricas e a sistemas de coordenadas que possibilitam a localização urbana:

Apóstolo - ¿Cómo hacés para leer los nombres de las calles y las numeraciones?

Entrevistada 1 - Las numeraciones las conozco, pero los que dicen los carteles no.

Apóstolo - ¿Y cómo te orientas?

Entrevistada 1 - Mire señorita, el analfabeto a veces se orienta mejor que el que sabe todo; en el centro yo sé donde tengo que ir, pero el nombre las calles no sé leerlo, me guío por las avenidas grandes, por los carteles y las formas de los edificios.

Apóstolo - Cuando vas a una tienda o a un supermercado, ¿Cómo elegís lo que comprás?

Entrevistada 1 - Cuando voy al supermercado yo pregunto qué marca es, veo los precios porque los conozco, me fijo en los dibujos, en los colores de los paquetes y también en los colores.

Las marcas ahora las delecteo, pero antes no. Yo compro jabón “Ala”, y sé que es esa marca porque la delecteo; antes compraba mi marido, ahora lo jodo yo, él compraba lo que quería, decidía él, ahora decido yo y eso es muy importante (Apóstolo, 2009, p.5, grifo nosso).

Para compreender as vivências destas pessoas e nos sensibilizarmos para elas enquanto alunas, torna-se importante considerar o letramento como “necessariamente plural: sociedades diferentes e subgrupos sociais têm distintas formas de letramento e o letramento tem distintos efeitos sociais e mentais em diferentes contextos sociais e culturais” (Street,

2004, p.23-24, tradução nossa do espanhol).

No que se refere ao letramento escolar, parece que o matemático continua fonte de medo e desgosto, continua determinando escolhas na continuidade dos estudos:

García - ¿Te gustaría seguir estudiando?

Entrevistada 3 - Si...

García - ¿Una carrera Universitaria?

Entrevistada 3 - Si...

García - ¿Qué carrera?

Entrevistada 3 - Algo que tenga que ver con las ciencias naturales, biología, nada que tenga matemática...

García - ¿Piensas en empezar o es algo que te gustaría?

Entrevistada 3 - No... me gustaría... pero no... no tengo ganas...

García - ¿Si hicieras la carrera, crees que podrías vivir de eso?

Entrevistada 3 - Si... no se... porque hay un montón de gente que estudió lo que quiere y no tiene trabajo o trabaja de otra cosa o ganan menos que uno que no estudió (García, 2009, p.10, grifo nosso).

As menções das entrevistadas às relações com/na comunidade forma referentes às habilidades matemáticas que lhes possibilitaram, ou não, autonomia nas compras como se pode perceber, por exemplo, nas falas das Entrevistada 1 mencionadas anteriormente (Apóstolo, 2009, p.5).

Lendo as declarações das pessoas entrevistadas somos levados a concordar com três sistematizações de Barton e Hamilton (2004): existem diferentes letramentos associados a diferentes âmbitos da vida; as práticas letradas têm um fim e estão inseridas em objetivos e práticas sociais mais amplos; as práticas letradas mudam e as novas são adquiridas, com frequência, por meio de processos informais. Coerentemente com a perspectiva assumida, vale explicitar que os autores destacam o fato de que o letramento se acha situado historicamente, com o que concordamos.

“Advertências” de final de artigo

Uma abordagem culturalmente sensível não pode nos induzir a abandonar nosso compromisso com a etnografia crítica, e olhar o analfabetismo – em qualquer área – como uma manifestação cultural de grande valia. Temos sim que encontrar caminhos para que as pessoas tenham acesso a práticas sociais letradas sem necessariamente negar seus valores

culturais, sua identidade.

Com estas precauções, temos que nos indagar como estes estudos contribuem para a compreensão da relação entre letramento e escolarização. Como as pessoas entrevistadas a percebe?

Na nossa análise anterior, os dois aspectos mencionados nas entrevistas que nos surpreenderam não envolviam explicitamente relação com o letramento matemático. O aspecto da relação de cada mulher com a comunidade na qual está inserida pode ser inferido. Porém quando a Entrevista 9 destaca com clareza seu desejo de ensinar seus saberes do artesanato fica difícil estabelecer relação com as habilidades matemáticas:

Tuzinkievicz - En tu vida, aunque no fuiste a la escuela, aprendiste muchas cosas, ¿Cuáles? ¿Te gustaría compartir con tus compañeras?

Entrevistada 9 - Si aprendí “cestería china” a bordar en el bastidor; a máquina, tuve que dejar por la enfermedad de mi esposo. Mire lo que hice con un papel extranjero y lo barnicé, hice aljibes, fruteras, canastas, espere un poquito, le regalo estas dos, falta barnizarlas. Pinté en tela bolsas, almohadones, crochet, ahora estoy haciendo gallinas con pollitos para regalar en el día de la madre.

Me gustaría compartir y enseñar siempre y cuando se comprometan y cumplan (Tuzinkievicz, 2009, p.4-5).

Será que não está expressando uma valorização de um saber desconsiderado como tal na sociedade urbana na qual está inserida?

Há que investigar como propõe Street (2004), numa perspectiva etnográfica crítica (Barton e Hamilton, 2004). Para nós, educadores matemáticos, estas relações, estes ensinares podem parecer evidentes, mas como contribuir para explicitação do letramento matemático presente na perspectiva dessas mulheres?

Notas

- ¹ Uma primeira versão deste texto foi aceito para ser apresentado no X ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática), a ser realizado em julho de 2010, na Bahia, no Brasil.
- ² Foram produzidos treze trabalhos, mas neste artigo foram contemplados somente os que se referiam ao letramento matemático e o de Tuzinkievicz (2009) pelo estranhamento causado.

- ³ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Para mais detalhes consultar o site do Instituto Paulo Montenegro:
http://www.ipmb.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por.
- ⁴ Alguns autores brasileiros têm utilizado os termos “numeramento”, outros “numeracia”; consideramos que estes termos podem induzir o leitor a redução da matemática ao aspecto numérico.
- ⁵ O autor inglês prefere considerar como dois tipos, dois modelos de letramento, porém, considerando as relações complexas entre as comunidades na sociedade moderna, vamos tratar a questão com aspectos de um fenômeno multifacetado.
- ⁶ No âmbito do projeto referido está sendo editado um livro que conterá um capítulo com esta análise.
- ⁷ Foram entrevistadas dez mulheres que tinham idade entre 29 e 74 anos, sendo cinco mais de 50 anos. Cinco estudantes eram casadas, três viúvas e duas separadas, ou seja, todas tiveram uma experiência de casamento, fato que, de alguma forma, é uma característica da relação de gênero nas comunidades das quais elas fazem parte. Sete das dez entrevistadas não foram à escola quando crianças.
- ⁸ Uma destas sete estudantes relata que os adultos que a criaram não conseguiram se organizar para matriculá-la na escola. Mesmo duas pessoas que tiveram uma rápida passagem pelos bancos escolares tiveram que abandonar a escola para trabalhar.
- ⁹ Este sonho pode estar associado a bons exemplos para os netos, a acompanhar filhas, a pretensões profissionais, à esperança de um futuro melhor, a continuar estudando, a tornar-se mais autônoma em algumas práticas sociais; e mesmo significar alguns sacrifícios como enfrentar o fracasso escolar.
- ¹⁰ Além desses, os temas percebidos em nossa análise anterior e que não se relacionam ao letramento matemático foram: escolarização na infância; lembranças escolares da infância; ensinar o que sei.
- ¹¹ Sete destas estudantes declararam ter consciência do espaço de encontro entre iguais que a escola significa um espaço, muitas vezes, não previsto; entretanto não o tratam como um espaço de direito. Não transformam esta busca num horizonte de direito coletivo.
- ¹² Não foi explicitado que tipo de anotação é feita.

Referências

- APÓSTOLO, María del Luján. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.
- BARTON, David y HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- BARTON, David y HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David & TUSTING, Karin (edit.). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge University Press, 2005, p.14-35.
- CARVALHO, Dione L. Diálogo cultural, negociação de sentidos e produção de significados matemáticos por jovens e adultos. Revista *Zetetiké*, Cempem, FE/Unicamp, v.9, n.15/16, jan./dez de 2001, p.43-76.
- DEGLIANGIOLIOLI, Adriana. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.
- GARCÍA, María Soledad. Interpretaciones en torno a la educación de jóvenes y adultos. Entrevista a una joven adulta. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.
- IELPO, Cecília. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.
- RIBEIRO, Vera M.. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera M. (org.)

Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

SALDAÑO, María Laura. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do "Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina", em novembro de 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009, 3ª ed.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.81-107.

STREET, Brian V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? In: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2008, p.41-69.

TUZINKIEVICZ, Delia Laura. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do "Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina", em novembro de 2009.

VEJA, Alda Graciela. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do "Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina", em novembro de 2009.

Sobre a autora:

Dione Lucchesi de Carvalho é graduada em Matemática e tem mestrado e doutorado em Educação. Tanto sua tese quanto sua dissertação - defendidas na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) – têm como temática a Educação Matemática. Foi, até 1998, professora de Matemática na Escola Básica. Atualmente é docente da Faculdade de Educação da Unicamp na Graduação e na Pós-Graduação. É coordenadora do grupo de pesquisa Prapem (Prática Pedagógica em Matemática) e membro do grupo de pesquisa GEPFPM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática). Tem investigado sobre a prática pedagógica em matemática, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Estatística.

Una experiencia de formación docente en Etnomatemáticas: estudiantes afrodescendientes del Puerto de Buenaventura, Colombia

*Armando Aroca Araújo**

Resumen

En Colombia, como tal vez sucede en varios países latinoamericanos, existen muchas zonas o regiones donde la desigualdad social, la falta de oportunidades, la corrupción, el narcotráfico, el abandono estatal y la historia propia de un conflicto armado de más de 40 años, pone sus propias reglas a una educación de calidad. Este artículo presentará una descripción general de la forma en que se llevó a cabo el *Seminario de formación en etnomatemáticas* con estudiantes afrodescendientes de la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad del Valle, con sede en el municipio de Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia. En principio se presentarán las condiciones sociales del marco de desarrollo del Seminario, las cuales muestran un panorama social muy complejo. Luego se mostrará la forma detallada de cómo se desarrolló el Seminario dentro y fuera del aula de clases, pues este tipo de seminarios no tiene sentido si no hay experiencia, por lo menos desde una observación participante como la que plantea Deslauriers (2005, 46) donde el observador participa de la vida cotidiana del grupo, describe y analiza. Como consecuencia se hizo un trabajo de campo colectivo, para indagar cómo los pescadores de Buenaventura, Punta Soldado y la Bocana (estos dos últimos corregimientos de Buenaventura) se orientan espacialmente en el mar cuando salen de pesca. También se asignó un trabajo de investigación, donde los mismos estudiantes debían presentar una descripción de una práctica o saber locales, autónomos, dando así como resultado seis informes que en últimas reflejó la gama de etnomatemáticas que produce un pueblo cuando la desigualdad social es muy profunda. Por último se presentan algunas conclusiones sobre la experiencia misma del Seminario.

Palabras Claves: Educación matemática, formación de profesores, etnomatemáticas

Teacher training experience in Ethnomathematics: students of the Port of Buenaventura african descent, Colombia

Abstract

In Colombia, as perhaps happens in several Latin American countries, there are many areas or regions where social inequality, lack of opportunities, corruption, drug trafficking, abandonment own state and history of armed conflict for over 40 years sets its own rules to a quality education. This article will present an overview of how they conducted the training workshop with students of African descent Ethnomathematics Legree in mathematics and physics from the Universidad del Valle, located in the municipality of Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia. In principle, present social conditions in the framework of the Seminar, which show a very complex social panorama. Then show the detail of how the seminar was developed within and outside the classroom, since this type of seminar is meaningless if there is no experience, at least from a participant observation as arising Deslauriers (2005, 46) where the observer participates in the daily life of the group, described and analyzed. As a result it became a collective fieldwork to investigate how the fishermen of Buenaventura, Punta Soldado and Bocana (the latter two townships of Buenaventura) are oriented in space into the sea when they go fishing. Also assigned a research paper, where the same students had to submit a description of a practice or find local, autonomous, thus resulting in six reports that ultimately reflected the range of Ethnomathematics that produces a people when social inequality is very deep. Finally some conclusions on the experience of the seminar.

Keywords: Mathematics education, formation of teacher, ethnomathematics.

El Panorama social del seminario de etnomatemáticas

La Sede del Pacífico, de la Universidad del Valle cuya sede principal está ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, capital del Valle del Cauca,

Colombia, se encuentra a tres horas en carretera de dicha sede y está ubicada en el municipio de Buenaventura en el mismo departamento de dicha capital. En consecuencia, los profesores asignados a algún curso de la Sede del Pacífico, deben invertir entre seis y ocho horas de transporte, en un día, para

*Endereço eletrônico: aroca@etnomatematica.org, aroca@usc.edu.co

poder dar un curso. Esta carretera, a pesar de estar en estos momentos en pleno proceso de remodelación con la construcción de una doble calzada, es una de las de mayor índice de deslizamientos en Colombia y ha cobrado decenas de víctimas fatales. En el municipio de Buenaventura, queda el mayor puerto comercial marítimo de Colombia, por él entra al país alrededor del 75% de la mercancía, esto paradójicamente trae consigo una aberrante contradicción social donde el capital se concentra en el Puerto y en el resto de Buenaventura la pobreza se refleja como si fuera un atractivo turístico más de la zona (esta contradicción social es agravada por el accionar de la guerrilla, el paramilitarismo, el narcotráfico (que al parecer usa el Puerto para enviar cocaína al resto del mundo) y la corrupción politiquera). Por ejemplo, en el desarrollo del semestre la guerrilla bloqueó en dos oportunidades la carretera al incinerar algunos camiones de carga y el narcotráfico colocó un carro bomba a plena luz del día, dejando un saldo trágico de seis personas muertas, frente a las instalaciones de la Fiscalía al parecer por el decomiso de un cargamento de cocaína que se llevó a cabo en el Puerto. La pobreza de Buenaventura se ve reflejada en la arquitectura de sus casas, muchas de ellas hechas con tablas de madera. Se presume que el salario mensual promedio en Buenaventura, es de \$200.000 (alrededor de mil dólares). La Costa del Pacífico colombiano, es una de las zonas más húmedas del mundo y en medio de la selva del litoral del pacífico se encuentra el municipio de Buenaventura, a pesar de lo anterior el municipio no cuenta con agua potable las 24 horas del día, incluso pueden pasar hasta cinco días sin la prestación del servicio, esto debido a las pésimas administraciones locales donde la corrupción es un fenómeno colombiano. En estas condiciones sin agua potable se desarrollan las clases. Los habitantes de Buenaventura principalmente sobreviven de la pesca y su comercialización y del comercio de la madera que le provee la selva del pacífico. Además de lo anterior, a tan solo 20 minutos de llegar a Buenaventura, por un mero accidente, descubrieron una de las minas de oro más productivas de la región, la Mina de Zaragoza, la cual ha costado decenas de muertos y de heridos, por la alucinación que ha provocado la fiebre del oro. Se dice que dicha mina está bajo el control del paramilitarismo. Centenas de familias obtienen su sustento solo de esta actividad. Esta ambición por el oro se siente en los jóvenes de Buenaventura y aquellos que desean salir adelante, por medio de la educación, parecen personajes desadaptados de la realidad y sus

preferencias. Pues el narcotráfico y la búsqueda de oro han impuesto unos cánones de comportamiento e imitación increíbles. No obstante y tal vez como algo paradójico, a pesar del panorama anteriormente descrito, se potencializa la idea que la educación debe desarrollarse con más compromiso social que en aquellos lugares donde la tranquilidad de la oficina y el aire acondicionado dan la sensación que no existen estos mundos. Y en nuestro caso que no podría existir una educación matemática genérica e indiferente con la realidad. Por ello se tuvo en cuenta, al momento de establecer el contrato didáctico del Seminario, el *Background cultural* y *Foreground* de los estudiantes que propone Skovsmose (2004). Fueron estos principios éticos los lineamientos para el desarrollo de un proceso de formación que tuviese en cuenta principalmente las perspectivas de vida y construcción de significados de y por los estudiantes.

La Universidad del Valle, entonces decidió abrir una sola cohorte de la Licenciatura en matemáticas y física en la Sede del Pacífico, a partir del primer semestre del 2007, con el propósito de formar profesores de matemáticas y física de su propia región. Empezaron 30 estudiantes y a la fecha de hoy, ya en octavo semestre, existen 24 estudiantes (9 mujeres y 15 hombres). Esto evidencia una tasa de deserción de apenas el 20%. Lo cual da para pensar que en medio de tantas alucinaciones o vida irreal, corrupción, descomposición social y pobreza el ser humano siempre sentirá la necesidad de transformar su entorno para un mundo mejor. Vale la pena destacar que estos estudiantes, en su gran mayoría, tienen un espíritu increíble y único de colaboración, ganas de aprender y transformar su entorno. Varios de ellos ya son profesores, con salarios muy precarios y otros se dedican a trabajar en el oficio que desempeña el grupo familiar, por ejemplo, extracción de madera, venta de artesanías, etc.

A continuación presento el desarrollo, en términos muy generales, del Seminario de Etnomatemáticas que se llevó a cabo a pesar de este panorama de contrastes, que incluso hace dudar a más de un profesor para que reciba en su carga académica un curso de la Sede del Pacífico.

Antecedentes y desarrollo del Seminario

Este seminario de formación en etnomatemáticas se creó como consecuencia del auge que este campo de trabajo e investigación tiene en el Instituto de Educación y Pedagogía (IEP) de la Universidad del Valle. La producción académica que en los últimos dos años se ha dado en esta línea se

refleja en lo siguiente: Dos Trabajos de Investigación en la Maestría en Educación con énfasis en Educación Matemática del IEP, la publicación de varios artículos científicos en revistas indexadas nacionales e internacionales, la terminación de tres Trabajos de Grado de estudiantes de pregrado (relacionados estos con las concepciones de género e influencias en el aula de clases, otro sobre el desarrollo de la simetría en la estatuaria del Parque Arqueológico de San Agustín y otro sobre los procesos de medición y estimación de los albañiles de la ciudad de Cali), más otros tres Trabajos de Grado que se encuentran en desarrollo (estos relacionados con el proceso de ubicación espacial que tienen los pescadores de Buenaventura cuando salen de pesca tanto de día como de noche, otro relacionado con la lógica de construcción de los diseños que se tejen en los sombreros de iraca en el municipio de Génova en el departamento de Nariño y otro, relacionado con la intención de intervenir la enseñanza de las transformaciones geométricas, las cuatro básicas que se dan en el plano, por medio de prácticas y saberes matemáticos del contexto sociocultural de Buenaventura), la publicación de un libro (*Una propuesta de enseñanza de geometría desde una perspectiva cultural*), varias ponencias o conferencias en eventos nacionales y las posibles nuevas propuestas de trabajo e investigación en esta área como intereses de profesores y estudiantes, creó la necesidad de abrir un espacio de discusión académica en el campo de las etnomatemáticas en el proceso de formación docente de los estudiantes de las Licenciaturas en Matemáticas y Física y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en educación matemática. En el periodo 2009B el Seminario se abrió por primera vez en la Sede Principal y en el periodo 2010A se ofertó y desarrolló en la Sede del Pacífico en Buenaventura. El Seminario de Etnomatemáticas procuró que los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Física de Buenaventura pudiesen desarrollar o conocer lo siguiente:

- ✓ Conocimiento de algunas fuentes de información de la web en torno a las etnomatemáticas. Fue así como se conocieron y analizaron las páginas web Bolema (Boletim de educação matemática) www.bolema.com y la Red Latinoamericana de Etnomatemáticas www.etnomatematica.org, y se tenían en cuenta para la organización, modificación u organización de lecturas para abordar el

objeto de estudio en los trabajos de etnomatemáticas urbanas las páginas del *Grupo de estudios e investigación en etnomatemáticas de la USP*, que coordina la profesora Maria Do Carmo Santos, www2.fe.usp.br/~etnomat/links.shtml y la página del profesor Ubiratan D'Ambrosio, <http://vello.sites.uol.com.br/ubi.htm>

- ✓ Análisis y conocimiento de conceptos fundamentales de una bibliografía para el desarrollo de una base teórica que sirviese de fundamentación para la construcción de una noción sobre el concepto de etnomatemáticas y una visión, por lo menos de carácter metodológico, a cualquier propuesta de Trabajo de Grado inscrita en este campo de investigación. En este sentido se tuvieron en cuenta artículos o conceptualizaciones de Ubiratan D'Ambrosio, Alexandrina Monteiro (quien estuvo presente en el Seminario por medio de una video conferencia, a través de Skype, presentando algunas reflexiones sobre la formación en matemáticas de jóvenes y adultos), Bill Barton, Hilbert Blanco, Aldo Parra, Alan Bishop, Gelsa Knijnik, Ole Skovsmose, Paulus Gerdes, Maria Cecilia de Castello Branco, Monica Mesquita, Andréia Lunkes, Daniel Orey, Maria Do Carmo Santos y Pedro Pablo Scandiuzzi. En la bibliografía de este artículo se presenta en detalle las consultas referidas.
- ✓ Algunos ejemplos concretos de tecnologías simbólicas que le permitieron a algunas sociedades o grupos sociales hacer procesos de cálculo, jugar, contar, etc. de una manera diferente a la exclusiva forma del contexto escolar. Fue así como se mostraron las características principales, reglas o procesos del Quipu, la Aritmética Maya, La Yupana, el Mancala y El ábaco (este último presentado tal como lo usan los niños invidentes. Al grupo que le correspondió hacer la exposición se les sugirió que le vendaran los ojos a los asistentes para poder hacer las operaciones básicas de la aritmética que hacen los niños invidentes con dicho instrumento. Algunos estudiantes no resistieron la prueba y otros experimentaron un sentimiento de admiración o respeto).

