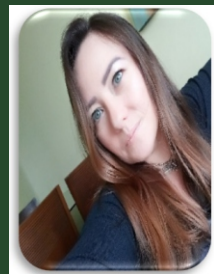




Maria José Costa dos Santos

Pós-doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação-(PropEd/UERJ). Pesquisadora e Orientadora de mestrado e doutorado na área de Educação Matemática, com foco no currículo, avaliação, tecnologias e formação docente. Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará, na Faculdade de Educação (UFC/FACED).
E-mail: mazeautomatic@gmail.com



Fernanda Cíntia Costa Matos

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora cadastrada no CNPq pelo Grupo de Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq).
E-mail:fcintiacm@gmail.com

Convite à leitura

Uma Gota de Conhecimento é uma obra organizada pelos(as) professor(as) Gilmar Alves de Farias, Maria José Costa dos Santos e Fernanda Cíntia Costa Matos e pela psicóloga Janne Cristina de Araújo Silva, A organização de um livro, a partir de coletâneas de autores diversos, é sempre um atividade prazerosa, mas também complexa. No entanto, organizar as produções dos(as) alunos(as) da graduação foi sensacional, especialmente, porque foi importante constatar o potencial que esses pesquisadores-iniciantes têm. A coragem de escrever sem ainda ter experiência na pesquisa, mostrou o quanto devemos investir nos(as) nossos(as) alunos(as), logo no início dos cursos. Assim, convidamos a todos a se debruçarem na leitura dessa obra que sem querer ser pretensiosa, transformou senso comum em conhecimento científico.

O(as) organizador(as).



Ministério da Educação



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



9 788521 702016

Gilmar Alves de Farias
Janne Cristina de Araújo Silva
Maria José Costa dos Santos
Fernanda Cíntia Costa Matos
(Orgs.-)

...Uma Gota de conhecimento

...Uma Gota de conhecimento

Gilmar Alves de Farias
Janne Cristina de Araújo Silva
Maria José Costa dos Santos
Fernanda Cíntia Costa Matos
(Organizadores)



Gilmar Alves de Farias

Graduado em Educação Física e especialista em Handebol pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Atividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2012). Professor da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC. Coordenador do grupo de pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem – G-TERCOA e coordenador de projetos de extensão nas áreas de matemática no ensino fundamental 1 e matemática para cegos.
E-mail: profgilfarias@hotmail.com



Janne Cristina de Araújo Silva

Graduada em Recursos Humanos (2007) e em Psicologia (2015) pelo Centro Universitário Estácio do Ceará e especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho (2018) pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora sobre inclusão escolar de alunos autistas e sobre saúde mental do professor do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno Espectro Autista - GEAPTEA da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC.
E-mail: jannecristinaas@gmail.com

**...Uma Gota
de conhecimento**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Farias, Gilmar Alves de. / Silva, Janne Cristina de Araújo. / Santos, Maria José Costa dos/
Matos, Fernanda Cíntia Costa. (Orgs.)

...Uma gota de conhecimento / Gilmar Alves de Farias / Janne Cristina de Araújo Silva /
Maria José Costa dos Santos / Fernanda Cíntia Costa Matos (Orgs.)
Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

Bibliografia.
ISBN - 97885-217-0201-6

1. Educação 2. Formação de professores 3. Meios auxiliares do ensino
I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - 370
2. Formação de professores - 370.7
3. Meios auxiliares do ensino - 371.32



...Uma Gota de conhecimento

Gilmar Alves de Farias
Janne Cristina de Araújo Silva
Maria José Costa dos Santos
Fernanda Cíntia Costa Matos
(Organizadores)



Copyright © 2019 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne
Revisão: Vera Bonilha
Preparação de originais: Patrícia Maria Nunes de Souza Bispo

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2019 - Impresso no Brasil

*Aos(as) autores(as), especialmente, aos(as) alunos(as)
da graduação que se dedicaram a essas produções.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Gilmar Alves de Farias	
A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DE 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE	13
Josivan Alves Ribeiro Gilmar Alves de Farias	
ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DE UMA EDUCADORA INFAME FORJADA ENTRE O CÁRCERE E A RUA	31
Patrícia Lima Freire José Gerardo Vasconcelos	
A VIVÊNCIA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	51
Talita Kelly Santos Bezerra Gilmar Alves de Farias	
REUDES NEURAIIS: UM CONCEITO PARA MATEMÁTICA INDUSTRIAL.....	69
Ana Cintia Brandao dos Santos Gilmar Alves de Farias	
OS ASPECTOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE TREINAMENTO DE PESSOAL EM UMA EDITORA DE FORTALEZA	85
Vanessa Maria Brasileiro Ribeiro Israel Araújo Gilmar Alves de Farias	
TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A ARTE EM UMA CRECHE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	103
Bruna Brito Ramos Rosimeire Costa de Andrade Cruz	