El primer objetivo del Seminario de Etnomatemáticas consistió en la formación misma en

el área de las etnomatemáticas, cuyo propósito fue el reconocimiento de la validez de las etnomatemáticas como programa de investigación en historia de las matemáticas y la antropología cultural, con concretas aplicaciones a la educación matemática y el fortalecimiento de la identidad cultural. El segundo objetivo consistió en la organización de las posibles ideas cuyo propósito fuese desarrollarlas como Trabajos de Grado por parte de los estudiantes.

Puesto que el 70% de la bibliografía analizada en el Seminario estaba escrita en portugués, esto tal vez porque en Colombia se tiene la concepción que Brasil es un gran producto de teoría etnomatemática, fue necesario familiarizar a los estudiantes con dicho idioma. Ninguno de ellos había hecho por lo menos una lectura básica en dicho idioma. En un principio solo hubo una especie de alboroto cuando se supo que en el Seminario se iba a leer en portugués (imitaciones del tono que usa el brasileiro al hablar, chistes y mucha risa). Como estrategia, al notar el entusiasmo que había por leer en portugués, asigné una lectura que debía realizarse individualmente y discutir en la siguiente sesión, al ver que en la sesión esperada había una crisis en la gran mayoría del grupo, entonces se dedicó alrededor de una media hora a la lectura de dos páginas del artículo en referencia: *Etnomatemática: papel, valor e significado* de Monteiro, A. Orey, D. Santos, M. (2004). Después de unos minutos algunos estudian comenzaban a hacer correcciones y precisiones de la traducción. Les propuse que tuvieran en cuenta que para leer y comprender plenamente el portugués, una estrategia era aprenderse los conectores, cuantificadores, preposiciones y ampliar el léxico propio, y que muchas palabras eran entendidas por el mismo contexto de la frase u oración; que se tuviera en cuenta también que alrededor de un 80% de las palabras del portugués se escribe igual y significa lo mismo que en español.

Por otro lado era necesario conocer algunos aspectos sobre la investigación cualitativa, en particular los procesos de la entrevista y la observación, estos como fenómenos de recolección organizada de datos. Particularmente se tuvo como referencia el libro de Deslauriers (2005). Era necesario, porque al hacer una indagación que llamamos etnomatemática no tiene sentido si se toma distancia del objeto de estudio, por ejemplo, si alguien investiga cómo se hacen los sombreros de iraca, debería aprender a hacerlos, esto compenetra más al observador, al que investiga con lo investigado. Tal vez sea esta una alternativa para indagar el por qué los estudiantes no entienden las

matemáticas escolares.

El proyecto principal y las etnomatemáticas urbanas

De manera general, en la primera sesión de clases, se habló del Proyecto Principal, una propuesta de investigación que vengo construyendo desde hace algunos meses, titulada en principio *Factores que inciden en la ubicación espacial de los pescadores de Buenaventura*. Hubo entonces varias preguntas establecidas, varios objetivos y una metodología que se puso en consideración ante los estudiantes para que estos a su vez la discutieran y fortalecieran. Hubo inicialmente una fundamentación teórica sobre el particular, luego una jornada de Trabajo de Campo, luego el análisis de los datos y por último la sustentación de las conclusiones. A continuación se presentan más detalles.

Desarrollo del Proyecto Central de investigación: *Cómo se orientan espacialmente los pescadores de Buenaventura cuando salen de pesca.*

Lo curioso de esto es que muchos de los estudiantes no tenían conocimiento de esta otra forma de ubicarse en el espacio. Esto a pesar de vivir en el mismo contexto sociocultural del pescador. Se podría pensar entonces que los hechos habituales de un contexto social son desconocidos por el resto de personas que no están involucrados con ellos, en particular porque no tienen relación con sus oficios, en especial aquellos de carácter laboral, y otros individuos, que en general serán siempre la mayoría, lo ignorarán y solo se despertará el interés por estas prácticas y saberes si existe una posibilidad laboral de la persona. Otro nivel de conocimiento de la actividad etnomatemática es si el individuo hace parte del grupo familiar de quien la ejerce. Allí se desarrolla una sensibilidad mayor a la del primer grupo, esta reflejada en comprensión y valor de la misma actividad. Pero no necesariamente conoce su lógica de desarrollo. En el Seminario de Etnomatemáticas se pudo comprobar esto: Solo tres de los estudiantes presentaron cierto conocimiento sobre el tema del proyecto Principal porque algunos eran hijos de pescadores y otros porque tuvieron cierta experiencia laboral con la actividad de la pesca.

La dinámica de trabajo consistió en asignar responsabilidades grupales para la organización de un plan de trabajo que nos permitiera aproximarnos a esta lógica de oficio. En dos sesiones de clases, se analizó cuáles deberían ser las categorías a analizar

en el trabajo de campo que se desarrolló en dos puertos cercanos al de Buenaventura: *Punta Soldado* y *La Bocana*. Para ello, proporcionamos entre todos los recursos económicos para contratar una lancha rápida que hiciera el recorrido (Buenaventura – Punta Soldado – La Bocana – Buenaventura). Esta actividad de campo se desarrolló un sábado desde las 7:00 a.m. hasta las 4:00 p.m., aprovechando que la inmensa mayoría de pescadores ese día descansan. Vale la pena resaltar que fueron más de 50 los pescadores entrevistados por todos, particularmente pude entrevistar a 8 de ellos. A cada estudiante se le asignó la investigación de una de las 11 categorías concertadas y luego debía presentar un informe escrito donde mostrara los entrevistados, pruebas de campo y análisis de datos. Las categorías de análisis, que fueron construidas en su mayoría en el salón de clases, fueron las siguientes:

1. *Influencias de la noche en la navegación u orientación*
2. *Cuáles son los puntos de referencia para orientarse en la navegación, naturales y artificiales.*
3. *Cómo hace el pescador para retomar una ruta después de un accidente, esquivar un obstáculo, etc.*
4. *En qué condiciones se pierde y cómo hace para reorientarse.*
5. *Cuáles son los tipos de lluvias y cómo cada una de ellas influye en la navegación*
6. *Cómo influye el viento en la orientación*
7. *Cómo influyen las corrientes que tiene el mar*
8. *Cómo influye el mar mismo al estar picao (mar de leva), con puja (marea alta), en quiebra o vacante (marea baja), etc.*
9. *Cuál es el lenguaje propio de navegación que implique conceptos matemáticos (verbal y gestual: entre lancharos, marinero-lancharo, lancharo mismo) y cuál de ellos están relacionados con el objeto de estudio.*
10. *Cómo se aprende el oficio de la navegación*
11. *Cómo influye el diseño de la embarcación en la navegación (canoa, potrillo (a base de remos), lancha a motor, etc.).*
- 12.

Figura 1.



A) *Entrada al puerto de Punta Soldado.*



B) *Estudiantes y profesor del Seminario de formación en Etnomatemáticas. Sede del Pacífico, Universidad del Valle. 2010^a.*

Un par de semana antes de salir a la Jornada de campo, nos visitó, previa invitación, en el salón de clases el señor Marcial Celorio, padre de una de las estudiantes y pescador con experiencia de alrededor de 20 años. El propósito era tener una mejor visión de lo que se iba a hacer, fue así como se formó una interesante discusión por alrededor de una hora y media, lo que era tan trivial para el señor Marcial para nosotros era un proceso muy complejo de entender, pues las explicaciones populares de un proceso siempre van acompañadas de gestos, y el gesto sintetiza toda una conceptualización que el libro podría desarrollar en varios párrafos. Eran dos lógicas de conversación enfrentadas por modelos operacionales de explicación donde una de ellas intentaba explicar y la otra desesperadamente trataba de entender. Al final podíamos entender, pues también el saber popular es muy recursivo y paciente para explicar un suceso. No obstante, con la charla del señor Marcial todos pudimos precisar nuestras preguntas o protocolos de observación y entrevistas y

darnos cuenta que la única forma de entender algo es por medio de la experiencia, por ejemplo, a la pregunta ¿a qué sabe la mandarina? No hay una respuesta, solo una percepción personal. Por último, el material audiovisual que se consiguió permitió analizar minuciosamente gran parte de las 11 categorías expuestas previamente. La riqueza documental que produjo dicha visita de campo, aún es motivo de análisis. Esta información se obtuvo por medio de cámaras digitales, mp3, mp4, celulares y notas de campo. Algunas de las consecuencias que trajo consigo esta actividad de campo a la formación de los estudiantes se puede describir de la siguiente forma: 1. Un replanteamiento del libro de texto escolar de matemáticas. Sobre sus ejemplos y principalmente de aquello que llamamos *problemas de aplicación*. 2. La consideración de un nuevo papel del educador matemático como actor activo de la sociedad. Si al salón de clases llegan muchos hijos e hijas de los pescadores de Buenaventura, ¿por qué entonces el salón de clases sigue a espaldas de estas prácticas y saberes y de muchas otras propias de cada contexto? La única forma que hay para que el educador matemático pueda girar la posición del salón de clases y colocarlo de frente a la sociedad es que él mismo lo saque y lo inserte en ella, pues el libro de texto escolar jamás hará esto, porque

simplemente no lo puede hacer.

Desarrollo de los proyectos de etnomatemáticas urbanas

Simultáneamente al Proyecto Central, cuyo responsable principal era yo como profesor, se asignó otra actividad de investigación por grupos, que implicaba varios trabajos de campo con “evidencias”, era esencial presentar fotografías de cada una de ellas con sus respectivas grabaciones. Y por último el análisis de la información. Este proceso fue llamado *Proyecto de Investigación en Etnomatemáticas Urbanas*. Se aclaró desde un principio que solo se contaba con cuatro meses de indagación sobre el particular y que esto implicaba un cierto grado de conocimiento del objeto de estudio. En consecuencia, los propósitos de dicha actividad debían tener en cuenta esa variable temporal: Se trataba de analizar prácticas y saberes etnomatemáticos en lo posible autóctonos. Este objetivo pienso que se cumplió en un 80%. La tabla siguiente muestra los proyectos que se desarrollaron, una breve descripción de los mismos, sus respectivos autores y una imagen alusiva a cada una de ellas.

Tabla 1. Caracterización de los proyectos de etnomatemáticas urbanas, desarrollados en el Seminario de Formación en Etnomatemáticas.

Nombre del proyecto	Propósito	Autores	Una imagen alusiva al objeto de estudio
<i>Análisis del diseño de herramientas de trabajo de los pescadores de Buenaventura</i>	“Conocer los saberes matemáticos y conocimientos empíricos que se manifiestan en la actividad de diseño de herramientas para la pesca, por parte de los pescadores de Buenaventura”.	Jhon Jair Angulo Sonia Celorio Mina Jarol Valencia	
<i>El balón-pesado: un deporte que permite explorar conceptos matemáticos</i>	El Balón Pesado es un deporte propio de Buenaventura. Se juega con un balón que no rebota. Los estudiantes trataron de mostrar las reglas del juego y las implicaciones de esta en la construcción de un saber matemático.	John Mauro Quiñonez Daniel Stiven Gil Ruby Palacios Ruiz Billy Joan Urbano	
<i>Estrategias y habilidades empíricas que emplean los pescadores de Buenaventura para llevar a cabo su labor de pesca</i>	“Conocer las estrategias y las habilidades que emplean los pescadores de Buenaventura para llevar a cabo la actividad pesquera de forma artesanal...”.	Dailer Jesús Angulo Katherine Díaz Jorge Ortiz Justo Roberto Ortiz	No se presentaron imágenes alusivas al objeto de estudio.
<i>Herramientas utilizadas como patrones matemáticos en las actividades mineras de Buenaventura</i>	Se mostró como algunas herramientas artesanales influyen en los procesos de medición y estimación de los mineros.	Jenny González Julissa Peña Carolina Riascos Luz Elena Sánchez	
<i>¿Qué influencia tiene la estimación en un oficio que demanda tanta precisión como la ebanistería?</i>	Se trató de mostrar los procesos de medir, clasificar y modelar que hay en el trabajo de la ebanistería, al momento de crear artefactos usando la madera.	Freyler Paredes Nicolas Andrade Evelyn Polanía Laidys Ramos	

<p><i>Estimación de la cantidad de sacos de carbón vegetal en el horno o la “pila”</i></p>	<p>Se mostró cómo los carboneros emplean la estimación en la construcción de una pira de madera para producir carbón.</p>	<p>Daniel Aguirre Hernan Palacios Limber Benalcazar Ronald Arena</p>	
<p>Algunos datos o reflexiones sobre el desarrollo de estos trabajos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hubo un seguimiento a la forma de cómo iba a ser obtenida la información. Los protocolos de observación y entrevistas fueron guiados a partir de una teoría de investigación cualitativa. 2. Se puso como condición que las pruebas de campo fueran comprobables, es decir, grabaciones de las entrevistas, fotografías o dibujos, además de esto se insistió en la responsabilidad ética que trae esta actividad al mostrar datos e imágenes reales. 3. No obstante, a pesar de que la etnomatemática se presenta como algo agradable y alternativo, no todos los grupos desarrollaron con responsabilidad su trabajo. 4. Una de las conclusiones a la que se llegó, después de analizar estas seis actividades distintas, es que la versatilidad que tiene el ser humano para cortar las redes de la miseria, provoca entre otras cosas, la generación de conocimiento matemático no académico para generar oficios que permitan la subsistencia propia y de su familia. Todos los oficios anteriores se crean por la falta de una política de trabajo de inclusión. Por ejemplo, hoy en Colombia, en todos sus departamentos, existe un trabajo informal llamado “venta de minutos por celular”, en cada barrio hay puntos de ventas de minutos, o sea es una de las actividades más populares en estos momentos, lo interesante es que ha generado un nuevo lenguaje matemático donde los segundos son llamados minutos al momento de hacer el cobro de la llamada. Entre otras cosas. 			

De esta actividad vale la pena destacar algunas conclusiones a las cuales se llegaron, transcribo varios de los apuntes que hice en las sesiones de clases del Seminario:

1. La gran mayoría de los estudiantes se dan cuenta que no existe una sola matemática y que las matemáticas son un producto cultural que tiene sentido, para “la gente de la calle”, solo en contextos particulares. Algunos se mantienen en la posición que la matemática es una sola y que cada persona la adapta a su necesidad. Que la matemática en la calle depende de una necesidad que le impone el trabajo. Vale la pena aclarar que la “calle” puede ser también el mar, las montañas, los ríos, etc.
2. Que existen muchas posibilidades de mostrarles a los estudiantes, en un ámbito escolar, el poder explicativo de las matemáticas por medio de situaciones concretas que están a su alrededor. Que tal vez esto podría despertar mayor interés por el estudio de las matemáticas, así sea que al

final el interés se dirija por la matemática académica y no la de carácter social o popular.

3. Que existe la posibilidad de construir textos escolares de matemáticas a partir de situaciones de la vida cotidiana. Aunque esto solo quede en un discurso romántico, pues es la realidad son muy escasos los libros que se hayan escrito de esta manera. En Colombia solo se mostrarían algunos casos de comunidades indígenas, los cuales decidieron emprender un proceso que en algún momento llamaron educación propia, hoy etnoeducación.
4. Que es posible integrar matemáticas orales en los currículos donde solo priman las matemáticas escritas. Así sea que el examen se haga escrito, porque los resultados a los padres de familia se entregan por escrito y no orales. ¿Cómo los gestos y las frases se podrían incluir en una matemática escolar que privilegia el lenguaje escrito?

5. Las etnomatemáticas tienen una gran apertura de trabajo en los estudiantes y profesores, tal vez por lo relativamente novedoso y familiar, se escucha, se lee y se ilustra bien porque evoca el saber y las imágenes cotidianas, pero tiene una gran resistencia en el quehacer escolar, una muralla muy dura de tumbar o por lo menos de perforar que se evidencia en el poder que tiene el libro de texto escolar de matemáticas en sus ejemplos genéricos y “aplicables” para todos los contextos.

Bibliografía

BARTON, B. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. En: _____. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. Organizado por Machado, J. Santos, M. Ferreira, R. Sao Paulo: 2004, Zouk. Cap. 1, p. 39-74.

BISHOP, A. Actividades relaciones con el entorno, y cultura matemática. En: _____. *Enculturación matemática, la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: 1999, Ediciones Paidós Ibérica S.A. Cap. 2, p. 39-84

BLANCO, H. Entrevista al profesor Ubiratan D'Ambrosio. *Revista latinoamericana de etnomatemáticas*. V. 1, n. 1, p. 21-25. Feb. 2008.

BLANCO, H. La etnomatemática en Colombia: Un programa en construcción. *Boletim de educação matemática*, BOLEMA. V. 19, n. 26, p. 50-69. 2006.

BLANCO, H. Parra, A. Entrevista a Alan Bishop. *Revista latinoamericana de etnomatemáticas*. V. 2, n. 1, p. 69-74. Feb. 2009.

BRANCO, M. Contribuições da etnomatemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões iniciais. En: _____. Machado, J. Santos, M. Ferreira, R. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. Sao Paulo: 2004, Zouk. Cap. 3, p. 171-184.

LUNKES, A. Etnomatemáticas: Sobre a pluralidades nas significações do programa etnomatemática. En: _____. Machado, J. Santos, M. Ferreira, R. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. Sao Paulo: 2004, Zouk. Cap. 1, p. 75-87

MESQUITA, M. El conceito de espaço na cultura da criança em situação de rua: un estudo etnomatemático. En: _____. Machado, J. Santos, M. Ferreira, R. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. Sao Paulo: 2004, Zouk. Cap. 2, p. 125-136.

MONTEIRO, A. OREY, D. Santos, M. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. (2004). En: _____. Machado, J. Santos, M. Ferreira, R. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. Sao Paulo: 2004, Zouk. Cap. 1, 13-37.

SKOVSMOSE, O. Foreground dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. En: _____. Machado, J. Santos, M. Ferreira, R. *Etnomatemática: Papel, valor e significado*. São Paulo: 2004, Zouk. Cap.1, p. 103-122.

Sobre o autor:

Armando Aroca Araújo é Professor de Tempo Completo de la Universidad Santiago de Cali. Profesor Asistente de la Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

A Experiência de alunos universitários voluntários em um Projeto de Educação de Jovens e Adultos presos

Renata Bernardo*

Resumo

O objetivo deste trabalho foi de apontar as possibilidades e limites da aplicação do Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI) na Associação de Proteção e Atenção Carcerária (APAC), mediante a atuação de alunos da Universidade São Francisco como voluntários na alfabetização de jovens e adultos. Participaram da pesquisa os quatro universitários voluntários que foram professores alfabetizadores na instituição carcerária. Foi utilizado um questionário com perguntas abertas referentes aos aspectos do programa aplicado. As perguntas pautaram-se na educação de jovens e adultos, no trabalho voluntário desenvolvido e nas implicações de ambos no contexto da prisão. Mediante os dados realizou-se análise qualitativa, obtendo-se a caracterização do perfil do professor voluntário, sendo o aluno universitário, na educação de jovens e adultos, bem como sobre a implementação de uma política pública no contexto carcerário.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos; Pai (Projeto De Alfabetização E Inclusão).

The experience of university student volunteers in a Project of Education for youth and adult prisoners

Abstract

The aim of this article was to identify the possibilities and limits of the implementation of the Literacy and Inclusion Project (PAI), the Association of Protection and Care prison (APAC), by the performance of students at the Universidade São Francisco as volunteers in literacy and youth adults. Four volunteers who were university professors in the institution literacy prison participated in the study. We used a questionnaire with open questions relating to aspects of the program implemented. The guided questions in the education of young people and adults in the volunteer work done and the implications of both in the prison. Through the data there was a qualitative analysis, which returned to characterize the profile of the volunteer teacher, the university student in adult and youth education, and on the implementation of public policy in the prison.

Keywords: Adult and youth education; PAI (Project of literacy and inclusion).

*Se levarmos em conta os homens
tais como são, faremos piores do que são
No entanto, se os tratarmos como se
fossem o que deveriam ser, os levaremos
aonde têm de ser levados
(J. W. Von Goethe)*

Introdução

Na década de 30, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, sendo uma delas o processo de industrialização, a concentração populacional em centros urbanos e a educação básica de adultos delimitavam sua história de educação no Brasil. O ensino básico acolheu setores sociais diversos, no entanto o governo federal ampliou uma educação elementar para todos incluindo a educação para adultos, principalmente nos anos 40.

Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, com o recém término da Segunda Guerra Mundial e a Organizações das Nações Unidas (ONU) alertando

sobre urgência da integração dos povos visando à paz e a democracia foi um fator importante para que a educação de adultos ganhasse destaque, pois era necessário aumentar as bases eleitorais no país para a sustentação do governo central.

Sendo assim, em 1947, a educação de adultos se tornou uma campanha nacional, onde pretendia alfabetizar em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, em seguida, seria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

No final da década de 50, houveram muitas críticas relacionadas à Campanha de Educação de

* Endereço eletrônico: brenatta@gmail.com

Adultos, dirigidas a parte administrativa, financeira e pedagógica, relacionadas ao curto período de alfabetização, a inadequação do método para adultos e para as diferentes regiões do país. Tudo isso convergiu em um novo olhar para o analfabetismo brasileiro, onde despertou a curiosidade de um educador de Pernambuco Paulo Freire.

O pensamento de Paulo Freire (1996), assim como sua proposta para a alfabetização de adultos foi mola mestra para se iniciar os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no início dos anos 60, sendo que vários grupos de educadores se integraram a pressionar o governo federal para que estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas sendo aprovado ao Plano de Alfabetização em janeiro de 1964, com o objetivo de difundir a proposta de Paulo Freire (1996) por todo o Brasil.

Graças a Paulo Freire (1996) e a sua pedagogia, o programa de alfabetização para adultos tiveram ótimos resultados. Este programa tinha a grande preocupação com os direitos humanos, contribuindo com cada cidadão. Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos, a qual o alfabetizador realizaria uma pesquisa sobre a realidade existencial dos educando junto ao qual iria atuar, ou seja, as palavras utilizadas no cotidiano do grupo para expressar essa realidade. Essas seriam as palavras geradoras, e a partir delas se realizaria o estudo da leitura como a da realidade, procurando expressar o universo vivencial dos alfabetizados.