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FRENTE AO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 1.º E 2.º ANOS DAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	125
Raquel Vasco dos Santos Cunha	
Gilmar Alves de Farias	
O PRECONCEITO ENTRE OS CURSOS DA UFC EM FORTALEZA.....	145
Bruno dos Santos Souza	
Emerson Manoel Santos de Aguiar	
Luiz Fernando de Lima Ribeiro	
HISTÓRIAS INFANTIS: A INFLUÊNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL	159
Daniel Lima do Nascimento	
Gilmar Alves de Farias	
A LETRA DO MEU NOME: O TRABALHO COM NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO	171
Bianca Rodrigues Silva	
Claudiana Maria Nogueira de Melo	
O USO DO ÁBACO NO ENSINO DA OPERAÇÃO ADIÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NA SALA DE AULA DO 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	185
Roberta Lígia de Lima	
Maria José Costa dos Santos	
Dalmário Heitor Miranda de Abreu	
O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): AVANÇOS E RETROCESSOS.....	221
Haiani Larissa de Souza Mendes	
Maria José Costa dos Santos	
Fernanda Cíntia Costa Matos	
A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO AUXILIAR À CLÍNICA TRADICIONAL.....	265
Lyvya Mendes Pelúcio	
Janne Cristina de Araújo Silva	
Ricardo Ângelo de Andrade Souza	
SOBRE OS AUTORES	289

APRESENTAÇÃO

Uma Gota de Conhecimento é uma obra organizada pelos(as) professor(as) Gilmar Alves de Farias, Maria José Costa dos Santos e Fernanda Cíntia Costa Matos e pela psicóloga Janne Cristina de Araújo Silva. Como principal organizador, reforço que, em minha caminhada acadêmica, sempre ministrei aulas para o primeiro semestre na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, a qual, com as reformas das matrizes curriculares, passou a ser intitulada de Pesquisa Científica, disciplina em que, na realidade, os alunos sentem grande dificuldades, pois a pesquisa requer organização, planejamento, interpretação de dados, leitura, reflexão, consulta a fontes bibliográficas e, se necessário, sair a campo para melhor observar o objeto que se propõe estudar e analisar.

Acredito que a pesquisa tenha três etapas: início, meio e fim. Inicia-se com o problema, segue com seu desenvolvimento e termina com sua conclusão. Vale ressaltar que, para cada etapa, existem seus requisitos e normas que devem ser cumpridas. Sempre tive a ideia de elaborar um livro com as produções acadêmicas dos alunos, principalmente do primeiro semestre, mas não conseguia atingir a meta estabelecida. Agora, com um grupo de alunos (autores) e seus respectivos desempenhos acadêmicos, consegui concretizar a ideia. O livro é composto por artigos de alguns alunos da Faculdade de Educação - FACED, do curso de Pedagogia do primeiro, quarto e quinto semestre, alunos com Trabalho de Conclusão de Curso - TCC da Universidade Federal do Ceará – UFC e suas respectivas defesas, com os temas: A relação teoria-prática nos processos de alfabetização e letramento em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de

Fortaleza - CE; Estratégias de sobrevivência de uma educadora infame forjada entre o cárcere e a rua; A vivência e inclusão de crianças autistas em uma Escola Pública no município de Fortaleza; Os aspectos de atuação do pedagogo no processo de treinamento de pessoal em uma editora de Fortaleza; Traços, sons, cores e imagens: o trabalho pedagógico com a arte em uma creche da rede pública municipal de Fortaleza; Atuação pedagógica do professor frente ao contexto socioeconômico dos alunos de uma escola pública de Fortaleza, 1º e 2º anos das séries iniciais: desafios e possibilidades; Histórias infantis: a influência das histórias infantis na educação das crianças no Brasil; A letra do meu nome: o trabalho com nome próprio na educação infantil como prática de letramento; O uso do Ábaco no ensino da operação adição: mediação pedagógica realizada na sala de aula do 3º ano do ensino fundamental; O desenvolvimento curricular de matemática na educação de jovens e adultos (EJA): avanços e retrocessos. Tem a participação de alguns alunos do curso de Matemática Industrial do quarto semestre da UFC, campus do PICI, com os temas: Reudes Neurais: um conceito para Matemática Industrial; O preconceito entre os cursos da UFC em Fortaleza.