Esta proposta durou pouco tempo, pois com o golpe militar em 64, Paulo Freire foi exilado e os programas de alfabetização e educação popular foram ameaçados e assim reprimidos. O governo assumiu o controle, lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização, O Mobral. Esse material didático se expandiu por todo o Brasil com a intenção de alfabetizar, mas com o passar do tempo se tornou um material sem eficiência, sem sentido e problematizado.

Grupos dedicados a educação popular continuaram a expandir a proposta de Paulo Freire (1996) em pequenos e isolados vilarejos vinculados a movimentos populares, enquanto Freire (1996) seguia trabalhando no Chile e depois em países africanos.

Contudo, no final do ano de 1995, foi fundada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Brasil, uma entidade sem fins lucrativos, suprapartidária e supra-religiosa, com a finalidade a educação em direitos humanos e a uma sociedade mais justa, tendo em foco a democracia a justiça e a paz.

A partir de meados da década de 80 surgiram estudos sobre o aprendizado da língua e a escrita lançando novos olhares sobre a prática de alfabetização. A argentina Emília Ferreiro se destaca entre os educadores dizendo que não se aprende baseado apenas na silabação, mas também pelos conhecimentos prévios que o educando traz dentro de si. Esta proposta começou a fazer parte recentemente nas propostas pedagógicas para adultos, onde são trabalhados com materiais didáticos que atribui mais diversidade de textos e propostas de escritas.

Com o advento da nova Constituição Federal brasileira e depois com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) na década de 90, instaurou-se novas diretrizes para a alfabetização de adultos através da modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos últimos anos, a realidade da educação no Brasil tem sido alvo de denúncias pautadas, principalmente, em duas vertentes: crítica ao nível de competência dos processos de ensino e seus resultados e a pouca eficácia das políticas públicas de educação. Permanecer no nível das denúncias é ficar no campo da constatação dos problemas. Esses existem, porém falta o enfrentamento dos mesmos, para atingir suas causas e alterar seus efeitos.

Alfabetizar milhões de jovens e adultos que nunca frequentaram a escola mostra-se um desafio para o governo nacional que pelas suas políticas públicas tem como incumbência viabilizar de forma efetiva o direito ao acesso à educação para essa clientela. Muitas são as iniciativas governamentais, bem como o surgimento de programas e projetos que visam parcerias com a sociedade civil, para suprir esta demanda, é visto que há uma conjugação de esforços entre sociedade e governo para a mudança desse quadro educacional.

A Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional assegura aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Contudo, a presente pesquisa é oriunda da implantação de uma política pública para a formação de jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade regular, pelo Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI), iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, em parceria com uma instituição privada de ensino superior, para a formação de salas de alfabetização de adultos na associação carcerária da

cidade de Bragança Paulista, São Paulo.

O foco da presente pesquisa incidiu em identificar quais foram as dificuldades e os resultados positivos da operacionalização do PAI na Associação de Proteção e Atenção Carcerária (APAC) de Bragança Paulista, partindo da problematização da atuação de universitários voluntários como alfabetizadores e formadores de adultos presos, fazendo a seguinte indagação: o que motivou os alunos da USF a se inserirem como voluntários na Educação de Jovens e Adultos através do PAI – Projeto de Alfabetização e Inclusão na APAC – Associação de Proteção e Atenção Carcerária de Bragança Paulista – SP?

A pesquisa teve como objetivo de verificar quais foram as contribuições que Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI) trouxe para a formação dos alunos universitários-voluntários alfabetizadores da Associação de Proteção e Atenção Carcerária de Bragança Paulista (APAC); identificar os entraves no funcionamento do projeto na instituição carcerária, enumerar as contribuições que os universitários voluntários têm na atuação enquanto alfabetizadores e investigar os impactos do referido projeto perante o exercício da cidadania.

1 O Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI) e sua perspectiva em uma instituição carcerária

Dentro das políticas implantadas pelo governo do Estado de São Paulo, o Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI) destinado aos jovens e adultos, que, no início do ano de 2003, foi lançado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em conjunto com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP) destacou-se como proposta em parceria com instituições privadas de ensino.

Mais do que oferecer serviços sociais, entre eles a educação, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção dos direitos sociais. O perfil do Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI) pautou-se na interação das Universidades e seus diversos serviços com a comunidade local, além de ter como objetivo o oferecimento da alfabetização para jovens e adultos visando desenvolver atividades de caráter inclusivo, tais como arte e cultura, inclusão digital, atendimento médico e odontológico, apresentando como elemento diferencial, o enfoque no resgate da auto-estima e cidadania do aluno que, desta forma, pudesse dar continuidade em seus estudos e assim que saísse da

condição de cárcere e se inserir no mercado de trabalho.

Mediante as parcerias firmadas com as instituições de ensino superior, o projeto tinha como diretriz para as universidades, a formação e capacitação de universitários das Licenciaturas existentes como monitores alfabetizadores, bem como a manutenção e coordenação das salas formadas e seu acompanhamento, para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo fica incumbência do fornecimento do material didático e a certificação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

A Universidade São Francisco, com o intuito de aprimorar e estruturar seus projetos de extensão acadêmica e comunitária, procurando atender às necessidades e anseios da população local, pela sua Pró-Reitoria Comunitária, adere ao Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI), com a atuação voluntária dos universitários das licenciaturas existentes, bem como com a Coordenação do curso de Pedagogia e do Programa de *Strictu Sensu* em Educação.

Uma preocupação latente na intencionalidade da aplicação do Projeto de Alfabetização e Inclusão na Universidade São Francisco (USF) fixou-se em dois pontos: a formulação da capacitação aos alunos universitários e a operacionalização decorrente do projeto nos diferentes núcleos formados, sendo classe de alfabetização.

A formação das salas de alfabetização do PAI ocorreu em vários núcleos distintos da região de Bragança Paulista, sendo que o presente estudo teve a pretensão de pesquisar a implantação do PAI na Associação de Proteção e Atenção Carcerária (APAC) de Bragança Paulista. Associação de Proteção e Atenção Carcerária (APAC) é uma instituição filantrópica criada no ano de 1993, por cidadãos bragantinos, sob a liderança do Dr. Nagashi Furukawa, então juiz de Direito, tendo como função específica a administração da cadeia pública local, transferindo a denominação de Cadeia Pública de Bragança Paulista para Centro de Ressocialização de Bragança Paulista com apoio da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo e participação dos Poderes Judiciário e Legislativo, assim como o Ministério Público, Ordem dos Advogados, Polícia Civil e Conselho da Comunidade, tendo como diretriz básica a humanização do sistema penitenciário de Bragança Paulista.

De acordo com o se Estatuto foi firmado convênio com o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Segurança Pública, tendo em vista o repasse da verba pública, onde a APAC

assumiu a responsabilidade pela execução de todos os benefícios previstos pela Lei de Execução Penal: assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social, religiosa, psicológica e ao trabalho, bem como a responsabilidade integral pela manutenção, adaptação e ampliação do prédio, além de aquisição dos equipamentos necessários.

No documento consta ainda, que a APAC é constituída por um Conselho Deliberativo e Fiscal, uma Diretoria Executiva, funcionário da segurança pública e um corpo de 60 (sessenta) voluntários, que desenvolvem atividades de assistência religiosa, jurídica, psicológica, médica, odontológica, social, bem como no âmbito da educação salas de alfabetização e supletivo, abrangendo o Ensino Fundamental. Dentre as atividades dos presos, o trabalho remunerado existe pelo fornecimento de serviço de algumas empresas da região bragantina, onde os presos além de aprender novo ofício, obtém remição da pena e salário per *capita* em média de um salário mínimo.

2 Procedimentos Metodológicos

Os participantes da pesquisa foram alunos universitários da Universidade São Francisco que atuaram como monitores alfabetizadores voluntários no Projeto de Alfabetização e Inclusão (PAI) na Associação de Proteção e Atenção Carcerária (APAC).

O PAI realizou-se através de três aulas por semana na APAC, com a participação de quatro alunos universitários voluntários, sendo uma turma de quatro reeducandos em uma sala de aula específica para a realização do projeto, iniciando-se em outubro de 2003. Os alunos universitários voluntários foram alunos dos cursos de Direito, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados, um questionário elaborado pela autora do presente estudo, com 15 questões abertas, sendo estruturado segundo os seguintes indicadores:

1. Implicações na formação de alunos universitários inseridos dentro de um trabalho voluntário;
2. O processo educacional para jovens e adultos, tendo em foco uma instituição carcerária.

Diante a implantação do PAI na APAC de Bragança Paulista, a coordenação do Curso de Pedagogia e do Programa de *Strictu Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco

trabalharam em conjunto para a construção das capacitações aos alunos voluntários, pautando-se na proposta da Secretaria da Educação do Estado e principalmente contribuindo com experiências adquiridas em participações em outros momentos no mesmo gênero educacional.

Faz-se necessário ressaltar que o projeto pedagógico alicerçou-se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo premissas para o ensino de jovens e adultos, tendo como foco a alfabetização. Desta forma as capacitações formuladas contemplaram as duas áreas, permeando o material oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e salientando as inúmeras possibilidades existentes no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para a clientela em questão, que são adultos com pouca ou nenhuma escolaridade.

De acordo com a perspectiva de atuação voluntária dos universitários, o projeto pautou-se em um processo de formação acadêmica continuada, como ressalta Schuelter (2002), o trabalho voluntário exercido por um aluno de nível superior o faz agente transformador dos problemas da comunidade por intermédio da educação e agente de sua própria transformação, onde as capacitações são intencionalmente formatadas nos pressupostos do voluntariado além da alfabetização de jovens e adultos.

Como destaca Freire & Shor (1991, p.148): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Dentro desta perspectiva, a coordenação do PAI buscou oferecer continuamente oficinas aos universitários alfabetizadores, que contemplavam a alfabetização propriamente dita, arte e cultura, cidadania e saúde, onde o objetivo é formar estes alunos multiplicadores dos conhecimentos existentes na universidade, colocando-os à serviço da comunidade. Formado por um grupo de alunos que juntamente com a coordenação do projeto participaram de reuniões com a diretoria educacional da instituição com o objetivo de conhecerem um pouco mais sobre a Associação, suas diretrizes e filosofia, estes sujeitos também passaram por duas visitas ao espaço físico em questão, antes do início das aulas.

O questionário foi aplicado em dia e horário agendados com os alunos voluntários, sendo as respostas transcritas e analisadas qualitativamente.

Tendo em vista as respostas dos questionários aplicados, em relação ao enfoque das implicações na formação de alunos universitários inseridos dentro de um trabalho voluntário, pode-se constatar que dois dos alunos voluntários da APAC, já tinham tido experiência como voluntários e apenas um desenvolveu informalmente atividade como docente, sendo que o aluno A respondeu da seguinte forma,

Aluno A

Eu fazia parte do Projeto Parceiros do Futuro, da Secretaria de Saúde de São Paulo – Hospital das Clínicas, nas escolas estaduais aos sábados, como orientadora de educação sexual, pois era aluna do curso de Psicologia da UNIP, e a Secretaria procurou na Universidade, voluntários da área da saúde e me candidatei. A Secretaria da Saúde promovia palestras com os temas de orientação sexual onde nós voluntários éramos multiplicadores das informações. Todo o trabalho realizado foi relatado e entregue a Secretaria da Saúde.

De acordo com os alunos voluntários A, B, C, D, chama-se a atenção do trabalho voluntário realizado perante um contexto diferenciado, sendo uma instituição carcerária, ou seja, indagados dos ganhos pessoais e profissionais, adquiridos, os entrevistados ressaltaram o ganho pessoal no sentido de conviverem com realidade tão distinta de outras, o fato de encontrarem-se uma vez por semana atuando em uma cadeia, trouxeram-lhes à luz reflexões sobre uma condição social considerada muitas vezes a mais marginalizada. As respostas sobre esta questão apontam estas considerações, como segue,

Aluno A

Sem dúvida. É indiscutível, apesar de tudo a gente só aprende. É gratificante, eu nunca vou conseguir passar para as pessoas o que eu aprendi no convívio com os reeducandos da APAC.

Aluno B

Com certeza a experiência que você ganha como profissional atuando na área que você estuda é muito oportuna, e pessoalmente você aprende a valorizar a vida que você tem vendo a realidade deles.

Aluno C

Sim. Como profissional a experiência de

professor me fez descobrir uma nova aptidão em mim mesmo, senti-me realizado, sabendo que era capaz de entrar em uma sala de aula e ser bem sucedido.

Aluno D

Ganhos pessoais tive ao encarar uma outra realidade, a realidade que eles vivem, vc vê o outro lado do porque da criminalidade, começa a entender porque estão nestas condições, pessoas que nunca tiveram oportunidades na vida.

Schuelter (2002) ressalta que a integração entre as dimensões da formação profissional e a realização de trabalhos sociais, proporciona aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos. O autor ressalta, ainda, que o universitário pelo trabalho voluntário, atua na transformação da realidade social da comunidade em questão, além de enriquecer seu currículo e sua formação acadêmica, pois o campo de atuação voluntária, através de projetos extensionais, apresenta-se também como área de pesquisa e extensão acadêmica.

Os universitários ao serem questionados sobre o que entendiam em relação à realidade dos analfabetos brasileiros mostraram em suas respostas que possuíam uma noção vaga da realidade destes sujeitos, ou seja, na maioria das respostas colocaram que entendiam como uma pessoa que não sabia ler e escrever, ou apenas que sabiam escrever o nome, não se indagando sobre as implicações sociais que tal realidade poderia ter, adquirindo esta consciência mediante atuação no Projeto de Alfabetização e Inclusão.

Como elucidam as respostas,

Aluno A

Eu achava que faltava força de vontade das pessoas, eu não enxergava a realidade das pessoas. É bem diferente ver entrevistas, ouvir e depois participar desta realidade.

Aluno B

Uma pessoa que não tinha noção da leitura e escrita, só sabia escrever e ler o próprio nome.

Aluno C

Antes eu não refletia sobre as dificuldades que eles refletiam no dia-a-dia, os textos para redação que eu dei para o grupo da APAC, revelou os problemas e as frustrações deles, como exemplo colocam a situação da procura por emprego, muitas vezes procuram trabalho

e os lugares não aceitam analfabetos.

Aluno D

Uma pessoa que não sabia ler e escrever e tinha uma visão de mundo fechada.

Nesse sentido, Rusche (1995) destaca que é preciso considerar a peculiaridade destes educandos, onde se encontram à margem da sociedade em todos os níveis, econômicos, culturais, e também no aspecto afetivo possuem carências que devem ser consideradas no processo ensino-aprendizagem.

Outras questões colocadas indagaram a capacitação, pela qual, estes alunos passaram para atuarem no projeto e na peculiar modalidade de ensino que é a educação de jovens e adultos, sendo indagados também sobre a aplicação do material didático oferecido. Estes alunos universitários colocaram que apesar da capacitação oferecida pela universidade ter sido de grande valia para o desenvolvimento do projeto, sentiram falta de um acompanhamento pedagógico mais efetivo no que diz respeito às metodologias e sua aplicação, apenas um aluno procurou aprofundar-se e pesquisar sobre o tema, a educação de jovens e adultos.

Quando indagados sobre como foi o aprendizado mediante a capacitação oferecida pela USF, os quatro alunos voluntários responderam,

Aluno A

Foi boa, eu consegui assimilar apesar de não ter sido completa, deu uma noção de como atuar, de como é o processo.

Aluno B

Foi bom, mas faltou um pouco mais de técnicas para dar aula, mais metodologias, para nós que nunca demos aula.

Aluno C

Acho que foi muito importante, pois nunca tinha tido uma formação para professor, foram os alicerces da atividade desenvolvida.

Aluno D

Pouca, deveria ter sido mais abrangente. Tem que ser muito capacitado para alfabetizar pessoas.

A formação e o papel do professor, devido sua importância no processo ensino-aprendizagem, mostra-se elemento chave para análise e compreensão da complexidade que a educação de jovens e adultos apresenta em suas implicações.

Nas discussões relacionadas à prática dos educadores aponta-se e analisa-se a retomada da

necessidade da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que aproxime da realidade da escola; que as teorias de atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos (Talavera, 1994; José Luiz V.Almeida, 1988). Sobre o fazer pedagógico tais autores ressaltam que, o que caracteriza a prática de um bom professor mediante estes preceitos, é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana, não somente a aplicação incondicional de uma teoria.

Ao serem questionados se somente a capacitação é suficiente, as respostas indicaram que,

Aluno A

Não. Eu acho que a gente precisa buscar sempre mais, novos conhecimentos, novas metodologias em qualquer área.

Aluno B

Não. Depende também do voluntário ir atrás.

Aluno C

Não. É o primeiro passo, depois são necessárias mais capacitações para desenvolver melhor a atividade docente.

Aluno D

Não.

Focalizando a formação dos docentes, é visto que apesar dos poucos recursos que os professores possuem para sua formação, eles mostram-se interessados em melhorar sua prática pelo aprendizado das diversas teorias, alguns são autodidatas, porém não constroem um conhecimento mais elaborado, tanto para si mesmos quanto para a sua prática. É visto que se faz necessário enfatizar na formação do professor, o diagnóstico da clientela que atua, sendo incentivado a investigá-la e analisá-la, pautado em linhas teóricas para desta forma, transformar suas ideias e conseqüentemente a realidade em que atua.

Nesse sentido Abrantes (1991, p.189), destaca que:

Na perspectiva de se concretizar a vinculação da teoria com a prática, aponta-se a necessidade de os processos de capacitação trabalharem com a descrição, pelos professores, das atividades que realizam e, após, eles mesmos procurarem buscar elementos teóricos que expliquem e possam permitir-lhes entender melhor as opções metodológicas que fazem. As observações que se vêm fazendo sobre formas de

capacitação podem mesmo nos fazer assegurar que o professor só muda sua prática quando ele passa por esse processo: analisa a prática, identifica e avalia a teoria que a sustenta.

Mediante a utilização do material didático oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o referido Projeto, a avaliação dos alunos foi a seguinte,

Aluno A

Eu achei meio complexo, por eles serem adultos. É diferente alfabetizar crianças e adultos. Deveria ser mais próximo da realidade do adulto, melhor elaborado.

Aluno B

É bom, mas é muito fechado, é somente aquilo e mais nada.

Aluno C

Apesar de não conhecer outros materiais, somente a cartilha, a qual fui alfabetizado, achei os livros bons e completos.

Aluno D

O material foi bom! A classe era mista, alguns já sabiam um pouco mais então este material não parecia suficiente, para os outros que não sabiam nada o material era muito bom.

Neste contexto Piconez (1995), chama a atenção para a fragilidade da formação do professor da educação de jovens e adultos, como fator relevante, pois muitas vezes estes docentes aprendem junto com os alunos, sendo que na prática da alfabetização de jovens e adultos as dificuldades de colocar em prática os princípios político-pedagógicos do gênero aparecem no próprio cotidiano.

Nesse sentido, a proposta de atuação na educação de jovens e adultos se dá pela da reflexão sobre e na ação docente, para a formação de um adulto com competências múltiplas, com a capacidade e sensibilidade para aprender. A prática docente do professor de EJA é uma oportunidade de experenciar uma nova perspectiva de atuação promotora de mudança em relação à postura diante a educação (Monteiro, 1998).

A fragilidade da formação do professor, que, por vezes, precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos pela Educação de Jovens e Adultos, por falta de uma construção coletiva dos mesmos, mostra-se como

mais um dos elementos a ser considerado na formação destes professores (Piconez, 1995). Outro ponto ressaltado pelo autor é a inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível médio ou superior. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo, bem como da educação não-formal ou da educação de jovens e adultos, assuntos estes tratados, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania.

Diante de um projeto, caracterizado por uma política pública, os alunos foram indagados sobre como viam a iniciativa do governo Estadual em implantar tal proposta, sendo eles co-participantes deste processo, dois deles acreditam que é muito bom que o governo se interesse pelo tema, pois desta forma garante o direito do cidadão de aprender a ler e escrever, os outros dois alunos acreditam que além de o governo lançar o projeto, deve se empenhar mais na sua continuidade, fornecendo subsídios para a obtenção de resultados por longo prazo.

Devido o projeto ocorrer em uma instituição carcerária trouxe questões que foram postas aos entrevistados relatando sua experiência e mostrando fatores relevantes para o estudo. Como mostram as seguintes respostas sobre a questão da inclusão no referido Projeto,

Aluno A

É questionável, o que se quer dizer com inclusão, depende da realidade que a gente esta atuando, se estas pessoas terão a oportunidade de se incluir realmente na sociedade. A inclusão deveria ter um objetivo bem mais claro.

Aluno B

No caso da APAC se restringiu a alfabetização, que seria a inclusão para eles no futuro. Com a alfabetização a pessoa se sente mais à vontade na sociedade, ajudando a arrumar emprego e a viver melhor! É válida as outras atividades para formar todas as noções nas pessoas como Cultura Popular, Higiene.

Aluno C

Acho que é válida, embora na APAC, não se trabalhou muitas outras atividades, pelo fato

da instituição já oferecer muitos recursos aos reeducandos.

Aluno D

Eu acho importante, é uma iniciativa dentro do programa que tem que dar certo, mas acredito que é preciso pessoas capacitadas para isto, nem se fosse preciso o governo investir nestes profissionais.

Ao serem indagados como foi a reação de seus familiares e amigos ao saberem que estavam sendo voluntários na APAC, as respostas foram as seguintes,

Aluno A

Foi de espanto. Acharam que eu era louca, tinham medo. Entrar em uma cadeia cheia de bandidos. E quando houver uma rebelião?