O livro tem a participação de alunos de TCC do curso de Psicologia do Centro Universitário Estácio do Ceará, com o tema: A importância do acompanhamento terapêutico como estratégia de intervenção auxiliar à clínica tradicional. Podemos observar que, o livro relata, em sua maior parte, assuntos voltados para a prática educacional, questão muito estudada em sala de aula e abordada em eventos acadêmicos. A discussão sobre o tema tem como objetivo principal mostrar a realidade da Educação no Brasil, através de ações, práticas pedagógicas e estratégias desenvolvidas em vários anos escolares realizadas com o intuito de melhorar o desempenho tanto dos alunos como dos professores. Em nosso contexto educacional muitas pesquisas estão sendo desenvolvida para um avanço social, político e cultural com referências nacionais e internacionais, mas infelizmente terminam empacadas devido à falta de compromisso e ao incentivo dos representantes governamentais.

Assim nasce esse livro intitulado: **UMA GOTA DE CONHECIMENTO**, que reúne ideias de alguns alunos dos cursos de Pedagogia e Matemática Industrial da Universidade Federal do Ceará – UFC e do curso de Psicologia do Centro universitário do Ceará, com suas gotas de conhecimentos, através de seus questionamentos, reflexões e discursões que servirão como fonte de pesquisa, de estudo e de debate no meio acadêmico. As ideias apresentadas podem contribuir ou até mesmo despertar interesse de aprofundar a pesquisa em outra dimensão. Bem sabemos que são várias as problemáticas educacionais abordadas neste livro, assim como estão explicadas nos seus devidos artigos e suas referências. Portanto, o motivo principal da referida obra está em motivar os alunos de graduação a desenvolver um senso crítico; buscar conhecimento; despertar interesse pela pesquisa; incentivar a reflexão; analisar dados; interpretar gráficos; estimular a leitura; além de mostrar que mediante essas ações eles são capazes de produzir e elevar seus conhecimentos mesmo no início de sua carreira acadêmica, para que se tornem futuros profissionais diferenciados dos demais que atuam na área.

A carência na produção acadêmica é múltipla, mas isso não significa que seja impossível de ser realizada. Ressalto, também, que muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos são superadas ao ingressarem na academia, mas, no decorrer do curso surgem outras, com as quais eles precisam aprender a lidar e a superá-las. Podemos dizer que, durante a jornada acadêmica os alunos passam por momentos de transição, e que muitos principalmente os de primeiro semestre, denominam como pesada e difícil. Chegam a pedir calma ao professor, pois estão no primeiro semestre. Essa expressão é muito utilizada, pela grande maioria. Em um breve comentário eu os respondo o seguinte: *vocês foram selecionados em um concurso chamado Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Sabem quantas pessoas vocês deixaram fora da academia?* Então, agora é momento de honrar seus conhecimentos e assumir o compromisso de estudante e pesquisador que irá futuramente contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor. Na academia tudo pode se transformar e tudo pode se questionar. O achismo também pode se tornar em conhe-

cimento científico, pois é através da busca pelo conhecimento e pesquisa que chegamos à solução de vários problemas e questionamentos, sejam eles, sociais, culturais, educacionais, políticos, dentre outros.

É claro que não vamos resolver todos os problemas da Educação Brasileira, mas podemos ser úteis para o desenvolvimento e crescimento de uma nova geração, através de trabalhos como estes que estão no livro.

O(as) organizador(as)

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NOS PROCESSOS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA TURMA DE
3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

Josivan Alves Ribeiro¹
Gilmar Alves de Farias²

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade hodierna, muito tem se falado e se discutido acerca da alfabetização e do letramento. Durante muito tempo buscaram-se diferentes formas de ensino das letras, e o próprio termo letrado sugere a ideia de um sujeito que conhece as letras e consegue se relacionar bem com elas. De forma contrária, o termo iletrado passa a ser empregado, muitas vezes, de forma pejorativa, denotando aquele indivíduo que não conhece as letras e não consegue se relacionar com elas, de forma coerente. No entanto muito tem se discutido acerca desses dois processos e sobre a forma que eles interagem entre si, sobre como podemos proporcionar aos nossos educandos propostas de alfabetização que tenha como pano de fundo o letramento.