Aluno B

A partir do momento que eu aceitei e falei, acharam super interessante, um desafio e a partir do momento que visitei a APAC, me senti muito segura, e através do meu relato, da impressão que tive sobre o lugar, todo mundo me apoiou, somente no primeiro momento minha mãe teve receio, depois sentia orgulho de eu falar das aulas, de como eram as pessoas lá dentro, os reeducandos. A forma que eram tratados, eram muito curiosos para saber como era lá.

Aluno C

A princípio ficaram apreensivos, principalmente minha esposa, depois que eu vi e lhe falei que lá era tudo muito organizado e disciplinado, ela, meus filhos e parentes foram aceitando a ideia.

Aluno D

Minha mãe achou legal, meu pai achou meio estranho e os amigos acharam muito legal.

Sobre a experiência de como se dá atuação como professor alfabetizador voluntário em um contexto tão familiar, as respostas foram as seguintes,

Aluno A

É uma experiência única, muito boa, a primeira turma me deixou muito contente, superei as expectativas sobre mim mesma, e a cada dia eu cresço cada vez mais

Aluno B

Foi muito bom e prazeroso, mas eu me sentia muito insegura em relação a didática, se eles estavam aprendendo, se eu estava tendo um bom desempenho, fazendo um bom trabalho. Será que eu estou ajudando eles? Sempre me

questionava.

Também me sentia super á vontade lá dentro, não me sentia em uma cadeia, me sentia em uma sala de aula normal. Quando entrou as férias falei que se Deus quiser voltaria a dar aula e um reeducando falou que era ele que não queria estar lá. Quando algum aluno saia para trabalhar sentiam muito em deixar as aulas. E estavam lá porque queriam mesmo aprender e eu percebia bastante a carência de atenção deles, se sentiam mais apoiados quando ensinava algo que não entendiam. E eles comentavam quando liam os textos escritos por eles para a família no dia de visita, e quando liam para os colegas de cela. Eles valorizavam o nosso trabalho, alguns com palavras como “A senhora ajuda muito” outros demonstravam apenas com o olhar.

Aluno C

Eu acho que foi muito enriquecedora, porque eu senti de perto os problemas sociais que envolvem os presidiários, que percebi que vem de uma estrutura familiar falha, pessoas que muitas vezes não tiveram família, são filhos de mãe solteira, às vezes são filhos de pais que se envolveram em atos ilícitos, poucos tem escolaridade, sendo esta uma porta aberta para a marginalidade.

Eu senti que durante as aulas eles tem interesse em aprender e ser alfabetizado e entender melhor o que esta nos noticiários, e muitas coisas eles não entendem, como por exemplo alguns me perguntavam o que era PIB, outros índices econômicos, o porque da guerra do Iraque, os atentados terroristas, sobre a faixa de Gaza, até desenhei um dia o mapa na lousa, para explicar, me senti dando aula de Geografia pura, eles ouvem dizer as coisas e não entendem, a leitura de mundo é muito pequena, mas a curiosidade é grande para saber sobre os assuntos.

A experiência foi muito gratificante, se eu tivesse mais tempo eu daria mais aulas na APAC, e digo sempre que para todos aqueles que querem ser voluntário, vale a pena e é muito enriquecedor para o ser humano passar por esta experiência.

Aluno D

Foi boa. O que eu não gostei, foi da experiência de dar aula, não pelo lugar, mas por ser tímida eu me senti travada.

De acordo com Rusche (1995), os programas

de educação direcionados a adultos presos, possuem os seguintes objetivos, que são o de criar condições para o desenvolvimento da aprendizagem para o exercício da cidadania, de forma crítica e participativa, estimulando e conscientizando-os da importância dos estudos para suas vidas, desta forma no relato dos entrevistados, os reeducandos da APAC, se interessavam muito pelas aulas, fazendo perguntas sobre palavras, termos que não conheciam, ressaltando sempre que “você nos ajuda muito”, ou seja, os voluntários percebiam pelo interesse dos detentos, que estes valorizavam o trabalho que estava sendo desenvolvido, participando com responsabilidade das aulas.

A assiduidade dos alunos nas aulas, também foi citada pelos universitários nas entrevistas, onde a desistência e saída dos detentos foram registradas sob o motivo de aquisição de trabalho, onde na instituição, o reeducando que consegue vaga para trabalho possui remição de pena, além de remuneração, mostrando-se mais atrativo para o detento, assim muitas vezes não conseguem conciliar trabalho e estudo, além disso, outros saíram das aulas porque receberam liberdade, o processo judicial foi cumprido, promovendo a sua libertação, desta forma, estes alunos foram orientados a procurarem os cursos oferecidos pelo município para darem continuidade aos estudos.

Como enfatiza Rusche (1995), um entrave encontrado no desenvolvimento de um processo escolar nas prisões, refere-se a assiduidade já citada, pois na maioria das vezes a frequência não é obrigatória, sendo as justificativas para as ausências de caráter jurídico, médico e de trabalho, onde a proposta de uma atividade remunerada e que traga remição de pena mostra-se mais atraente para eles.

As implicações de um trabalho voluntário por alunos universitários em uma instituição carcerária, pelos dados obtidos, mostraram que a experiência vivida por estes alunos, trouxeram-lhe mudanças em suas concepções sobre a realidade social de sua comunidade, promovendo também elementos complementares para sua formação profissional e acadêmica, bem como indicou as possibilidades e limites encontrados no desenvolvimento de um projeto de extensão acadêmica com caráter comunitário em um contexto diferenciado.

A implantação de um projeto especial, com alunos com características extremamente diferenciadas, certamente têm problemas quanto a sua

operacionalização, encaminhamentos e funcionamento.

Para tanto é necessário considerar o que menciona Portugues (2001, p.360):

Presente desde os primórdios da prisão, a educação é arrolada como atividade que visa a proporcionar a reabilitação dos indivíduos punidos. Contudo, considerando que os programas da operação penitenciária apresentam-se de forma premente a fim de adaptar os indivíduos às normas, procedimentos e valores do cárcere – afixando, portanto, aquilo que se tornou o fim precípua da organização penitenciária: a manutenção da ordem interna e o controle da massa carcerária – quais são as possibilidades para uma “educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito.”

Dentro desta perspectiva o mesmo autor destaca que, a educação nas cadeias é vista como instrumento para manutenção e controle da ordem, dentro de uma condição de abafamento e ou anulação da identidade do indivíduo. Diante da realidade destas instituições, no âmbito educacional, têm-se um quadro no qual o indivíduo punido organiza sua vida prisional de acordo com uma conduta que tem por base a aquisição de concessões, onde sendo um “bom preso”, agindo coerentemente às “leis” do sistema em que está inserido, obtém benefícios, caso contrário, tais concessões são negadas. Desta forma Salla (1993) observa que existem inúmeras dificuldades no desenvolvimento efetivo de um programa de educação, em presídios, se os indivíduos estiverem ligados ao esquema de funcionamento da prisão.

Por outro lado, a escola dentro destas instituições apresenta-se como um espaço que desenvolve uma série de potencialidades humanas promovendo o crescimento pessoal do indivíduo enquanto sujeito, que se reflete na coletividade, tais como a autonomia, crítica, criatividade, reflexão, sensibilidade, participação, diálogo, estabelecimento de vínculos afetivos, troca de experiências, pesquisa, respeito, tolerância, características essas pertencentes à proposta de uma educação para jovens e adultos (Portugues, 2001).

De acordo com Rusche (1995), os programas de educação direcionados para adultos presos devem apresentar os seguintes objetivos: a) criar condições para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de forma participativa e crítica; b) desenvolver as

potencialidades dos alunos, preparando-os para o exercício pleno da cidadania; c) estimular e conscientizar os alunos para a importância dos estudos, buscando alternativas atrativas para a participação.

Pautando-se nesses objetivos Português (2001) considera que o fazer pedagógico está no espaço de sala de aula, tendo em vista, a prisão, ou seja, será neste espaço de “sala de aula” que as possibilidades da metodologia se desvincula do esquema disciplinar, para vincular-se às atividades educativas, no que se refere nas relações estabelecidas entre os alunos e educadores, na participação individual e em grupo nos trabalhos, nos debates, nos questionamentos e conteúdos, diferenciando este espaço da técnica penitenciária.

Outro entrave mencionado pelo autor, encontrado no desenvolvimento de um processo escolar nas instituições carcerárias é a assiduidade dos detentos nas aulas, ocorre sempre uma quantidade razoável de faltas, principalmente nos locais em que a frequência não é obrigatória, sendo as justificativas para as ausências no que incide nos atendimentos de ordem jurídica, médica e social, e principalmente no trabalho, pois apesar de ser direito dos alunos serem dispensados para as aulas, em momentos em que é necessário aumentar a jornada de trabalho dos presos, não há concessão, ocorrendo então a opção dos mesmos pelas oficinas que, além da remuneração, possibilita a remição de pena.

As iniciativas dentro das instituições carcerárias para que se firme uma realidade de reabilitação e reinserção social denotam as características de um processo trabalhoso e que demanda a ampliação e implantação de políticas públicas e parcerias com a sociedade.

Como relata Goulart (2004), a Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), dentro do Programa de Educação Popular (PEP), teve a participação de estudantes do seu curso de Serviço Social, que ficaram no período de dois anos e meio em um trabalho voluntário, onde eram realizados encontros com os presos e feita a triagem de suas necessidades, sendo encaminhados para advogados, psicólogos e outros atendimentos, por meio de atividades em grupo trabalhou-se a progressão do regime carcerário, com o intuito de preparar os presos para a liberdade, com condições de retomada ao convívio familiar e social.

As implicações, possibilidades e limites, assim como a operacionalização dos segmentos na realidade carcerária mostra-se um desafio, que demanda estudo, pesquisa, para a construção de uma

análise efetiva que aponte caminhos para uma educação para jovens e adultos dentro deste contexto.

Considerações Finais

Mediante conceituações sobre a Educação de Jovens e Adultos, em foco a alfabetização, suas implicações e perfis, bem como sobre o voluntariado universitário e as características de uma educação em uma instituição carcerária, a pesquisa apontou elementos relevantes para temática.

As respostas obtidas dos universitários na alfabetização de adultos presos da Associação de Proteção e Atenção Carcerária (APAC) ressaltaram aspectos importantes sobre a experiência do voluntariado, concomitantemente com o contexto específico do cárcere.

Neste sentido, ato de apresentar-se como voluntário tem como significação a valorização pessoal, onde o indivíduo assume uma responsabilidade social, promovendo realização no âmbito profissional e pessoal.

A necessidade de um projeto político pedagógico adequado às necessidades de adultos pouco escolarizados não pode mais ter sua gestão elaborada em gabinetes administrativos e sim ser uma construção conjunta e combinada à pesquisa na sala de aula.

Na perspectiva de se concretizar a vinculação da teoria com a prática, aponta-se a necessidade de os processos de capacitação trabalharem com a descrição, pelos professores, das atividades que realizam, para que desta forma procure-se firmar o exercício da ação e reflexão, originando o aperfeiçoamento das metodologias aplicadas no processo de ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Tendo a APAC como foco de pesquisa na aplicação do Projeto de Alfabetização e Inclusão e considerando que, os adultos são um público específico onde os aspectos sócio-econômicos e culturais mostram-se muitas vezes elementos acentuados que compõe o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, trazendo à superfície o contexto carcerário, o educando da APAC encontra-se duplamente marginalizado, ou seja, na condição de cárcere e enquanto analfabeto.

Com o foco na educação em instituições carcerárias, a pesquisa encontrou várias dificuldades na escassez de bibliografias e pesquisas que abordem o tema, encontrando lacunas no que se referiu ao estudo da implantação de projetos educacionais e da educação propriamente dita neste contexto.

Desta forma, o tema apresenta-se como uma reflexão da aplicação de uma iniciativa pública em parceria com uma instituição de ensino superior privada, no âmbito de uma associação carcerária.

Referências

- ABRANTES, Wanda Medrado. *A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ.
- ALMEIDA, José Luiz V. de. *A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80*. Campinas, 1988. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. *O Projeto Noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – PUC – SP.
- FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GOULART, Patrícia. *Trabalhando no presídio*. Comunitárias, Brasília, Abril Junho – 2004. ABRUC, Ano IX, nº 30.
- MONTEIRO, Alexandrina. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. Campinas, 1998. Tese (Doutorado) – Unicamp.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.
- PORTUGUES, M. R. *Educação de Jovens e Adultos Presos: limites, possibilidades e perspectivas*. In.: Em Aberto: Brasília, v. 22, n.82, p. 109-120, nov. 2009
- RUSCHE, Jesus Robson (org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.
- SALLA, Fernando Afonso. *As prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo: Annablume, 1999.
- SCHUELTER, Cibele C. *Trabalho Voluntário e extensão universitária*. Episteme, Santa Catarina, v.9, n. 26/27, p. 217-236, mar./out. 2002.
- TALAVERA, João Roberto. *Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados “agentes de transformação”*. Cuiabá, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFM

Sobre a autora:

Renata Bernardo é doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2008). Possui licenciatura em Pedagogia e História. Atualmente é docente do curso de Pedagogia, Administração e Tecnologia em Processos Gerenciais da Universidade São Francisco.

Percursos avaliativos da formação continuada de professores: modos de compreender as políticas e as práticas pedagógicas

*Leny Cristina Soares Souza Azevedo**

*Maria Cristina dos Santos Peixoto***

Resumo

O texto apresenta e discute as ações que vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação de Campos dos Goytacazes, direcionadas à formação continuada de professores para as séries iniciais de ensino. A investigação foi desenvolvida nos anos de 2008 e 2009 e procurou acompanhar os cursos oferecidos pelo projeto educacional: “Viajando pelos campos conhecendo nossas raízes”, cujo objetivo foi subsidiar o trabalho dos professores na área de Estudos Sociais. Esse processo de formação permanente é uma das dimensões relevantes para a materialização de uma política de valorização do profissional docente, impondo-se reconhecer a urgente necessidade de mudanças para a forma de olhar a escola e avaliar os desafios teóricos e práticos que têm de ser enfrentados para a construção do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática pedagógica, Avaliação; Políticas educacionais.

Evaluative Routes of the Continued Formation of Teachers: Ways of understanding political and pedagogical practices

Abstract

The text presents and discusses the actions which have been developed by the Municipal Secretary of Education in the town of Campos dos Goytacazes (RJ, Brazil), directed towards the continued formation of teachers for the initial years of the Basic Instruction Level. The investigation was carried out along the years 2008 and 2009, and the investigators carefully observed the courses offered by the educational project entitled “Traveling through the fields: finding out our roots”, which aimed to subsidize teachers’ work in the area of Social Studies. The process of permanent formation is one of the relevant dimensions for the materialization of a policy on the valorization of a teaching professional. In this respect, it is imperative to recognize the urgent necessity of changes in the way of viewing school as well as to evaluate the theoretical and practical challenges which must be faced for the construction of the pedagogical task.

Keywords: Continued formation; Pedagogical practice; Evaluation; Educational policies.

Introdução

Com o artigo pretendemos trazer a reflexão das práticas docentes atreladas aos cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, em Campos dos Goytacazes, município do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, do norte fluminense, para professores municipais que trabalham com as primeiras séries do ensino fundamental, da Educação Básica.

Observa-se que o processo em que os professores em exercício são chamados para a “qualificação”, ou seja, para uma formação continuada, pode, de acordo com Candau (1998), ser desenvolvido numa perspectiva clássica ou atual, de maneira formal ou informal. A esse respeito, no que tange à questão da formação, observamos na pesquisa

realizada a predominância da perspectiva clássica, pois as iniciativas partem de órgãos governamentais, como Secretarias de Educação, universidades e outras instituições, que propõem de maneira formal a atualização dos docentes, geralmente oferecendo cursos, seminários, entre outras propostas. Ainda para Candau (1998), essa perspectiva também pode acontecer informalmente, ou seja, através de trocas eventuais entre colegas. Uma das críticas apontadas no estudo é o fato de um determinado grupo pensar a atualização docente, desvinculando-a dos interesses e da realidade dos profissionais do ensino.

Outro aspecto também analisado foi quanto à descontinuidade das políticas de formação continuada, pois o trabalho feito pela Secretaria Municipal caracteriza-se pelo “eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se

* Endereço eletrônico: leny.azevedo@terra.com.br

** Endereço eletrônico: m_crisalida@hotmail.com

concebe a vida como um “tempo zero” (Collares, 1999, p.38).

Assim sendo, entendemos que é imprescindível atentarmos para o investimento feito, considerando as fortalezas e debilidades enfrentadas pelos professores e coordenadores, para conceber e gerir atividades de pesquisa em projetos de conhecimento que visem envolver os alunos em sua aprendizagem. Professores envolvidos com a escola, através de práticas de coletivização do trabalho contribuem para promover o direito de aprender, ensinar, relacionar-se e viver na escola.

Nos últimos tempos, torna-se cada vez mais imprescindível favorecer e alimentar a consciência do professor em formação e seu processo de aprendizagem, bem como avaliar o desempenho das salas de aula, visando assumir medidas efetivas de transformações reais em benefício dos alunos. Da mesma forma, o investimento em bons cursos de formação continuada pode oportunizar resultados mais sólidos nas práticas educativas dos professores. É preciso que passemos a discutir os cursos oferecidos, pois acreditamos que essa avaliação pode auxiliar os novos rumos para que a escola cumpra seu papel formador. Afinal, como os professores fortalecem ou não suas práticas docentes a partir dos cursos desenvolvidos? Como os professores pensam que deve ser a formação continuada ao longo de sua vida profissional? Como as políticas de descontinuidade estão presentes na formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação?

São essas perguntas que norteiam nossas reflexões e sobre as quais nos lançamos para articulação entre políticas educacionais, educação contínua e prática pedagógica do professor, em uma perspectiva avaliativa.

**Apontamentos para a reflexão: avaliação,
formação continuada e descontinuidades de
projetos**

O sistema educacional no Brasil mostra, no seu funcionamento, sintonia com a desigualdade social, analisada nos estudos realizados e, principalmente, nos dados levantados pelas estatísticas oficiais. Com base em alguns desses dados, gostaríamos de compartilhar nossas reflexões sobre o resultado do IDEB de 2007, em quinze escolas estaduais do município de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro, onde atuamos como pesquisadoras, centrando nossos esforços no âmbito da formação inicial e continuada de professores da rede pública (estadual e municipal) de ensino.

Vale lembrar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, com o objetivo de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não seja retido no ano e frequente a sala de aula.

Esse índice é medido a cada dois anos, e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, atinja a nota seis, em 2002 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Segundo esse mote, na análise dos resultados oficiais relativos ao sistema educacional do município investigado, constatamos o baixo índice atingido pelo ensino no município, como é possível observar nos dados coletados dentre as escolas municipais de Campos dos Goytacazes de melhores e de piores índices nos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. Os quadros oficiais que apresentamos a seguir revelam a situação de três escolas municipais, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	5,9	-	6,2	6,5	6,7	6,9	7,1	7,3	7,5

E.M. LIONS GOITACA - Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Finais	2,3	2,4	2,4	2,6	3,0	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7

C.E. VISCONDE DO RIO BRANCO - Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

C.E. NILO PECANHA - Fonte: Prova Brasil e Censo Escola

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais	4,0	3,7	4,1	4,2	4,5	4,9	5,3	5,5	5,7	6,0

Tais resultados revelam que o município necessita de investimentos na área de formação inicial e continuada de professores. Esses dados também reforçam o compromisso que as Universidades deverão ter em no nosso caso, a Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, quando for possível viabilizar a implantação e implementação de projetos, através de pesquisas em parcerias com escolas municipais, discutindo-se o impacto das políticas públicas de qualidade para a formação inicial e continuada de professores da rede pública de ensino no município.

A partir do ano de 2005, diversos projetos de formação continuada de professores vêm sendo desenvolvidos na UENF, após terem sido aprovados em rigoroso processo seletivo, e apoiados pelo Programa de Universidade Aberta da UENF, que concede bolsas para alunos da instituição e pessoas externas à comunidade universitária. Esses cursos abarcam áreas e modalidades diferenciadas, como: educação em ciências, relações étnico-raciais na escola, ensino de filosofia no Ensino Médio, políticas para melhoria da formação docente, educação matemática, educação em artes, arte cerâmica, educação de jovens e adultos, dentre outras.

Para Ferreira (2003), os estudos de formação continuada atribuem ao professor a responsabilidade de construir condições pedagógicas para interagir

produtivamente com os alunos. Aponta, também, a necessidade de o professor ser um profissional capaz de acompanhar as mudanças na organização escolar, tendendo a eliminar rotinas e a estabelecer outras; a extinguir ou substituir hierarquias; a demandar por novos procedimentos profissionais. Com base nas reflexões acima, desenvolvemos a pesquisa nos anos de 2008 e 2009, procurando acompanhar as ações da Secretaria Municipal da Educação de Campos dos Goytacazes, direcionadas à formação continuada de professores para as séries iniciais de ensino, a partir, mais especificamente, do curso oferecido pelo projeto educacional: “Viajando pelos campos conhecendo nossas raízes”. Para a Secretaria, tal projeto tinha como objetivo subsidiar o trabalho dos professores municipais com relação a um melhor desempenho da área de Estudos Sociais.

No contexto dessa trajetória, registramos o projeto e a participação dos professores nos cursos e o aproveitamento dessa formação nas salas de aula. Assim, a análise que ora apresentamos e discutimos, foi ancorada em registros obtidos através de entrevistas, as quais representaram um fértil instrumento metodológico da pesquisa, com o objetivo de avaliar a visão dos professores envolvidos na política municipal de formação continuada, em 2008 e 2009, que estava prestes a ter um novo desenho pela Secretaria Municipal de Educação. Isso

porque, a partir de 2010, um novo formato e enfoque terá a formação continuada em Estudos Sociais, sem que os professores sejam consultados ou tenham participação.

Constatamos a presença das políticas de descontinuidades, muito comuns no conjunto das propostas que são denominadas por Cunha (1998) como “administração zigue-zague”. Mudam-se interesses e propostas, com a chegada de um novo prefeito para privilegiar novos investimentos, não se avaliando o que tem sido realizado. A marca da gestão que se inicia introduz um pacote de “programas e projetos”, trazendo outras metas e direcionamentos para a Educação Básica no município. Como ainda estávamos acompanhando a formação continuada em 2010 e fechando os relatórios de pesquisa, fomos surpreendidos pelas demissões na Secretaria Municipal de Educação e extinção do Projeto “Viajando pelos campos, conhecendo nossas raízes”, que documentamos nos anos de 2008 e 2009.

Finalizamos o Relatório de Pesquisa, formulando perguntas aos professores sobre as mudanças que estavam emergindo na Coordenadoria, inaugurando um período de transição, de lutas políticas e outras orientações pedagógicas. As perguntas foram: Vocês têm conhecimento da nova proposta de Formação Continuada que será implementada pela Secretaria da Educação em 2010? Uma vez que a nova proposta de formação continuada será desenvolvida a partir do final de março de 2010, como essa proposta poderá ou não contribuir para a continuidade e a melhoria da prática pedagógica que vem sendo construída em sala de aula? Caso a nova proposta não contemple a continuidade do "tour" para o estudo da história do patrimônio de Campos, como você avalia esse encaminhamento?

Os professores entrevistados registraram o desconhecimento da proposta, considerando que muitos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação têm sido desfocados das condições de aprendizagem dos alunos e do projeto desenvolvido sobre as raízes históricas de Campos dos Goytacazes. Entretanto, argumentaram que tais cursos podem motivar os sujeitos envolvidos, estabelecendo a comunicação de ideias e ampliação da capacidade de raciocínio, ao estabelecer estudos e compreensões entre passado e presente. Também foi ressaltada a importância do trabalho no que diz respeito aos aspectos da cultura e da memória.

Com relação às respostas apresentadas no decorrer das entrevistas, vale apontar as seguintes

considerações: a) o desconhecimento dos professores sobre as novas propostas de formação continuada a serem desenvolvidas no município; b) o desconforto dos professores pela não continuidade do projeto anterior; necessidade de que os projetos sejam vinculados aos desejos dos professores e à realidade vivida pelas escolas; c) a generalizada opinião sobre a perda de tempo que muitos cursos apresentam, pela pouca objetividade; d) a importância do “Tour” na cidade de Campos dos Goytacazes para uma aprendizagem efetiva e significativa do tempo/espaço histórico do município.

Com base nessas reflexões, acreditamos que atuar em processos de educação continuada coloca continuamente novos desafios à ação formadora da Universidade, uma vez que a experiência nos tem mostrado que desenvolver programas de formação é tarefa que só pode ser realizada assumindo-se um caráter de parceria com as políticas públicas locais da Educação Básica, reconhecendo-nos, conjuntamente, como sujeitos produtores de conhecimento, buscando permanentemente diálogos com as agências formadoras. Para tanto, uma formação deve ser contínua e sistemática, expressando uma concepção de educação que contribua para aprofundamento e avaliação da práxis pedagógica.

Assumir essa concepção é ter em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. Essa é uma das expectativas do papel que a escola deve cumprir e ela expressa um determinado construto de qualidade. Para Souza (2007), a orquestração desse percurso deve sair do campo das ideias e fortalecer e subsidiar a luta por uma educação pública de qualidade.

A legislação, as políticas e a formação continuada: entre dilemas e desafios

Com a LDB 9394/96, observa-se que se tem fortificado, no panorama pedagógico brasileiro, o olhar na formação docente. Esse fato pode ser constatado no avanço teórico diagnosticado em encontros, publicações, em propostas inventivas e criadoras divulgadas. No entanto, apesar deste atual cenário, não é possível avaliar melhores resultados nas práticas pedagógicas de sala de aula, ainda permeados pelos dilemas sobre a formação inicial e continuada de professores, que têm refletido na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, demonstrando o pouco investimento público dado à Educação Básica no Brasil, além das constantes descontinuidades das políticas educacionais.

Acreditamos que tal situação vem frustrando muitos que, conscientes, esperam uma formação continuada, desejando vivenciar situações coletivas e, de fato, contribuir para a construção de identidade escolar de melhoria de ensino, dos saberes e do trabalho docente.

Por acreditarem que os profissionais de educação podem alterar o rumo do processo pedagógico com mais força e determinação, apesar de planos, de leis e de decretos, muitas vezes organizados em instâncias distantes das questões e dos problemas das instituições de ensino, autores como Arroyo (1997), Roldão (1998), Gatti (2008) são atraídos pelos temas da ação e do preparo dos docentes. Tais fatos os levam a destacar o professor como um intelectual que libera seus saberes da experiência, impondo-se como gestor de um saber originado em sua prática.

Para esses autores, o investimento na formação continuada deve acolher a inovação, a capacidade de contextualizar os acontecimentos e fatos, percebendo, nos olhares de outros pares, que há sempre coisas para aprender, trocar e comunicar.

Nas discussões sobre a propagação de conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente, Ferreira (2003) analisa que, no espaço universitário, a formação continuada é entendida como uma das funções das universidades, em cooperação com as Secretarias estaduais e municipais de ensino ou com as escolas públicas. Aparentemente, o que é lugar comum, são as parcerias entre as Secretarias de Educação e Universidades que programam cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino e pesquisa para os professores, e estes últimos acolhem as propostas, todos “imbuídos das intenções de salvar, melhorar e aperfeiçoar a educação de crianças e jovens” (p.67).

Os desdobramentos dessa discussão e as práticas implementadas pelos poderes públicos, até mesmo pelas universidades conceituadas, secretarias estaduais e municipais de ensino, ainda estão por serem analisados. Seja como for, o presente texto busca pôr em sintonia os estudos sobre as políticas para a formação de professores e as especificidades da formação continuada. Sobretudo, consideramos as pesquisas que cuidam das análises dos saberes docentes e seus significados, realçando a existência de um saber que é produzido pelo próprio professor, em contato com os cursos, no exercício da sala de aula, na interação com seus alunos.

O projeto que ora analisamos, ocorrido nos anos de 2008 e 2009, possibilitou avaliar os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Campos dos

Goytacazes, na gestão da Secretária Auxiliadora Freitas (2004 – 2008), quando foi impulsionado o projeto “Viajando pelos campos, conhecendo nossas raízes”, coordenado pela professora Marluce Guimarães Silva, destinado aos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

Formação Continuada: caracterizações sobre a temática do Projeto e o trabalho pedagógico dos professores

Selecionamos três escolas municipais localizadas próximas à universidade, com a finalidade de acompanharmos mais regularmente o investimento dos docentes na Formação Continuada. Entrevistamos dezoito professores e recolhemos depoimentos a respeito dos entraves e possibilidades dos cursos para a melhoria do trabalho educativo nas séries iniciais. As escolas foram: Escola Municipal “Pequeno Jornaleiro”, Escola Municipal “Francisco de Assis” e Escola Municipal “Maria Arlete Araújo”.

Com essa pesquisa, questionamos os significados da formação continuada e suas contribuições para as práticas pedagógicas, partindo do princípio de que essa modalidade de formação se vem destacando nas discussões das políticas educacionais no Brasil, a partir de meados da década de 1990 (LDB 9394/96), apontando para uma revisão das experiências, dos percursos formativos e profissionais no âmbito nacional.

O ponto de partida desse trabalho foi a aproximação da nossa ação docente no âmbito da universidade, em Campos dos Goytacazes, com a Equipe de Atualização Continuada – EAC, responsável pelo programa de Formação Continuada para os professores das primeiras séries do ensino fundamental. Esse contato permitiu a investigação da história da proposta pedagógica do projeto oferecido aos professores da rede pública municipal, através da consulta a documentos e a entrevistas feitas com a coordenadora e professores que participaram do curso. Posteriormente a esse levantamento de dados, propusemo-nos à análise da relação dos professores com as propostas de formação para a melhoria das estratégias de ensino.

A questão da qualidade do ensino é analisada, por Oliveira (2007), como uma preocupação mundial que foi, progressivamente, tornando-se central no debate educacional. Nos últimos anos, tem sido difundido entre nós que a qualidade é indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos

moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão para o Ensino Superior. Para o Ensino Fundamental, a Prova Brasil é feita a partir de diretrizes e matrizes curriculares, para aferir o conhecimento dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização (Oliveira, 2007).

Com isso, muitas resistências entre os profissionais da educação traduzem o descontentamento dessas avaliações, porque não fazem parte de nossa cultura educacional. Ao mesmo tempo questiona-se a contribuição dos cursos de formação continuada pensados pelas Secretarias Municipais de Educação e Universidades, sem acompanhamento e exploração das atividades pedagógicas implementadas nas escolas.

Contudo, reconhecemos que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política para o profissional da educação, e acreditamos que deve ser articulada à formação inicial e as condições de trabalho, de salário e de carreira. Essa articulação faz-se necessária em razão dos novos contornos na organização escolar. São diretrizes que tendem a alterar a divisão do trabalho na escola; a eliminar algumas rotinas e a estabelecer outras; a extinguir ou substituir hierarquias; a demandar por novos procedimentos profissionais.

Hoje se pressupõe que o professor deverá atuar na escola para promover o trabalho coletivo de elaboração de planejamento escolar, dos programas e currículos. Tudo isso, de acordo com Ferreira (2003), requer formação e condições para sustentar um projeto democrático.

As mudanças trazidas na legislação de ensino (LDB 9394/96), quanto à participação dos profissionais docentes na gestão e construção de projetos na escola, repercutiram na organização do trabalho escolar, pois exigiram mais tempo de trabalho do professor, além de atendimento a mais demandas na jornada de trabalho. Essas demandas se traduzem em mais tempo, tanto de maneira extensiva como intensiva, resultando em intensificação do trabalho, quando não provocando, diretamente, aumento no exercício das funções docentes.

Para Nunes (2007), o incentivo à formação continuada privilegia a focalização na responsabilidade do professor, para que ele possa construir estratégias de ensino, visando interagir produtivamente com os alunos. Aponta, também, a necessidade de o professor ser um profissional capaz

de ultrapassar os conhecimentos do senso comum, sem desconsiderá-lo, além de ter habilidades de investigação para compreender o “saber fazer” derivado não só do curso de formação, mas também de sua matriz cultural.

Essa é, sem dúvida, uma contradição a ser explorada quando a intenção é sair do discurso, visando à transformação. A falta de reflexões para dentro das escolas vem, ao longo dos tempos, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais, não podendo os conflitos e contradições presentes ser ignorados.

A necessidade de interpretar os problemas de aprendizagem é apontada pelos indicadores educacionais, observando-se que o resultado das avaliações tem sido focalizado na precariedade da formação de professores e na desvalorização da profissionalidade.

O Brasil adotou essa posição, mas somaram-se outros significados à proposta de Formação Continuada, com o objetivo de tentar solucionar os problemas gerados pela precária formação inicial dos professores. Como aponta Gatti:

Concretamente ampliou-se o entendimento sobre educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem são sempre propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação (2008, p.58).

Ainda em Gatti (2008), entendemos que as propostas de Formação Continuada implementadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação assumiram feições de compensação, para sanar os problemas gerados pelas deficiências da formação inicial dos docentes, não cumprindo o que os debates internacionais haviam definido quanto à necessidade de uma base sólida e posterior amadurecimento intelectual, com os cursos de educação continuada. Nesse mesmo percurso, podem ser destacadas as ofertas de cursos de Educação Continuada, para os professores das séries iniciais do ensino, feitas pela Secretaria Municipal de Educação, em Campos dos Goytacazes. Essa afirmação foi constatada nos depoimentos dos docentes, nos quais revelam que buscam os cursos para receberem conhecimentos que não tiveram na formação inicial, e também revelam que as razões da busca se encontram no fato de

quererem aprimorar os saberes e a prática. Entretanto, tais professores afirmam que carecem de certos conteúdos, e por isso procuram a formação continuada.

Os registros, tanto da professora entrevistada, da Escola Municipal “Francisco de Assis”, quanto do professor da Escola Municipal “Maria Arlete Araújo”, são bastante expressivos:

O que me levou a participar dos cursos de Formação continuada foi porque eu acho que o ser humano em si em qualquer profissão que ele esteja empenhando suas atividades, o profissional ele tem que melhorar, ele tem que ter isso em mente e procurar sempre algo a mais. E a vida está cheia de coisas diferentes e a gente tem que estar sempre se aperfeiçoando, estando aberta a mudanças (Escola Municipal Francisco Alves - Entrevista concedida em 2009).

O projeto de formação continuada sobre o Patrimônio Cultural me interessa muito no que diz respeito à história de Campos, porque nós professores somos muito carentes em saber do próprio município. Então, como eu vou falar para meus alunos de Campos dos Goytacazes se eu não conheço a história da cidade? (Escola Municipal Maria Arlete Araújo – Entrevista concedida em 2008).

Na Escola Municipal “Pequeno Jornaleiro”, os professores esclarecem as significações do Projeto realizado:

Nasci nessa cidade e sempre me movimentei na região central e não tinha percebido a arquitetura dos prédios. Me impressionei com a beleza das construções e a história desses locais e o envolvimento dos sujeitos nessas construções. (Entrevista concedida em 2009).

Aprendi com a professora Marluce não só a história cultural de Campos, mas um contexto de conflitos vividos em outros tempos e que explicam algumas desigualdades existentes até hoje. (Entrevista concedida em 2008).

O importante no Projeto são as duas fases desenvolvidas. A primeira envolve os professores através do trabalho de campo, as discussões e os textos informativos e a assessoria dada nos fóruns agendados na

Secretaria. A segunda fase é o trabalho com os alunos que participam não só do “Tour”, mas também das oficinas de criação e acompanham em sala de aula na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental o livro – texto produzido pelas professoras de História da cidade (Entrevista concedida em 2009).

A formação continuada contribui para a melhoria da nossa prática e amplia o trabalho pedagógico com os alunos (Entrevista concedida em 2009).

Verificamos, pelos registros dos entrevistados, que a proposta do curso oferecido pelos professores de História e coordenado por Marluce tange à capacidade de modificar a percepção dos professores quanto ao espaço local e altera as práticas de ensino e a qualidade da educação nas escolas observadas. Consideramos que as experiências e alternativas metodológicas fortalecem a ideia de que a formação continuada se estrutura na dimensão de seu significado. Assim, o investimento em formação continuada de profissionais é uma questão de exigência para o exercício da cidadania em diversos níveis e dimensões.

Percebemos, também, nas respostas dadas pelos professores, que poderiam participar mais dos cursos. Mas o tempo para esse investimento é pouco, e 22% dos entrevistados mostraram o desejo de terem mais condições para o estudo, como é proposto no Projeto. A partir dessa constatação, entendemos que os docentes, “mergulhados” em ações de Formação Continuada desconhecem ou não percebem que ela não assume o que realmente deveria. Para eles, o processo cumpre sua função; mas, na verdade, faz o que as universidades públicas e privadas teriam condições de realizar, caso as políticas educacionais investissem mais recursos na formação docente inicial. Se assim ocorresse, a formação inicial seria de qualidade, e a educação continuada poderia aprimorar e trazer avanços para os profissionais da educação – consequentemente, para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Reconhecemos que a formação de um professor não é simples e envolve a dimensão pessoal que de acordo com Dalben (2010), relaciona-se com histórias de vida e valores construídos a partir dessas histórias. Desconstruir processos e construir novas perspectivas de ações de reconhecimento e redimensionamento dos projetos pessoais de profissionalização exige interação e diálogo (p.185).

É claro que não somente a formação inicial e

a continuada poderão impulsionar a qualidade educacional. Salários, planos de carreira, escolas bem equipadas, parcerias entre escola e comunidade são algumas das possibilidades de investimento na ampliação dos diferentes campos da atuação educativa.

Segundo Oliveira (2007), no que tange ao texto legal, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) define a formação, nos artigos referentes à valorização profissional, entre os quais destacamos:

- Art.40 Dispõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

- Art.67 Estipula que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. E também, em seu inciso II - o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, é deferido.

- Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

E por fim, o Art.87, §3º, inciso III, define que cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância;

Refletindo sobre o que a lei dispõe, alguns aspectos não se comprovam na realidade dos professores entrevistados na pesquisa. Nos depoimentos, verificamos que as escolas não oferecem nenhum espaço / tempo de formação continuada. Os espaços escolares entendem que apenas a Secretaria Municipal de Educação de Campos - SEMEC é responsável por oferecer cursos para os professores. Mas, acreditamos que, se as escolas trabalhassem em conjunto com as propostas da SEMEC, proporcionariam maior envolvimento dos docentes, além do aproveitamento educacional. Com base nesse contexto vivenciado pela Equipe de Formação Continuada (EAC), percebemos que as escolas em questão devem atentar para suas

responsabilidades e agir de forma que auxiliem os docentes a realizarem seu processo de formação. Fazendo isso, estarão, como dispõe a Lei, *valorizando seus profissionais*. É claro que existem inúmeras formas de valorização, mas a formação deve ser pensada como primordial para a melhoria da qualidade da educação.

Outro fator limitante para a formação continuada dos docentes, revelado nos depoimentos, está relacionado com os horários. A maioria dos cursos é ministrada nos mesmos períodos em que os professores lecionam, e as escolas não podem liberá-los porque não estão preparadas para substituí-los nesses momentos de ausência. Por seu lado, a Secretaria de Educação também não planeja os cursos, que deveriam ser realizados em momentos em que os professores pudessem participar sem prejuízo das atividades docentes.

Assim, observamos que as mudanças introduzidas com a legislação de ensino e os estímulos à preparação dos professores ainda não efetivaram os caminhos da melhoria da qualidade educacional. Para Roldão (1998), esse percurso para a qualidade deve levar em conta que o ponto de partida é a assunção da necessidade de um reforço da qualidade e de promoção da excelência no que se refere aos professores, e muito particularmente aos professores que trabalham nas séries iniciais de ensino.

Escola e Formação continuada

Os cursos de formação continuada possibilitam reflexão sobre a prática, porque às vezes a gente fica muito bitolado ao método tradicional. O corre-corre do dia-a-dia faz com que a gente não tenha criatividade, e os cursos de Formação Continuada oferecem a oportunidade de tornarmos as aulas mais dinâmicas e o tratamento dos conteúdos motivam (sic) mais os alunos a aprenderem (Entrevista concedida em 2009).

Para Sousa (2007), a efetivação da educação pública no Brasil resulta de uma multiplicidade de políticas, formuladas e concretizadas em diferentes instâncias dos sistemas educacionais, por meio de programas, projetos e práticas focados em distintas necessidades. Desse modo, é importante ressaltar que não podemos ignorar o impacto dos cursos oferecidos pela SEMEC quanto às contribuições nas práticas dos docentes e no processo de aprendizagem e resultados

da avaliação dos alunos.

Em 2008, quando iniciamos a pesquisa na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em Campos dos Goytacazes, consultamos os documentos que subsidiavam os programas para a Formação Continuada. Tivemos acesso aos Documentos da Gerência Pedagógica acerca da proposta educativa para os professores das séries iniciais do ensino, incluindo um curso com a duração de oito meses, perfazendo um total de 160 horas, ministrado pela EAC (Equipe de Atualização Continuada), equipe coordenada pela professora de História Marluce Guimarães Silva. Foram oferecidas palestras e oficinas no Colégio “29 de Maio”, nas quais a EAC ministrou reflexões sobre a interdisciplinaridade, e um tema foi escolhido, colocando-se as áreas do conhecimento a serviço dele. Segundo a professora Carmem Braga, integrante do grupo:

A partir do tema Campos-Formosa, trabalhamos: português, matemática, geografia, diversidade cultural e história. Lá, no “29 de Maio”, nos distribuímos em oficinas que discutiam o rio Paraíba, espaço, fronteiras, limites de Campos, quais são os distritos, na parte de geografia; Marluce, com a história de Campos; outro professor falava de distância (matemática), meioambiente, mostrando os impactos ambientais que nós estamos vendo aí, com o derramamento de resíduos químicos e industriais no rio. Campos, como Centro, e os outros conhecimentos formatados em torno dessa temática (Entrevista concedida em maio de 2008).

Com relação às inscrições dos professores nos cursos, a Secretaria de Educação ofereceu reuniões para os (as) diretores (as), nas quais foi divulgada toda a programação de cursos. Os temas foram planejados pela EAC - por exemplo, “*Viajando pelos campos, conhecendo nossas raízes,*” que aconteceu em forma de “tour,” em que a história de Campos era narrada e subsidiada com os referenciais do Patrimônio Histórico-Cultural.

Essa proposta desenvolveu-se a partir de um estudo sobre a história do município de Campos e da visita a alguns prédios, praças, pontos turísticos que pertencem ao Patrimônio Histórico e Cultural do município. De acordo com o Documento da SEMEC, de 2008 – “Por uma Educação íntegra”, que fundamenta o projeto do “tour”, considera-se que:

É uma atividade significativa para professores e alunos, uma vez que propicia a valorização da história e da cultura local, importante para a construção de cidadãos atuantes. Embora, muitas vezes, a visita a um prédio de valor histórico possa ser confundida com uma simples excursão, na verdade inclui outras atividades, como por exemplo, observação, pesquisa, entrevista, trabalho com mapas, roteiros, leitura de textos, constituem um experiência rica para o professor e para o aluno (SEMEC/2008, p.01).

A partir do mês de outubro de 2009, esse projeto da Secretaria Municipal de Educação foi sendo substituído pela nova gestão municipal, com a inclusão de temas que atendam as necessidades da Prova Brasil. Isso demonstra a tentativa de melhorar o resultado precário de avaliações que colocaram o município em posição muito insatisfatória, conforme registrado anteriormente neste texto. Isso posto, cremos que a formulação de metas deve potencializar a adesão dos sujeitos que trabalham na escola, visando a cooperação e, principalmente, uma aprendizagem de participação. Esta necessita ser realçada como expressão do reconhecimento, de acordo com Sordi (2009), dos múltiplos saberes dos que estão envolvidos com o projeto pedagógico, visando a construção de acordos e compromissos para a realização de projetos comuns. No caso da educação pública, Barroso (2003), reflete que a “contratualização interna tem como referência o projeto educativo e corresponde à construção social do “bem comum” que fundamenta a prestação do serviço educativo” (p.135).