A escola tem sido o palco principal desses processos, e a sociedade como um todo espera ansiosamente que essa instituição consiga proporcionar aos indivíduos que ali chegam uma educação que garanta as

1 Graduando de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza - CE. E-mail: josivan.alves@alu.ufc.br

2 Professor da Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza - CE. E-mail: profgilarias@hotmail.com

possibilidades mínimas de convívio social desses sujeitos, seja garantindo um emprego digno, ou proporcionando a entrada na faculdade. Dessa forma cabe aqui uma reflexão acerca de qual é o papel da escola frente aos pressupostos acima mencionados, e qual função essa instituição desempenha no processo educativo dos sujeitos, e como se dá o processo de alfabetização e letramento nas salas de aula.

É consenso entre todos que aprender a ler é um processo social, assim como o de falar. E esse processo está amalgamado em diversos contextos, seja ele o social, o econômico, o político, enfim, toda prática de ensino tem uma intenção pedagógica. Porém, muitas vezes as práticas do ensino – aqui vamos nos focar na leitura e na escrita – são desenvolvidas dissociadas do contexto dos educandos, não demonstrando a aplicabilidade e a funcionalidade da leitura e da escrita aprendidas na escola, parecendo ser algo dissociado da vida social dos sujeitos.

Isto posto cabe aos educadores se posicionar de forma crítica frente às questões propostas acima. Esse despertar da consciência educadora deve ser o primeiro passo a ser dado, para que tenhamos uma educação comprometida com as questões sociais dos alunos.

Em relação à vivência dos educandos, sabe-se que no processo anterior à escola, conforme Ferreiro e Teberosky (1984), a criança já possui conhecimentos prévios sobre a escrita, os quais ela aprende em casa com o convívio com seus pais. Dessa forma entende-se que a criança já tem um conhecimento prévio em relação à leitura e à escrita, ou seja, não se pode achar que esse sujeito está desprovido de saberes e conhecimentos.

É comum que uma criança de quatro ou cinco anos ainda não saiba escrever seu nome ou que ainda não seja capaz de ler corretamente uma frase ou uma palavra. Mas essa mesma criança, apesar de tudo isso, certamente sabe o nome da boneca de que mais gosta, o nome do brinquedo que mais adora, o nome do desenho animado a que mais assiste, e consegue, certamente, identificar o nome de alguns dos itens citados acima, mesmo sem ter sido submetida ao processo de alfabetização e letramento escolar.

Isso porque, mesmo antes de entrar na escola, a criança já está cercada da presença de nomes, rótulos, embalagens, brinquedos, signos verbais e não verbais, que vão de alguma forma despertar nela uma consciência letrada. Importante salientar também que, se essa criança vive em um ambiente onde pais leem constantemente jornais e revistas, se essa criança percebe que sua mãe está sempre com um caderno em mãos fazendo anotações, seja em uma agenda, em um bloco de papel, enfim, quanto mais letrado for o ambiente em que ela vive, mais chances essa criança terá de, quando chegar à escola, já ter bastante consciência do mundo letrado em que ela vive.

Partindo para a sala de aula, o ambiente escolar também deverá proporcionar condições para que os educandos se sintam imersos em um ambiente letrado. Nesse sentido cabe ao professor desenvolver uma pedagogia que não subestime o conhecimento dessas crianças, partindo-se dele para que possa desenvolver uma alfabetização consciente e que antes de ser apenas uma reprodução dissociada da realidade, seja de fato uma educação que garanta autonomia à criança.

No que se refere ao letramento, sabe-se que esse processo ocorre muito antes da chegada da criança à escola, pois muitas vezes o sujeito já domina esse aspecto cognitivo de uso social. Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de se pesquisar esse tema em uma sala de aula, em que, ao analisar esse lócus, pretende-se investigar a ação de um educador, observando a prática docente que ele realiza.

O intento dessa pesquisa foi o de observar como um profissional de educação desenvolve sua prática e como ele consegue alfabetizar e letrar, quais suas técnicas de ensino-aprendizagem, qual é sua intenção pedagógica, qual a base teórica que o sustenta para que, no final de uma etapa da educação infantil, ele consiga devolver as capacidades dos educandos.

Nessa pesquisa, descreve-se como se dá o processo de letramento e alfabetização nas práticas alfabetizadoras de uma professora do 3.º ano do ensino fundamental, identificando no cotidiano dela ações de ensino que levem ao uso social da escrita e da leitura. Verificando as estratégias didáticas utilizadas por essa educadora nas aulas, percebe-se que,

apesar da boa intencionalidade aparente da docente, muitos equívocos foram observados. A análise dos resultados será feita amparada na obra da psicopedagoga Emília Ferreiro através da sua tese, *Psicogênese da língua escrita* (1985), ambientada no construtivismo de Jean Piaget, além de Carvalho (2005).

2. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são termos utilizados por professores e pesquisadores para falar sobre o processo de aquisição do sistema convencional de escrita. Existem diversas definições para esses termos. De forma apriorística traz-se a definição de alfabetização cunhada por uma autora contemporânea, em que ela define o processo como:

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Em outras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p. 19)

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de alfabetização considera a aquisição do sistema de escrita alfabética convencional em todos os seus aspectos, tanto os morfológicos (grafemas), como os fonológicos (fonemas). Pode-se compreender a alfabetização como um processo que considera o sujeito detentor de uma capacidade de codificar e decodificar as palavras, mas também existem outros pensamentos que definem o ser alfabetizado como aquele que consegue ler e entender um texto e formar uma opinião a respeito dele, mesmo não sendo um sujeito letrado.

Por outro lado, o termo letramento se relaciona com o uso social desse sistema, seja ele conhecido ou não pelo aluno. No excerto a seguir, a autora conceitua e define letramento.

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

Isto posto, podemos dizer que o letramento é um processo anterior à sala de aula e que para ser letrado o indivíduo não precisa necessariamente ser alfabetizado, pois através do uso social da língua ele consegue fazer uso do código escrito, seja ao ler o número do ônibus que ele vai pegar para voltar para casa, seja para receber um troco em uma compra, em que ele sabe que determinada cédula de real corresponde a determinado valor em dinheiro.

Pensando em alfabetização e letramento, podemos dizer que o processo que antecede a sala de aula deve ser considerado, pois para Ferreiro e Teberosky (1995) em nota preliminar à primeira edição do livro *Psicogênese da língua escrita*:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamentos a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995, p. 37-38)

Isso quer dizer que as crianças compreendem os signos e os símbolos alfabéticos, seguindo uma intuição que geralmente advém do conhecimento prático que elas detêm, pois, ao longo de suas vidas, estas têm contato diário com os signos verbais, pois veem seus pais usando o código linguístico no seu cotidiano, prática essa que elas incorporam e que não são levadas em consideração no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Dessa forma, precisa-se compreender que os processos de alfabetização e letramento que ocorrem na sala de aula devem ser mais observados, para que se possa compreender melhor como esses processos ocorrem. É de fundamental importância para o professor compreender que, para alfabetizar crianças, há a necessidade de compreender diversos fatores que interagem entre si, dentro e fora da sala de aula.

Já para Carvalho (2005, p. 65), alfabetização pode ser definida da seguinte forma:

Uso a palavra alfabetização no sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons. Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento do mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos.

Para Soares (2009, p. 18), o termo letramento foi introduzido na nossa língua em meados dos anos 1980 e tem sua origem na língua inglesa, na palavra *literacy*: letra, do latim *littera*, e o sufixo *mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, para Soares (2009, p. 18): “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

De forma sucinta podemos diferenciar a alfabetização e o letramento como processos diferentes, mas que entre si albergam características semelhantes. Enquanto o processo de alfabetização consiste em proporcionar ao sujeito a codificação e a decodificação do alfabeto, o letramento, por sua vez, trata de um processo em que o indivíduo passa a fazer uso social da língua, das palavras, do léxico. Assim, Soares (2009, p. 36) faz a distinção dos termos da seguinte forma:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido de que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Isto posto, há a necessidade de se perceber que ambos os processos são distintos, porém guardam entre si semelhanças, apesar de muitos educadores terem confundido os processos, sendo levados a cometer erros crassos na sua prática pedagógica.

3. CONTRIBUIÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA PARA A ALFABETIZAÇÃO

A teoria da psicogênese da escrita foi uma proposta elaborada pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) que teve uma grande repercussão em nosso país. A teoria colocou em xeque as formas anteriores de alfabetização nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do MEC.

Sabemos que até certo momento do processo de alfabetização brasileira, as pessoas eram alfabetizadas apenas repetindo e memorizando as palavras. Esse processo apenas faz com que o indivíduo decodifique o que lê, num processo que é obtido através da repetição, em que a escrita alfabética é reduzida a um código.

A proposta desenvolvida por Ferreiro e Teberosky(1979) vai, no entanto, na contramão desse processo, pois, com a teoria da psicogênese, a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas sim, se apropriar de um sistema notacional.