Nessa perspectiva, no que concerne aos padrões de gestão pública, é importante registrar as análises feitas por Cunha (1998), quanto às diferentes razões que fazem com que um secretário de Educação “tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades” (p.18). Assim, os planos de carreira, as propostas curriculares e as prioridades mudam a cada quatro anos. Muitas vezes, conforme aponta esse autor, até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da Secretaria durante todo o mandato de um prefeito ou governador. Isso pode ser observado nas gestões conflituosas e contraditórias de Campos dos Goytacazes.

Por outro lado, a descontinuidade desses padrões de administração gera a desconfiança dos professores com relação a desenvolverem mudanças,

pois a cada início de gestão recebem pacotes de estratégias e planos. Os docentes acabam desenvolvendo resistências diante de projetos que, muitas vezes, sabem que não vão durar. (Cunha, 1998).

A participação dos professores investigados, de acordo com os documentos consultados (SEMEC – Avaliação – 2008), tem sido regular. Os docentes não são obrigados a fazer o curso. Alguns vêm por vontade própria; outros vêm pensando no aumento salarial de 3%, que ganham ao completarem 40 horas de atividades pedagógicas fora da sala de aula; e muitos vêm porque também querem uma atualização do trabalho pedagógico.

Frente aos resultados dos alunos nos exames de proficiência a que são submetidos, a dissonância entre os escores pode ficar evidente, e isso deixa exposto o trabalho docente realizado. Destacamos que os alunos das escolas públicas, particularmente aquelas situadas em locais de vulnerabilidade acentuada, apresentam reconhecidas carências de ordem estrutural e material, o que exige o fortalecimento teórico dos professores em seus saberes, de modo que possam interrogar a realidade da escola e da vida.

Assim, não há como deixar de considerar os conflitos que envolvem os professores quando se defrontam com as diferenças culturais, sociais, econômicas e de ritmo de aprendizagem entre os estudantes, a necessidade de desenvolverem espaços educativos com projetos que atendam a construção de uma prática social mais justa e que garanta real aprendizagem dos estudantes, conforme é anunciado nos projetos e programas de formação.

Tudo isso complexifica ainda mais o trabalho docente, e cabe indagar sobre a seleção das temáticas feitas para os cursos de formação continuada dos professores, quanto a serem capazes de ajudá-los a lidar formativamente com a avaliação e melhoria da qualidade do trabalho educativo.

Por fim podemos destacar que, apesar de tentarem incorporar práticas criativas em sala de aula, visando despertar a criatividade dos alunos, os professores entrevistados ainda encontram muitas dificuldades em romper com suas práticas tradicionais.

A maior dificuldade apontada por parte dos professores, e também por parte da equipe coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, é a falta de bibliografia, para estudo e utilização do tema nas aulas. A bibliografia existente no município, sobre o assunto discutido nos cursos de formação sobre Patrimônio (2008-2009), não é mais editada ou

não é encontrada nas livrarias da cidade.

Seja como for, o investimento dos caminhos trilhados pela EAC (Equipe de Atualização Continuada) e os trabalhos desenvolvidos com os professores contribuíram, de acordo com seus depoimentos, para momentos de trocas de experiências, estimulando o estabelecimento de uma relação pedagógica que produziu conhecimento e aprendizagem.

Considerações finais

Desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si quem forma se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 1998, p.25).

Freire, nessa epígrafe, sugere sobre a complexidade que a tarefa de ensinar e aprender representa para educadores e educandos. Uma formação de qualidade, que realmente forme cidadãos conscientes, reflexivos e criativos, exige tanto para docentes quanto para discentes, que os conteúdos historicamente construídos sejam apreendidos através de uma dinâmica contínua do formar-se e do transformar-se.

A pesquisa que apresentamos buscou dar lugar e voz a professores que, vivendo o desafio do seu cotidiano escolar, situados em um tempo/ espaço específico, necessitam que políticas públicas lhes garantam articulações capazes de permitir o avanço na formação de professores, porque está em jogo a formação de gerações de jovens e crianças. Investir em políticas de formação inicial e continuada exige o investimento na materialidade do trabalho docente, ou seja, superar as deficiências com ações comprometidas com uma formação mais qualificada, para que o professor possa tomar decisões importantes no entorno da prática social que permeia o exercício da docência (Dalben, 2010, p.167).

Para essa autora, um processo de formação se faz a partir do agir comunicacional do professor, remete à busca de tomada de posição e aprofundamento das relações conflituosas que estão presentes no ato de educar, exigindo trazer à tona a análise criteriosa de programas ou projetos concebidos para a formação continuada.

Para tanto, é interessante a consideração de que, nos últimos tempos, muito tem sido feito referente à qualificação docente, e observamos que professoras e professores de progressivas gerações têm sido chamados a “qualificar-se”, e motivos não

faltam para ser proclamada essa necessidade: seja por causa de uma nova legislação de ensino, seja pela precariedade da formação inicial docente, seja pela urgência de “atualização”, principalmente para o acompanhamento das mudanças vertiginosas no campo do conhecimento, dentre outras razões (COLLARES, 1999, p.203).

A construção de propostas de formação que tenham sintonia com a realidade prática exige conhecimento dessa realidade e abertura de percursos diferentes daqueles, por vezes, valorizados pela instituição acadêmica. Essa construção envolve sujeitos, envolve histórias de vida, processos culturais que estão imersos no cotidiano do trabalho (Dalben, 2010, p.169).

Nesse cenário de avaliações e expectativas constantes que têm sido impostas é que surgem cada vez mais propostas e projetos por todo o Brasil, buscando reforçar a reclamada qualidade da formação, para alcançar, segundo Roldão (1998), outra qualidade – a do desempenho profissional.

A Formação Continuada se insere no grupo dessas iniciativas, e entendemos que é relevante indagar sobre seus significados, fortalezas e debilidades na materialização de condições estruturais que resultem em lógicas, rotinas e planos mais democráticos dentro das ações cotidianas das escolas, transformando-as em locais de formação permanente, capazes de sustentar um projeto mais justo de educação e sociedade.

Com base na investigação realizada, consideramos que os professores interagiram com o Projeto de Formação Continuada, oferecido e reconheceram que experimentaram formas criativas de organização de propostas pedagógicas em Estudos Sociais. Mas, em 2010, com o encerramento da proposta pela nova gestão municipal, percebemos os efeitos de regulações e orientações, resultantes dos constrangimentos cotidianos em que os professores não são levados em conta, e isso pode afetar o trabalho pedagógico quando propostas não respondem às demandas da formação dos profissionais e a capacidade de estabelecer o diálogo entre os profissionais que atuam nas instituições escolares do Ensino Fundamental.

Por fim, observamos os contornos de transitoriedade e de descontinuidades no processo de formação de professores, de que segundo Dalben (2010), entre discursos e propostas surgem novos problemas para serem enfrentados e o mais grave deles é “a dificuldade de alcançarmos a sintonia entre os conhecimentos propostos nos cursos e a formação de uma prática docente que possa ser aprimorada,

desencadeando a autonomia intelectual” (p.166).

Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. In: *Revista Trabalho e educação*, Belo Horizonte. v.8,n 2, ago/dez 1997.

BARROSO, João (org) *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003 (p.128 – 248). BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96.

Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9.394.html. Acesso em: 27/07/2009

CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 1998.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *Educação continuada e política da descontinuidade*. In Revista Educação e Sociedade: CEDES, n.68, 1999 (p.203-219).

CUNHA Luiz Antônio. *Política educacional: Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998.

DALBEN, Ângela. Tensões entre Formação e Docência: busca pelos acertos de um trabalho. *Anais do ENDIPE*. Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Formação Continuada e Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Fundação Carlos Chagas, 2008.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 18/08/2009.

MALAVASI, Maurício. Avaliação Educacional: processo de submissão ou emancipação. *Conferência Nacional de Educação Intermunicipal - CONAE – Pólo Campinas, Campinas, São Paulo, 2009*.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). *Formação de professores para a*

educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Dalila, A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir (org.). *Formação de professores para educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (p.108-111).

PROVA BRASIL, CENSO ESCOLAR. IDEB, 2008, Campos dos Goytacazes.
Disponível em: www.ieb.meritt.com.br

ROLDÃO, M. *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da*

docência. In: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM/Programa de Pós-graduação: Universidade Metodista de São Paulo. v 1, n.1. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998 (p.18-42).

SOUZA, Sandra; OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Sistema de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados*. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP, São PAULO, 2007.

SORDI, Mara; Souza, Eliana (Orgs). *A avaliação como instância mediadora de qualidade da escola pública*. Campinas, São Paulo: Millennium Editora, 2009.

Sobre as autoras:

Leny Cristina Soares Souza Azevedo é mestre em Educação, doutora em História e Educação pela UNICAMP. Professora Adjunta da UFRJ. Suas pesquisas têm sido sobre Políticas para Formação de Professores, História e Memória.

Maria Cristina dos Santos Peixoto é mestre em Educação, doutora em Educação pela UFF. Professora da UENF "Darcy Ribeiro". Suas pesquisas têm sido na área de Arte e Educação e Formação de Professores.

Aprendizagem docente: o papel do grupo de trabalho colaborativo no ensino de Matemática na Educação Infantil

*Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins**

*Jussara Tortella***

*Regina Célia Grando****

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada em 2008 em um grupo de trabalho colaborativo de iniciação matemática composto por professoras de educação infantil, alunas da graduação do curso de Pedagogia e professoras formadoras, focando no conteúdo matemático de grandezas e medidas. A pesquisa teve como objetivo identificar quais são os saberes sobre geometria e seu ensino produzidos e mobilizados por educadoras da infância no grupo colaborativo. Para tanto, desenvolvemos, de forma colaborativa com as professoras participantes do grupo, uma atividade de intervenção sobre medidas em duas salas de uma EMEI no município de Itatiba/SP, sendo uma no pré – crianças de 5/6 anos e outra no Infantil II – crianças 4/5 anos, para observarmos se o trabalho com medidas vem sendo desenvolvido na educação infantil. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as práticas compartilhadas e atividades desenvolvidas no grupo colaborativo vêm se repercutindo na aprendizagem das professoras em relação aos conhecimentos geométricos, o que lhes possibilita condições para desenvolver os conceitos geométricos com as crianças. O aprender e ensinar geometria estão propiciando uma (re)significação do próprio campo de conhecimento.

Palavras-Chave: Aprendizagem Docente; Grupo Colaborativo; Matemática; Educação Infantil; Geometria.

Teacher learning: the role of the collaborative working group in the teaching of Mathematics for kindergarten students

Abstract

This article is an excerpt from a 2008 survey in a collaborative working group consisting of initiation math teachers of kindergarten, students' graduation from the Faculty of Education and teacher educators, focusing on the mathematical content of quantities and measurements. The research aimed to identify what are the knowledge about geometry and its teaching produced and deployed by educators of children in the collaborative group. We develop, collaboratively with teachers in the group, an activity intervention on measures in two rooms a EMEI in Itatiba / SP, being a pre - children 5 / 6 years and another in Children II - Kids 4 / 5 years to observe whether the work measures is being developed in early childhood education. The survey results showed that the shared practices and activities in the collaborative group are being felt on learning of teachers in relation to knowledge of geometry, which allows them to develop conditions for the geometric concepts with the children. The learning and teaching geometry are providing a (re) signification of their own field of expertise.

Keywords: Teaching learning; Collaborative Group; Mathematical; Infantile Education; Geometry.

Introdução

Pesquisas desenvolvidas anteriormente no âmbito do Programa de Iniciação Científica nos possibilitaram concluir que as crianças, no geral, estão inseridas em um mundo intrinsecamente geométrico, desde os primeiros anos de vida. O desenho é uma forma criativa das crianças pequenas registrarem suas idéias, e uma possibilidade de representação da resolução de um problema.

Observamos nas pesquisas realizadas, por meio do desenho, que é uma forma criativa das crianças pequenas registrarem, aspectos relacionados a espaço e forma (geometria).

Entretanto, percebemos a dificuldade das professoras em lidar com essa temática uma vez que declararam dominar somente conceitos básicos de geometria relativos à nomeação de formas e cálculo de medidas. Há um desconforto entre os professores da educação infantil em falar sobre a geometria além

* Endereço eletrônico: edilaine.aguiar@hotmail.com;

** Endereço eletrônico: atortella@uol.com.br

***Endereço eletrônico: regina.grando@saofrancisco.edu.br

de faltar-lhes clareza sobre “o quê” ensinar e que habilidades podem ser desenvolvidas com a exploração de conhecimentos geométricos.

Os relatos das professoras de educação infantil do grupo Iniciação Matemática¹ acerca do “como” e “por que” do trabalho com geometria, indicavam que o ensino da matemática continua reduzido às noções numéricas, o que torna a geometria um adendo da prática escolar. Este adendo agrava-se quando as professoras apontam a supremacia da alfabetização do ler e escrever sobre a alfabetização matemática.

Unindo-se a estes aspectos ainda há a defasagem da formação acadêmica que, segundo elas, não abrange uma proposta de ensino de matemática de qualidade, no qual a teoria alia-se à prática num todo coerente, auxiliando na promoção de um trabalho significativo para o desenvolvimento do conhecimento geométrico infantil.

Neste contexto, quando o trabalho geométrico é realizado, vem à tona as lacunas da formação dos professores de educação infantil. Mobilizadas por essa problemática, elegemos como temática de estudos e pesquisas no grupo Iniciação Matemática, no ano de 2008, Grandezas e Medidas. Assim, a nossa pesquisa passou a ter como objetivo: identificar quais são os saberes sobre geometria e seu ensino produzidos e mobilizados por educadoras da infância no grupo colaborativo, buscando analisar o coletivo das professoras envolvidas numa prática contínua de estudos, reflexão, novos estudos e (re)elaboração de atividades de geometria – caracterizado como análise de aulas -, em um processo de aprendizagem docente, bem como as transformações ocorridas com os saberes docentes destas professoras em geometria.

Aprendizagem Docente em Grupos de Trabalho Colaborativo

A participação de professores em grupos de trabalho colaborativo vem sendo apontada pela literatura como um dos aspectos mais importantes para a reflexão e investigação do professor sobre a sua própria prática. Infelizmente são poucos os grupos que assumem uma dimensão colaborativa no interior das escolas. Muito menos, são os grupos que se propõem a discutir Matemática por educadoras da infância.

Lopes (2005), em sua tese de doutorado, investiga um grupo colaborativo envolvendo professoras da Educação Infantil trabalhando com conceitos de estatística e probabilidade, com o

objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional e com a prática pedagógica das mesmas, através das trocas de experiências.

De acordo com a autora “o conhecimento profissional dos professores não apenas resulta de uma integração entre teoria e prática, mas também é pessoal” (Lopes, 2005, p.108). Permite que cada profissional faça uma auto-avaliação tanto individual como no coletivo.

O princípio que norteou a pesquisa de Lopes, e que nos apropriamos nessa pesquisas, é de que o professor é um ser produtor de conhecimento, que tem capacidade para desenvolver-se cada vez mais através do ato reflexivo sobre suas ações, ou seja, iniciou sua pesquisa acreditando nas educadoras ali presentes, levando em conta que o pesquisador tem um importante papel, ao apoiar o professor em um melhor conhecimento de si e de sua prática por meio de sua capacidade de questionamentos e da expressão de afetividade.

A pesquisa realizada por Lopes mostrou que a colaboração feita pelo uso de materiais teóricos e também práticos é uma alternativa viável, uma vez que a prática se torna autônoma e criativa a partir de estudos teóricos, possibilitando as educadoras um processo reflexivo sobre o seu desenvolvimento profissional e provocando mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva, o grupo investigado nessa pesquisa, de educadoras da infância, discutindo matemática, pertencentes à rede municipal de Itatiba-SP, assume a dimensão colaborativa uma vez que vem contribuindo com o aprimoramento da prática pedagógica das profissionais participantes.

Segundo Grando e Nacarato (2007) o grupo foi formado no segundo semestre de 2004, a partir de um “curso”, com professoras e alunas da graduação em pedagogia interessadas em participar de uma oficina da Educação Infantil. Com o passar do tempo o grupo foi se modificando com relação a seus participantes. A participação das professoras é voluntária, embora exista a expedição de um certificado de 30 horas, como curso de Extensão, pela Universidade².

O grupo se tornou colaborativo em 2005, quando um grupo de professoras assumiu o desejo de continuar a discutir a matemática na Educação Infantil. Fiorentini (2004) define um grupo de trabalho colaborativo, destacando três aspectos que devem ser contemplados: voluntariedade, identidade e espontaneidade. A participação no grupo é voluntária, onde todos contribuem e aprendem com os seus colegas, com um interesse comum – o que

imprime ao grupo uma identidade. Segundo Fiorentini,

Tal identificação não significa a presença de sujeitos iguais a ele (com os mesmos conhecimentos ou do mesmo ambiente cultural), mas de pessoas dispostas a compartilhar espontaneamente algo de interesse comum, podendo apresentar olhares e entendimentos diferentes sobre os conceitos matemáticos e os saberes didático-pedagógicos e experiências relativos ao ensino e à aprendizagem da matemática. (Fiorentini, 2004, p. 54)

Os encontros eram realizados através de discussões teórico/práticas, baseados em textos concernentes à Matemática na Educação Infantil. Dessa forma, as professoras refletiam sobre sua prática através das socializações que eram feitas após as aplicações de atividades com as crianças e mediante registros das mesmas.

De acordo com as professoras formadoras, as participantes já conseguiram apreciar as diversas maneiras de expressão e os diferentes tipos de linguagem das crianças como: oral, pictórica, corporal e textual, através dos registros realizados, de uma forma diferenciada.

“Eu, particularmente, sempre incluí, em meu planejamento semanal, atividades de matemática, as minhas recreações sempre foram feitas com jogos, tinha o costume de registrar com as crianças, mas este curso deu oportunidade de ver e vivenciar a “riqueza” que é fazer os registros de diversas maneiras, o retomar o jogo eu não via dessa maneira que agora vejo e valorizo” (VC³, apud Grando; Nacarato, 2007, p.215)

Houve a percepção dos participantes sobre o valor da escrita nas aulas de matemática, pois quando é solicitado para que o aluno registre a atividade realizada, isto possibilita que o mesmo repense o que foi feito e exponha quais foram suas dificuldades, suas descobertas e que atribua diversos significados ao que foi aprendido na prática.

Este trabalho auxilia também na prática pedagógica do professor, pois lendo os escritos de seus alunos, pode perceber quais foram as dificuldades enfrentadas e, a partir daí, rever seus conceitos, fazendo um replanejamento, de maneira que o aluno tenha uma aprendizagem significativa.

A cada tarefa proposta ou elaborada conjuntamente nesse espaço, as professoras aplicavam em suas salas, traziam os registros das crianças e os analisavam juntamente com o auxílio das colegas e das formadoras, contando como havia sido aplicada a atividade e compartilhando suas alegrias e angústias. As colegas e as professoras formadoras discutiam com o grupo e elaboram novas questões/resoluções para os problemas e para os registros produzidos.

Grando e Nacarato (2007) afirmam que um dos pressupostos que colocavam em pauta no trabalho com as educadoras era que a teoria é fundamental na formação do professor, no entanto, baseado em suas experiências, as leituras teóricas precisam ser significativas, sendo capazes de promover mudanças na prática docente.

Dessa forma, tivemos o cuidado de selecionar textos que não apenas possibilitassem às professoras identificarem-se com os contextos neles apresentados, mas também fossem disparadores de processos reflexivos. Além disso, adotamos, para sua discussão, dinâmicas que proporcionassem, no grupo, situações que exigiam que fossem narrados e discutidos elementos da prática e, também, que se refletisse sobre eles. (Grando e Nacarato, 2007, p.220)

Através desse processo teoria-prática as expectativas iniciais foram superadas. Ocorreram mudanças referentes à concepção do papel desse espaço de formação, em um contexto de aprendizagem coletiva, as educadoras passaram a relacionar a teoria com a prática dando mais sentido ao seu trabalho e, a partir daquele momento, surgiram momentos de tomada de consciência sobre as práticas desenvolvidas, além de desencadear momentos de investigação sobre a própria prática.

Outro fator que é trabalhado no grupo é a dinâmica de “dar a voz” ao professor. De acordo com Freire “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire apud Grando e Nacarato, 2007, p.227). Esse diálogo deve acontecer tanto entre os professores como na relação professor - aluno, ressaltando que dar a voz significa também saber escutar.

A relação dialógica entre as professoras consiste nas trocas de experiências, e deve ser valorizada, pois pode gerar novas aprendizagens e causar transformações nas práticas pedagógicas das mesmas, além do que é possível que as professoras se sintam motivadas em compartilhar suas experiências.

Entendemos que a possibilidade de produção compartilhada de aulas aliada à análise de situações vivenciadas em sala de aula e relatadas no grupo tem possibilitado às professoras aprendizagens em duplo sentido: acerca dos conteúdos matemáticos que necessitam ensinar, bem como de práticas pedagógicas alternativas para o ensino de matemática na educação infantil. Interessa-nos nesse artigo abordar a questão dessas aprendizagens no sentido atribuído por Cochran-Smith e Lytle (1999) que compreendem a aprendizagem docente como a apropriação do conhecimento que possibilita um olhar transformador, crítico e expandido de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o professor aprende quando toma a sua prática como objeto de reflexão e análise. O grupo colaborativo contribui para que essa investigação ocorra.

De acordo com as professoras formadoras (Grando e Nacarato, 2007), a partir dessa dinâmica vivenciada no grupo, as professoras passaram a utilizar em sala de aula com seus alunos, ou seja, elas apropriaram-se das dinâmicas implantadas nos encontros e (re) significaram para as suas práticas e, isto passou a ser muito produtivo. Pode-se perceber tal fato quando foi trabalhado o conceito de grandezas e medidas na Educação Infantil, que discutiremos no próximo tópico.

Grandezas e Medidas na Educação Infantil

A Educação Infantil é um período extremamente fértil em relação à construção de novos conhecimentos, sejam eles sociais, afetivos ou cognitivos, sendo a criança dessa faixa etária capaz de estabelecer relações complexas entre os elementos da realidade que se apresenta.

Dentre os conhecimentos que serão construídos nessa etapa da escolaridade, a Matemática ocupa um lugar de destaque. Numerosas pesquisas têm apontado a relevância do trabalho com essa disciplina para as crianças pequenas, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de número, além das noções ligadas às grandezas e medidas, bem como espaço e forma.

A Matemática está presente em muitas das atividades realizadas pelas crianças, por exemplo, dividir porções de lanche; distribuir materiais entre os colegas; calcular a distância entre sua posição e um alvo a ser atingido; pensar no trajeto mais curto para se deslocar de um lugar a outro, dentre outras.

Logo, na Educação Infantil, a sala de aula pode ser um lugar de exploração dos elementos da realidade que cerca os alunos. O educador pode estar

constantemente preocupado em desenvolver nas crianças a curiosidade e o interesse pela interpretação dos fenômenos que ocorrem no meio em que estão, pois a primeira fonte de conhecimento é a realidade na qual estamos inseridos (D'Ambrósio, 1990).

Segundo Vygotsky (1984), um aprendizado bem organizado resulta em desenvolvimento mental, pois põem em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis acontecer. Sendo assim, o ensino é um fator indispensável para o processo de desenvolvimento da criança.

O papel da ação docente para Vygotsky (1984) é de mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas, a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal - a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, criando um espaço solicitador no qual o aluno desenvolva estratégias para que pouco a pouco possa resolver as situações propostas de modo independente.

Para a perspectiva histórico cultural “a aprendizagem só é possível através de interações com os outros porque o conhecimento passa, necessariamente, pela mediação do outro”. (LANNER DE MOURA, 1995, p. 11). É dos indivíduos mais experientes que a criança aprende e se desenvolve.

O estudo das “Grandezas e Medidas” tem como finalidade desenvolver competências no domínio da resolução de problemas que envolvam a utilização de conceitos relacionados com a medição de grandezas.

Segundo Caraça (1989) medir significa comparar grandezas de mesma natureza. Medição é, portanto, o conjunto de operações que tem por objetivo determinar o valor de uma grandeza. Para Frankenstein (apud Lanner de Moura, 1995) é a descrição numérica de alguma coisa. Goblot (1927 apud Lanner de Moura, 1995) afirma que toda medida consiste em apropriar-se da qualidade sob forma de quantidade.

Diante destas definições, cabe ao professor organizar situações nas quais o uso da medida seja

uma necessidade para as crianças, por exemplo, recorrer a unidades de medida não padronizadas (pé, passo, palmo, etc.) e padronizadas. Poderão medir o comprimento e a largura da sala de aula, pátio, campo de futebol, etc., e elaborarem tabelas em que registrem os diferentes valores encontrados. Das comparações desses números deverão concluir que a medida do comprimento depende da unidade escolhida.

As atividades que contribuem efetivamente para estas construções são aquelas que envolvem situações-problemas, desafios, reflexões sobre fatos e situações, atividades do dia-a-dia, como colocar os objetos padrões e alternativos de medida de grandezas em contato para serem explorados.

Na concepção de Lanner de Moura (1995), a medida na sala de aula é um componente curricular, mas, não pode ser visto como um conhecimento isolado dos significados da realidade sócio cultural. “Desta forma, a aprendizagem deste conteúdo não só, se torna árida como subtrai à criança a oportunidade de apropriar-se de um instrumento intelectual que lhe possibilite a compreensão da realidade social em que vive” (Dugas, apud Lanner de Moura, 1995, p.43).

A antiga Proposta Curricular para o ensino de Matemática para o Estado de São Paulo deixa clara a importância do ensino da medida na escola básica.

Tal noção é o fio que tece a junção dos dois grandes temas geradores, é o cimento na construção da noção do número e na arquitetura das relações geométricas mais básicas. Prescindindo-se dela ou relativizando demasiadamente seu papel, a noção de número carece de consistência, passando a se constituir apenas a partir de grandezas discretas, enquanto a geometria freqüentemente tende a limitar-se aos aspectos lúdicos ou a um formalismo extemporâneo (SÃO PAULO SE/CENP, apud Lanner de Moura, 1995, p. 46).

Vale ressaltar que na geometria, a medida e o número estão conectados entre si. Lanner de Moura (1995) afirma que é a partir desta inter-relação que os conceitos matemáticos tornam-se significativos.

Com estes pressupostos teóricos, fomos a nossa pesquisa de campo, com o objetivo de observar se os conceitos de grandezas e medidas estão sendo trabalhados na educação infantil, para ser posteriormente serem discutidos no grupo Assim, a partir do próximo tópico apresentaremos a pesquisa e seus procedimentos de coleta de dados, a constituição

da documentação das informações e sua análise.

Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, em que o ambiente natural do grupo de trabalho colaborativo pôde ser o contexto de pesquisa para que pudéssemos identificar quais são os saberes sobre geometria e seu ensino produzidos e mobilizados por educadoras da infância. Para tanto, acompanhamos as ações das professoras no grupo, discutindo e preparando atividades coletivamente sobre Geometria e Medidas, acompanhamos as atividades de algumas dessas professoras ao desenvolverem em sala de aula o que planejaram e, ainda, acompanhamos as discussões no grupo durante a análise de aulas videogravadas. Assim, a produção dos dados foi realizada a partir do acompanhamento pela pesquisadora das atividades desenvolvidas no grupo de formação Iniciação Matemática, audiogravação dos momentos de elaboração das atividades coletivas que foram desenvolvidas (a.g), parcerias com as professoras na aplicação das atividades em sala de aula com alunos, com registro em diário de campo da pesquisadora (d.c) e videogravação dos momentos de socialização no grupo das análises de aulas desenvolvidas (v.g). A primeira autora desse texto assumiu o papel de pesquisadora no grupo, a segunda autora foi a orientadora da pesquisa e a terceira autora era uma das professoras formadoras no grupo.

Neste artigo, para identificação das educadoras e das crianças, usaremos nomes fictícios, e os documentos utilizados para recorte das falas ou depoimentos das professoras serão identificados com as siglas descritas anteriormente.

Para a realização da pesquisa as professoras (re)elaboraram conjuntamente no grupo uma adaptação da atividade realizada por Lanner de Moura (1995) em sua tese de doutorado intitulada: A medida e a Criança Pré-Escolar.

A atividade foi desenvolvida por uma professora do grupo juntamente com a pesquisadora, primeira autora desse texto, que acompanharam 2 professoras, uma do pré (crianças de 5-6 anos) e outra de infantil II (crianças de 4 a 5 anos). A atividade foi filmada para posterior análise pelo grupo.

Os vídeos produzidos nas duas aulas foram assistidos e analisados pelas professoras do grupo Iniciação Matemática e formadoras.

“É porque essa cordinha tem 7 nozinhos e esta 14, a medida deu errado porque cada um usou uma cordinha”: aprendendo com a experiência das crianças

A atividade foi aplicada em duas salas de uma EMEI no município de Itatiba/SP, sendo uma no pré – crianças de 5/6 anos e outra no Infantil II – crianças 4/5 anos. As professoras das salas de aula eram diferentes e ambas acompanharam a aplicação da atividade. Vale ressaltar que a aplicação da atividade foi previamente acertado com a coordenadora da escola e também integrante do grupo IniciAção.

Para essa atividade selecionamos da tese de Lanner de Moura (1995, p.129) um episódio que propunha a seguinte situação-problema:

A história aconteceu há muito tempo, num país muito distante. Nesse país, o rei resolveu fazer um concurso de altura para que todos participassem do embelezamento da cidade que era iluminada por lampiões espalhados pelas calçadas e pelos muitos e lindos canteiros ornamentais. Para que a cidade ficasse limpa e bem iluminada, para uma grande festa que iria acontecer, todos deveriam participar de sua limpeza conforme as alturas.

Os mais altos iriam limpar os lampiões das ruas, os mais baixos os canteiros e os de estatura média dariam os instrumentos de limpeza a uns e outros. As escolas procederiam da mesma forma.

As crianças são convidadas a participar do concurso do rei. Organizadas em duplas, uma mede a altura da outra. Uma mede a altura de seu parceiro com um barbante e a outra, com uma tira graduada, de cartolina. As 8 unidades do barbante são representadas entre nós e as 4 unidades da tira entre dobras. Cada unidade da tira corresponde a duas do barbante. Os instrumentos de medir barbante e tira são do mesmo tamanho. Para a medição são entregues instrumentos para que as crianças decidam quem são os maiores.

No caso das atividades aqui aplicadas na sala do pré-primário utilizamos os seguintes instrumentos: duas cordas do mesmo tamanho, mas uma sendo representada pelo dobro de unidades da outra, conforme figura abaixo.



Fig.1 – Cordas utilizadas

No entanto, na sala da Educação Infantil, devido ao fato de acharmos que a turma anterior demorou muito para compreender a proposta, resolvemos adaptar a atividade, utilizamos uma corda e uma tira de cartolina, mas com os mesmos critérios, as oito unidades da corda foram representadas em nós e as quatro unidades da tira em traços. Cada unidade da tira correspondia a duas da corda, também do mesmo tamanho.

Este fato deixa claro a importância do pesquisador poder dialogar com outros pesquisadores no momento da coleta de dados, de maneira que haja tomada de decisões significativas e que contribuam na possibilidade de obtenção de um dado mais interessante para a pesquisa.

Lanner de Moura (1995) destaca que o objetivo desse episódio consiste em entender que o valor numérico da medida é relativo à dimensão da unidade de medida.

Este episódio é o sétimo da tese da autora. Segundo a autora as crianças, antes de resolver tal problema já haviam trabalhado outras questões relacionadas ao conceito de medida, como: medida como comparação com instrumentos, definição de um padrão de medida, aproximação de medidas fracionadas em inteiras, etc.

No caso da nossa pesquisa esses outros episódios evidenciados por Lanner de Moura (1995) não foram trabalhados. Esperava-se que as professoras dessas turmas ou em turmas anteriores já tivessem trabalhado minimamente com esses conceitos. Uma das professoras (infantil II) declarou informalmente que já havia realizado com suas crianças uma atividade de medição de distância em salto em distância, mas que ela mesma é que havia definido a unidade de medida.

O Processo de (re)significação da Atividade sobre Medidas e Produção de Saberes Docentes

Como relamos anteriormente, quando era referido ao ensino de Geometria no Grupo IniciAção, as professoras sentiam-se despreparadas, por julgarem que não conheciam o conteúdo, declaravam,

no início da pesquisa, ter muitas dificuldades de planejar e ensinar.

No entanto, estavam convencidas de que precisariam avançar na apropriação dos conhecimentos geométricos, declararam ter vontade de aprender e de inovar na sala de aula, estavam buscando constantemente o aperfeiçoamento profissional.

Este desenvolvimento profissional foi notório, no início não sabiam nem sequer por onde começar o trabalho com geometria, ou melhor, não tinham ciência que seria possível desenvolver o trabalho geométrico na educação infantil, porém, observamos posteriormente as mesmas professoras sendo capaz de analisar outros professores, e identificar pontos positivos, pontos negativos, o que poderia ser melhorado, dentre outros aspectos, que serão relatados a seguir. Ao assistirmos o vídeo de aulas, coletivamente, pudemos observar algumas ações relacionadas à medidas produzidas pelas crianças.

No início da atividade, conforme as crianças iam se medindo, registrávamos em uma tabela na lousa os nomes das crianças e as respectivas medidas. As professoras do grupo colaborativo puderam perceber que na turma do infantil II as crianças manifestaram através de suas atitudes o conhecimento cultural de medida, pois não precisamos ensinar como deveriam fazer, realizaram tudo por si só. Também sabiam que medir estava relacionado a um número. Na primeira dupla percebemos que não haviam entendido a proposta, entretanto, um aluno posicionou a corda de forma aleatória e disse que o colega media 19.

Assim, pudemos supor, no grupo, que as crianças, de uma maneira geral, trazem para a escola um conhecimento de medida adquirido culturalmente do que ouve e vê em seu meio. O professor pode aproveitar este espaço de significação cultural de medida e através de sua intervenção pedagógica possibilitar a aproximação do conceito cultural ao científico.

Para Lanner de Moura (1995) este conhecimento de que a medida é um número é realmente necessário, mas não suficiente.

É preciso que a criança elabore este número expressando a comparação da unidade de medida escolhida com a grandeza a ser medida. Certamente, através de vários desafios para controlar variações de tamanho ela poderá construir gradativamente a qualidade do número que

expressa a medida e, portanto as relações geométricas e aritméticas que levam a este número. (Lanner de Moura, 1995, p. 81,82).

Outra questão observada nos momentos de análise compartilhada no grupo, foi que alguns alunos demonstraram não estar preocupados com a origem da corda coincidir com o pé, posicionavam-na deixando um pedaço arrastando no chão; apenas uma aluna se incomodava bastante com isto e chamava atenção de todos, exigindo que posicionassem de forma correta.

Ao planejarmos esta atividade no grupo supúnhamos que em algum momento, já tinham trabalhado o conceito de medida na escola, porém, a realidade nos mostrou o contrário. O conhecimento provavelmente era apenas cultural, talvez familiar, porque senão provavelmente saberiam que para realizar uma medida tem um ponto inicial, que é a origem e equivale à zero. Outro fato observado a este respeito foi que ao contarem, no primeiro nó que significava o zero – ponto partida, contavam como um. Até mesmo a professora no final da atividade agiu desta forma. Este fato gerou discussão no grupo de professoras, uma vez que tanto o conceito de medida foi questionado quanto a postura da professora em ensinar, talvez, um conceito de forma equivocada. As professoras no grupo puderam reconhecer a necessidade de conhecimento, também matemático, para as intervenções com as crianças. Muitas delas ressaltaram que, na maioria das vezes se restringem a um trabalho com números, não explorando a geometria, medidas e tratamento da informação, porque sentem-se despreparadas para abordar tais conteúdos. Na verdade, há que se garantir que os espaços coletivos de formação continuada também possam garantir a aprendizagem docente de conteúdos e didáticos do conteúdo para que as professoras se sintam mais seguras em abordar esses conceitos matemáticos. Os cursos de formação inicial, como a pedagogia, pouco vem contribuindo com a formação para o ensino de matemática na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Ressaltamos que o professor pode realizar alguns experimentos e facilitar a compreensão dos alunos acerca de medida de comprimento. O posicionamento incorreto produz imprecisões nas medidas.

As professoras destacaram que nas medidas realizadas pelas crianças não apareceram números fracionados. Segundo as professoras, talvez seja pelo fato de que no início da atividade a professora da sala

fez uma intervenção que deu a entender que medir significa contar bolinhas. O professor é o grande agente do processo educacional, portanto, necessita ficar alerta quanto às suas intervenções de modo que não induza a um único tipo de pensamento, o dele, e não atrapalhe o desenvolvimento do pensamento matemático do aluno.

De acordo com Lanner de Moura (1995) diversos autores têm mostrado que o conhecimento de medida está impregnado ao conhecimento do número. Segundo estes autores, primeiro a criança constrói a realidade discreta, elabora as estruturas operacionais do número, a ordenação e inclusão hierárquica e só após este processo terá condições de entender o número fracionário como representação de grandezas contínuas.

A autora completa que no geral, as situações de contagem que as crianças vivenciam com pessoas mais experientes estão “quase circunscritas ao campo dos números naturais, com uma vivência muito restrita dos números fracionários”. (Lanner de Moura, 1995, p. 83).

Ao analisarmos as atividades no grupo colaborativo, inferimos que dependendo da forma como colocamos a questão para as crianças, podemos induzi-las a dar certas respostas. Também quando questionamos “olha, o fulano disse isso, está correto? Todos respondem: “está!”. Esta é uma resposta naturalizada, escolarizada. O professor dá atenção para **esta** resposta. Se pergunta: “*será que está certo?*”. Se não estivesse, provavelmente não estaria perguntando.

O questionamento serve para estruturar o pensamento. É necessário saber identificar que tipo de pergunta realmente favorece a uma organização do conhecimento e avanços conceituais. A aprendizagem dialógica, é definida por Flecha e Tortajada (2000) como aquela que derivada da utilização e do desenvolvimento das habilidades comunicativas, caracteriza-se pelo discurso progressivo. Questões abertas favorecem a transformação das informações em conhecimentos, porque geram várias respostas possíveis, pontos de vistas diferentes e, conseqüentemente, grande número de trocas e diálogos, tanto consigo mesmo, quanto com os outros.

Outro aspecto que devemos ficar atentos é o termo que utilizamos. Por exemplo, em alguns momentos foi utilizado “maior e menor” ao invés de “mais alto e mais baixo”, que para comparar alturas seria o mais adequado.

No momento da atividade, quando as crianças não estavam concordando com as discrepâncias, mas

também não conseguiam encontrar a solução para o problema. Todos queriam medir novamente. Até que Ryan pegou as duas cordinhas e disse “é porque esses espaços estão mais grandão, e esse daqui (mostrou na outra cordinha) pequenininho”. Milena concluiu o pensamento de Ryan “é porque essa cordinha tem 7 nozinhos e esta 14, a medida deu errado porque cada um usou uma cordinha”.

Perguntamos o que poderia ser feito para que as medidas das duas alturas ficassem corretas, um aluno falou que deveria cortar, outro que precisava fazer continha; inferimos que esta resposta se dá porque provavelmente é o que fazem nas aulas de matemática. Continuamos a conversar com os alunos, até que Julieta completou: “as medidas não tão dando certo porque as cordinhas não têm a mesma quantidade de bolinhas, então onde tem mais bolinhas a criança fica maior.

Eles não chegaram a dizer que seria necessário utilizar a mesma unidade de medida-unidade padrão, ou seja, medir as duplas com a mesma corda, mas analisando a fala descrita no parágrafo anterior deram conta de esclarecer o motivo pelo qual as medidas estavam erradas.

Portanto, entendemos que para essas crianças da educação infantil, medir está relacionado a um número, trazem para a escola um conhecimento de medida adquirido culturalmente, no entanto, faltam-lhes uma aproximação do conceito cultural ao científico, isto se deve a intervenção pedagógica.

Na Educação Infantil, especificamente, as medições foram realizadas com muita intervenção. Pressupomos no grupo colaborativo que seria necessário trabalhar o conceito de medida em um primeiro momento, para posteriormente aplicarmos atividades dessa natureza, de modo que as crianças fossem construindo os conhecimentos.

É um processo gradativo, primeiro vem a aplicação de caráter geométrico, depois o cálculo, de caráter aritmético, chega um momento

Que a unidade não cabe em um número inteiro de vezes na grandeza a ser medida, surge então a necessidade de fracionar a unidade de medida para poder expressar a grandeza com maior exatidão em frações de unidades, o que não é possível através do número natural. Daí a necessidade de ampliar o campo numérico. (Lanner de Moura, 1995, p.152).

Entretanto, as crianças analisadas ainda não chegaram neste terceiro aspecto, não apareceram

números fracionados. Na hora em que, na realidade, daria um número fracionado eles falavam o próximo número – critério estabelecido por eles mesmos, mas até com uma entonação de voz diferente, ou seja, um grande conflito interno.

Isto significa que até aquele momento a unidade de medida para eles é concebida como objeto discreto e não como grandeza contínua.

De acordo com Lanner de Moura (1995) a criança terá uma maior facilidade para comparar a unidade com a grandeza a ser medida a partir do momento que tiver uma convivência maior com noções geométricas e aritméticas. Antes disso supõe-se que o conhecimento seja apenas cultural.

No nosso dia-a-dia temos a tendência de arredondar as medidas ou quantidades contadas para números inteiros. Acredita-se que isto interfere na aprendizagem do aluno, pois acaba não tendo o conhecimento cultural dos números não-naturais.

Entretanto, Frankstein (1992 apud Lanner de Moura, 1995) afirma que existem diversas situações rotineiras que envolvem a medida com números não-naturais, como por exemplo, o valor das compras, medida do tempo, de energia, etc.

É importante salientar o papel da intervenção do professor. A intervenção tem a função de qualificar o trabalho do aluno e, ao mesmo tempo, possibilitar ao professor compreender como o aluno está produzindo seus conhecimentos. A qualidade da intervenção do professor em sala de aula transforma-se a partir do momento em que leva em consideração que a aprendizagem é um processo contínuo.

As professoras mencionaram que em uma das classes a forma como a professora colocou a questão para a classe “quem vai descobrir o que está acontecendo?” foi importantíssimo, as crianças queriam a qualquer custo descobrir.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Sintetizando, diversos pontos foram

destacados pelas professoras, como: destacaram que talvez se as crianças tivessem realizado as medições encostadas na parede, ficaria mais fácil para perceber as diferenças dos instrumentos de medida; perceberam também que os termos utilizados influenciam na compreensão dos alunos; que uma intervenção inadequada atrapalha na construção dos conceitos, dentre outros aspectos que foram observados pelas professoras.

Este fato se deu após a atividade ser aplicada, os vídeos produzidos nas duas aulas foram assistidos e analisados pelas professoras do grupo Iniciação Matemática e formadoras, tendo como referencial de análise muitas das discussões ocorridas naquele espaço de idéias compartilhadas.

O compartilhamento e o trabalho colaborativo foram determinantes para compreendermos a importância da apropriação participativa, bem como para respeitarmos a singularidade e a contribuição de cada uma na transformação dos nossos saberes. Tais saberes foram legitimados pela ação, (re) elaborados na interação e pela mobilização e transformados de forma significativa. Nesse processo, a análise dos vídeos foram potencializadores de reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, de apropriações sobre os conteúdos de Grandezas e Medidas.

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino.

Neste sentido, Cochran-Smith e Lytle (1999) buscaram analisar as iniciativas relacionadas à formação do professor, quais suas semelhanças e diferenças, suas conseqüências tanto para os estudantes quanto para os professores, bem como, distinguir as três concepções proeminentes de aprendizado de professores, sempre averiguando de que forma o conhecimento e a prática se relacionam e, como os professores aprendem dentro de comunidades e em outros contextos.

No decorrer desta pesquisa também foi possível verificar a importância do aprendizado de professores no grupo colaborativo. Esses aprendizados foram de diferentes naturezas: conceitual em relação à Matemática, metodológicos de “ouvir” a outra e aprender com a experiência dela,

de compartilhar no grupo suas experiências (re) estruturando-as com vistas a novas intervenções, etc. Algumas educadoras realizavam atividades na sala de aula, mas não tinham conhecimento do que estavam trabalhando, o depoimento evidencia esse fato:

essa parte que a gente vê hoje como sendo a matemática na educação infantil, para mim não era, era só uma experiência de vida, atividades com problematizações, dramatizações, simulações, eu já fazia isso há muito tempo, mas não com intuito de desenvolver esse lado. E depois do nosso encontro tudo mudou, eu observo mais essa parte, sou muito mais atenta, questiono muito mais e acho que o resultado é muito bom. (Roberta, diário de campo)

Identificamos através de um depoimento a concepção de aprendizagem docente analisada por Cochran-Smith e Lytle (1999, p.15) como sendo a concepção de conhecimento em prática, dando ênfase no conhecimento em ação,

Um pressuposto básico desta concepção é que ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula (...) para melhorar o ensino, então, os professores precisam de oportunidades para ampliar, explicitar, e articular o conhecimento tácito presente na experiência e na ação consciente dos profissionais mais competentes. O contexto privilegiado onde ocorre o aprendizado de professores, neste caso, é o grupo de professores facilitado, composto de professores mais e menos experientes.

As participantes do grupo Iniciação sentiam a necessidade de um “contexto privilegiado” como descrito acima, e conforme relato das professoras, o grupo colaborativo, veio para acrescentar, pois, enfrentavam muitas dificuldades em trabalhar a matemática na educação infantil, não sabiam como propor atividades em sala de aula, outras, já enfrentavam dificuldades em exercer o papel de coordenadora de escola, por não concordar com a maneira de trabalho das professoras e, ao mesmo tempo não saber como melhorar isto, de que forma falar, sendo assim, o grupo ajudou-as a tomar uma posição.

As educadoras, após aplicarem as atividades, analisaram os registros dos alunos, assistiram aos

vídeos gravados e refletiram sobre a aplicação da atividade e, essa prática de observar sua evolução, fazer anotações, revela indícios de investigações do professor sobre a própria prática.

Outra concepção pontuada por Cochran-Smith e Lytle (1999, p.29) é o conhecimento da prática, em que “parte do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem emana de investigação sistemática do ensino, dos estudantes e do aprendizado, bem como da matéria, do currículo e da escola”.

Cochran-Smith e Lytle (1999), dentre outros, apontam a potencialidade do trabalho para os processos de aprendizagem docente. O grupo se constitui em uma comunidade de aprendizagem. Ao defenderem a investigação do professor como “postura”, as autoras defendem que essa idéia enfatiza que a aprendizagem do professor para o presente século necessita ser compreendida não como uma realização profissional individual, mas como um projeto coletivo em longo prazo com uma agenda democrática.

Alarcão (2001 apud Nacarato e Passos, 2003) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica esta idéia nos seguintes termos:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

As educadoras, de uma maneira geral, revelaram sua postura de investigadoras, a fala abaixo evidencia essa postura, através de situações vivenciadas no cotidiano:

Eu vejo que na educação infantil eles têm uma preocupação tão grande em alfabetizar a criança que parece que o trabalho só fica voltado para aquilo, que tem que alfabetizar para que as crianças estejam preparadas para o ensino fundamental, e daí a matemática é só escrita de números e para elas já está ótimo, afirmam que o aluno aprendeu matemática.

Isto é um absurdo (...) eu não consigo trabalhar desta forma (Idelma., d.c.)

A educadora Idelma levanta um questionamento quanto ao próprio papel das educadoras, em geral, com relação à alfabetização matemática. Questionar o lugar desta nas práticas cotidianas da Educação Infantil, evidenciando uma postura de inquirição, questionamento frente a um trabalho já sacramentado.

Wells (*apud* Cochran-Smith e Lytle, 1999, p.39) afirma que a investigação “começa com um profissional individual, pode evoluir através de um processo mais amplo de colaboração até chegar a esforços maiores de transformação da escola”.

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo fato dos seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando das suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e, até, os seus próprios objetivos.

Considerações Finais

Nesta pesquisa nos propusemos a investigar a aprendizagem docente em um grupo de trabalho colaborativo, tendo como objetivo analisar o processo de apropriação de saberes sobre a geometria, mais especificamente, grandezas e medidas e seu ensino pelas educadoras da infância que fazem parte do grupo, no momento em que elaboram atividades coletivamente, aplicam e as analisam.

Procuramos compreender como os saberes docentes em Geometria e, em especial, em Grandezas e Medidas, podem ser apropriados e (re) significados quando as práticas são tomadas como objeto de estudo, análise e reflexão. Dessa forma, refletimos e vivenciamos, no grupo colaborativo, momentos de leitura, de escrita, de conflitos, de busca de apoio para as nossas inseguranças, de superação de nossas ansiedades. Compreendemos que é num contexto de trocas e de aprendizagens com o outro, num processo de produção de (novos) significados e de (novas) interpretações sobre o que sabemos e fazemos que nos apropriamos desses saberes e nos desenvolvemos.

O envolvimento mútuo e os esforços do grupo na busca da formação e do desenvolvimento profissional foram permeados pela predisposição contagiante por novas alternativas para trabalhar Geometria na sala de aula. Compreendemos que para aprender precisamos mobilizar saberes e modificá-los, obtendo novas interpretações, ou seja, as idéias antigas são modificadas diante de novas experiências, daí a sensação de que, quanto mais sabemos, mais conscientes estamos de quanto nos resta a aprender.

Na reflexão teórica acerca da “Formação do Professor em Grupo de Trabalho Colaborativo”, compreendemos, que o trabalho colaborativo permite discussões sobre as experiências, favorece vivências e reflexões sobre as relações com o saber e sobre as aprendizagens obtidas, além de garantir a compreensão sobre a necessidade da inovação curricular e a formação continuada do professor, para que sejam (re) significados os saberes docentes. No caso da Geometria, compreendemos que o trabalho pedagógico precisa ser sistematizado e fundamentado e não pode ser deixado para final do ano escolar. É necessário iniciar desde a Educação Infantil.

Outro aspecto a considerar e que foi determinante para os avanços do grupo diz respeito à escolha de uma temática para pautar o trabalho. A escolha de estudos sobre Grandezas e Medidas contagiou as participantes do grupo colaborativo.

Na análise sobre “Espaços e Medidas como Campo da Geometria” observamos que na mais tenra idade as crianças possuem noção do que é medir, no entanto, limita-se basicamente ao conhecimento cultural. Constatamos que as crianças não têm vivenciado o conceito de grandezas e medidas cotidianamente nas salas de aulas, ou seja, a sistematização dos conteúdos, nem sempre é adequadamente conduzida, pois, em geral, os conceitos são apresentados muito rapidamente, as atividades são realizadas esporadicamente.

Analisando “O processo de (re) significação da atividade e produção de saberes sobre medidas” na elaboração, aplicação e análise de atividades envolvendo espaços e medidas, percebemos no início a insegurança de algumas professoras, porque, às vezes, faltava-lhes o preparo necessário, outras até trabalhavam a geometria cotidianamente e não tinham ciência disso. Consideramos que a participação do professor em um processo de formação contínua pode levar ao desenvolvimento profissional, uma vez que este se baseia no pressuposto do que diz Nacarato e Paiva (2006, p.15), “que o professor é o agente de seu próprio conhecimento”, e estar em formação é uma

necessidade que parte do próprio professor.

Ressalta-se que a produção de conhecimento sobre medidas e grandezas ocorrido no espaço pesquisado possibilitou repensar aspectos a serem considerados em novas pesquisas.

No entanto, na área da Educação Infantil ainda se verifica a escassez de pesquisas na área de matemática. Lopes (2003, p.32) afirma “que as pesquisas realizadas com educadores matemáticos que atuam na Educação infantil ainda constituem um universo pequeno”. Portanto, estamos visando contribuir com a ampliação desta linha de investigação.

Notas

- ¹ Grupo Colaborativo onde foi realizada a pesquisa.
- ² Universidade São Francisco (USF), campus de Itatiba-SP.
- ³ VC são as iniciais do nome da professora.

Referências

- CARAÇA, B. de J. *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Livraria Sá da Costa Editora: 9ª ed., Lisboa, 1989.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. USA, 24, 1999, p.249-305 (versão traduzida).
- D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*, SP. Editora Ática, 1990.
- FLECHA, R. e TORTAJADA, I. (2000) Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: Imbernón, F. (Org.), *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (orgs.) *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.
- GRANDO, R.C.; NACARATO, A. M. Educadoras da infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 30, jul/dez de 2007, p. 211-234.
- LOPES, C. A. E. Um Grupo Colaborativo de Educadoras de Infância e suas relações com a Estocástica. In: FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (Org.). *Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática*. Campinas, Musa, 2005, p.108-127.
- MARTINS, E. R. de A.; GRANDO, R. C.. *Aprendizagem docente em um grupo de trabalho colaborativo: saberes sobre a geometria e seu ensino por educadoras da infância*. Relatório de Pesquisa: Iniciação Científica, 2007-2008 (Apoio PROBAIC).
- MARTINS, E. R. de A.; GRANDO, R. C. *A Problematização em Matemática através de histórias infantis: compartilhamento de experiências de educadoras da infância*. Relatório de Pesquisa: Iniciação Científica, 2007-2007 (Apoio PROBAIC).
- LANNER DE MOURA, A. R. *A medida e a criança pré-escolar*.__Campinas,SP: FE-UNICAMP, 1995. Tese de doutorado.
- NACARATO, A. M., PASSOS, C. L. B. *A Geometria nas Séries Iniciais: Uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 151p.
- NACARATO, A. M. E PAIVA, M. A. V. *A formação do professor que ensina matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 240p.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. SP. Livraria Martins Fontes, Editora Ltda., 1984

Sobre as autoras:

Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins é pedagoga e mestre em Educação na linha de pesquisa Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas pela Universidade São Francisco e professora de Educação Infantil na rede pública municipal.

Jussara Tortela é doutora em Educação pela Unicamp e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Regina Célia Grandó é doutora em Educação pela Unicamp e docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de janeiro a junho de 2010

PAGNAN, Valéria Bastelli. *Da produção de identidades: a constituição do sujeito em narrativas fotográficas sobre a vida*. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Orientadora: Jackeline Mendes Rodrigues

Este trabalho propõe-se a refletir sobre a constituição de sujeitos no espaço escolar a partir de uma experiência didática desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa em cinco salas de Ensino Médio de uma escola pública em Amparo (SP) durante o ano de 2007. Tomada como *corpus* de pesquisa, esta experiência batizada como “narrativa fotográfica sobre a vida” consistiu da produção de um álbum em que cada aluno narra sua história de vida com imagens e textos. Sobre esta produção, levantamos duas questões. A primeira refere-se às representações que circulam nas narrativas e a segunda trata do posicionamento dos alunos em relação a elas. Como referencial teórico, consideramos as perspectivas de Hall (1997, 2005) e Woodward (2008) sobre a representação e sobre as identidades culturais na contemporaneidade, além da concepção de identidade líquido-moderna defendida por Bauman (2001, 2005). Partindo de uma abordagem analítico-discursiva junto aos enunciados, cujos pressupostos como discurso, sujeito e formação discursiva estão na obra de Foucault, guiaram também as análises as considerações de Fairclough (2003). Uma vez que permitiu aos sujeitos falar de si, narrar-se, ver-se, julgar-se, e à pesquisa, identificar as identidades produzidas pelos alunos, compreendemos estes álbuns como dispositivos pedagógicos no sentido proposto por Larrosa (2002).

Palavras-chave: Discurso, Sujeito, Representação, Identidade, Dispositivo pedagógico.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Sales Magalhães. *Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)*. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Orientadora: Vivian Batista da Silva

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de escolarização da cidade de Ibiaí, localizada na região norte de Minas Gerais, investigando experiências de famílias que estiveram diretamente ligadas aos processos de constituição da escola nesta cidade. No decorrer das décadas essas experiências de vida foram materializadas em fotografias, diários, cadernos de alunos, planos de aula e documentos escolares que, intencionalmente ou não, foram transformadas em lembranças ao serem depositadas em um baú. Este baú foi passado de uma geração para outra, construindo um acervo que permite analisar suas diferentes vivências, tempos, crenças e emoções. A *cultura escolar* constitui-se como conceito nuclear para o desenvolvimento da investigação, baseando-se nos estudos desenvolvidos por Antonio Viñao Frago (2008), Dominique Julia (2001), André Chervel (1990) e Jean- Claude Forquin (1993). Também foram utilizadas as contribuições trazidas pelos estudos sobre memória desenvolvidos por Ecléa Bosi (2007), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollack (1989) e Paul Thompson (2002). O *corpus* documental foi composto por documentos selecionados do acervo depositado no baú e relacionados à escola, a saber: cadernos escolares, livros de matrícula, termos de instalação da escola, livros de atas de inspeção, atas de exame dos alunos e planos de aula. O período temporal está diretamente ligado às datas encontradas nestes documentos guardados pela professora Ambrosina César Azevedo, percorrendo as décadas de 1910 a 1940. O estudo evidenciou aspectos particulares da cultura escolar da Escola Mista de Ibiaí, demonstrando que ao mesmo tempo em que era constituída por normas estabelecidas externamente pela legislação vigente, também eram construídos ensinamentos e condutas peculiares a cultura escolar desta localidade. Nesse sentido, o baú, tomado como objeto de estudo, apresentou marcas da construção da cultura escolar em Ibiaí, demonstrando que o modo de pensar e viver da comunidade pesquisada contribuiu de forma significativa para a manutenção desta escola mesmo em condições adversas. Entre elas, falta de prédio próprio, precariedade de materiais e pagamento irregular de salários. Do mesmo modo, fica aparente tanto nos relatos orais quanto nos indícios dos materiais analisados a identificação com os movimentos nacionalistas, os ideais de progresso, a instrução e higienização presentes no ideário daquele período.

Palavras-chave: História da escola; Cultura escolar; Memórias da educação; Acervos pessoais; Baú.

SANTOS, Jaqueline Aparecida Foratto Lixandrão. *O movimento do pensamento probabilístico mediado pelo*

processo de comunicação com alunos do 7º ano de ensino fundamental. 2010. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Orientadora: Regina Célia Grando.

A presente pesquisa centrou-se na seguinte questão de investigação: Quais são as ideias sobre linguagem e pensamento probabilístico que os alunos apresentam em um contexto de resolução de problemas mediado pelo processo de comunicação? Tinha como objetivos: (1) identificar ideias probabilísticas que emergem do processo de comunicação oral e escrita, no contexto de resolução de problemas em uma perspectiva investigativa; (2) analisar as ideias ali surgidas durante a interação e a negociação entre alunos e professora-pesquisadora. Desenvolvida em duas fases, na primeira delas, a pesquisa propôs aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino uma sequência de 18 tarefas — divididas em três etapas: introdução, desenvolvimento e socialização —, envolvendo problemas relacionados à estocástica e à perspectiva investigativa. Na segunda fase, foram propostas a quatro alunos, que também participaram da primeira sequência, sete tarefas, na mesma perspectiva que as anteriores, para serem realizadas individualmente. Essa segunda sequência pretendia analisar se as concepções apresentadas nas primeiras tarefas também estariam presentes em outros contextos. O material de análise foi composto por registros escritos dos alunos; transcrições de vídeos resultantes da socialização da primeira sequência de tarefas e de entrevistas individuais realizadas na segunda fase; e diário de campo da professora-pesquisadora. A análise possibilitou constatar que a metodologia adotada em sala de aula, no contexto de resolução de problemas, mediada pelo processo de comunicação oral e escrita, favorece o movimento das ideias probabilísticas dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento probabilístico. Oportunizou também perceber que os alunos compreendem que os termos probabilísticos expressam as chances dos acontecimentos; que os utilizam, ao estimar as probabilidades de determinados eventos; e que promover tarefas relacionadas à linguagem estocástica possibilita que os alunos criem um repertório linguístico apropriado à expressão do pensamento probabilístico. Também possibilitou evidenciar equívocos quanto aos significados das palavras —possibilidade^l e —probabilidade^l, que muitos alunos compreendem como sinônimas; e equívocos de linguagem, promovidos pelos enunciados das tarefas, os quais podem gerar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da probabilidade e ocasionar avaliações equivocadas a respeito do real conhecimento dos alunos em relação aos conceitos probabilísticos.

Palavras-chaves: Ideias probabilísticas; Linguagem probabilística, Linguagem estocástica; Pensamento probabilístico; Pensamento estocástico; Probabilidade, estocástica, Resolução de problemas, Cenários de investigação, Processo de comunicação.

Normas para publicação

I. Tipos de colaborações aceitas pela revista *Horizontes*

Trabalhos originais relacionados à Educação em suas vertentes históricas, culturais e práticas educativas que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relatos de pesquisa, entre 20-25 laudas padrão, especificadas no item IV;
2. Estudos teóricos, entre 15-20 laudas padrão;
3. Entrevistas e/ou depoimentos de pesquisadores e estudiosos de reconhecida relevância no meio acadêmico nacional e internacional, entre 10-15 laudas padrão;
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Educação nas vertentes assinaladas anteriormente, limitada a 15-20 laudas padrão;
5. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais, até 5 laudas padrão.

1. Seleção de artigos: originais que se enquadrem nas categorias 1 a 5 acima descritas serão avaliados quanto à originalidade, relevância do tema, qualidade da produção, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Serão aceitos para análise pressupondo-se que todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação.

2. Critérios relevantes para publicação

- a) **Ineditismo do material:** o conteúdo do material enviado para publicação não deverá ter sido publicado anteriormente. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.
- b) **Revisão por pareceristas:** os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos. Revisão de linguagem poderá ser feita pelo Conselho Editorial da revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a ideia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

3. Direitos autorais: os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Horizontes*. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do(s) editor(es). Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es).

Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e, se não for possível, o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução. Em nenhuma circunstância os autores citados nos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

4. Língua: Os trabalhos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

5. Exemplos: Será oferecido 1 (um) exemplar da revista para cada autor ou co-autor da revista.

6. Notas sobre o(s) autor(es): incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(es) e sobre a sua formação.

II. Como enviar artigo aos editores

O trabalho para publicação deverá ser enviado às editoras da *Horizontes* no endereço:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação

Editoras:

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro - Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas
Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães - História, Historiografia e Idéias Educacionais
Profa. Dra. Márcia Ap. Amador Mascia - Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - Centro
CEP: 13 251-900 Itatiba SP
Tel: (11) 4534-8046
Fax: (11) 4534-8046

Ou ainda, pode-se submeter *on-line*, diretamente para as editoras, nos seguintes endereços eletrônicos:

alexandrina.monteiro@saofrancisco.edu.br
fatimaguimaraes@saofrancisco.edu.br
marcia.mascia@saofrancisco.edu.br

Enviar às editoras arquivo digital contendo o trabalho no formato indicado no próximo item.

III. Forma de apresentação dos manuscritos

Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

Normas de publicação: a revista adota normas de publicação da ABNT.

Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo em fonte tipo Times New Roman ou Arial, tamanho 12.

3.1 **Título completo** na língua em que o manuscrito foi preparado.

3.2. **Título completo em inglês**, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.

3.3. Nome de cada um dos autores.

3.4. Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).

3.5. Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto, se necessário.

3.6. Nota de rodapé com endereço eletrônico.

3.7. **Resumo** na língua em que o manuscrito foi preparado e que deve ter no máximo 150 palavras.

3.8. Após o resumo, fornecer de 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras iniciais maiúsculas e separadas com ponto-e-vírgula.

3.9. **Resumo em inglês (abstract).**

3.10. **Keywords** compatíveis com as palavras-chave.

Observação: A *Horizontes* tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do *abstract*, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngüe que revise o *abstract*, antes de submeter o manuscrito. Este é um item muito importante do trabalho, pois em caso de publicação será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

IV. Estrutura do texto

4.1. *Notas*. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismos arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada de Notas.

4.2 *Citações dos autores*. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da ABNT

Summary of the Instructions

Subscription of papers

Original papers related to Education in the following perspectives: historical, cultural and educative practices. Papers can be written in Portuguese, English, French or Spanish.

1. Format:
 - Title;
 - Name of the author(s) and affiliation;
 - Abstract in the first language – around 150 words;
 - Key-words;
 - Abstract in another language – around 150 words;
 - key-words in another language;
 - The text should include: Introduction, Development, Conclusion, Endnotes, and References (according to ABNT);
 - Include at the end the author's bio-data.
2. The length of the paper should be around 20 pages.
3. Double-spaced type written copy (12-point font, Times new Roman, Courier New or Arial).

Papers should be sent to:

alexandrina.monteiro@usf.edu.br

fatimaguimaraes@usf.edu.br

jackeline.mendes@usf.edu.br

PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Linhas de Pesquisa:**

Linguagem, discurso e práticas educativas
Matemática, cultura e práticas pedagógicas
História, historiografia e ideias educacionais

Consulte informações sobre o processo
seletivo para Aluno Regular e Especial.

Mais informações:

www.saofrancisco.edu.br

Tel.: (11) 4534.8040 / 4534.8080



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO
ITATIBA