O que a teoria da psicogênese nos mostra é que a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético e, para internalizar esse sistema de forma coerente e funcional, há a necessidade de compreender que esse processo não ocorre da noite para o dia. A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que “para dominar o sistema de escrita alfabética, a criança, o jovem ou o adulto, alfabetizando precisa desvendar a esfinge, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional” (MORAIS, 2012, p. 49).

A importância da psicogênese da língua escrita reside no fato de que, ao nos inserirmos no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, devemos ter em mente que não iremos apenas ensiná-los a repetir palavras e decorar frases sem sentido. Nosso papel será o de proporcionar a esses sujeitos uma leitura de mundo em que eles são os protagonistas. Nessa história os saberes são muitos, e o conhecimento não se resume a decodificar palavras e memorizar frases prontas.

Nessa perspectiva o papel da psicogênese da língua escrita é sobremaneira primordial para que possamos desenvolver uma alfabetização efetiva. Os estudos de Ferreiro e Teberosky(1995) são imprescindíveis e colocam em relevo a importância de adotarmos uma postura crítica frente aos sujeitos alfabetizando. Dessa forma para Ferreiro e Teberosky (1995, p. 51):

Ao adulto, a escrita parece homogênea porque temos critérios apurados para enxergar o que é relevante à leitura. Para uma criança iniciante, ao contrário, tudo parece igualmente importante, até que haja a construção de diferenciações entre os traços gráficos. Uma produção gráfica pode conter grafismos de muitos tipos, possíveis de serem interpretados a partir da construção de diferenciações entre as letras, os números, os sinais de pontuação, os desenhos, além do nome das letras, para falar de apenas parte dos elementos da convenção presentes no texto escrito.

Isso quer dizer que para cada sujeito será aplicada uma diferente pedagogia, levando em consideração que o adulto compreende o sistema

notacional de uma forma, e a criança entende de outra. Nessa perspectiva a teoria da psicogênese da língua escrita surge no sentido de abarcar as diferenças conceituais no processo de alfabetização de jovens, crianças e adultos.

4. DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Fortaleza-CE. Primeiramente, optou-se por pesquisar em uma sala de primeiro ano, quando se descobriu que, no município de Fortaleza, a alfabetização e o letramento vão até o 3.º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma a pesquisa foi realizada nessa série.

Inicialmente fez-se contato com uma escola de Fortaleza onde a recepção foi muito boa. Após uma sondagem, constatou-se, que nessa escola, havia um projeto desenvolvido por uma instituição particular, em que estagiários de pedagogia davam aulas de reforço para alunos do 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental, com o objetivo de alfabetizá-los e letrá-los.

Inicialmente fui apresentado a uma estagiária de Pedagogia de uma faculdade particular de Fortaleza, que era a responsável por dar aulas desse projeto aos alunos dos terceiros anos. A estudante está no sexto semestre do curso de Pedagogia e está participando desse projeto há cerca de seis meses. Para se ter uma abrangência do que estava sendo trabalhado nessa sala, optou-se por analisar os planos de aula da professora, pois essa é considerada uma etapa muito importante na formação de crianças.

Optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, pois, nesse contexto, procurou-se fazer uma pesquisa qualitativa, pois nesse contexto, a priori, pois a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Para Minayo (2002, p. 21-22):

Ela (a pesquisa) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma o fenômeno estudado encontra-se no âmbito das relações entre sujeitos, em que, a partir da realidade social deles, podemos fazer um estudo comparativo entre teoria e prática.

4.1 Análise dos planos de aula

A partir dos planos de aula analisados, percebem-se bastantes elementos de uma prática alfabetizadora pouco consistente nas aulas da professora estagiária. Ela utiliza várias estratégias para alfabetizar, porém a elas faltam elementos críticos. Por meio de trava-línguas, ela faz as crianças brincarem com as palavras e letras, pois dessa forma a habilidade de leitura de palavras semelhantes era trabalhada. Outra atividade interessante era o bingo de nomes.

Nessa atividade, observa-se o emprego do método fônico de alfabetização. Sobre esse método, Carvalho (2005, p. 24) aduz da seguinte forma:

Ao aplicar métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formados por sons, denominados fonemas. Fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto. [...] Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (ou melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.

Nessa atividade as crianças eram levadas a relacionar os fonemas com os respectivos grafemas. Dessa forma, buscou-se trabalhar com a noção dos grafemas a partir do alfabeto móvel, em que as crianças teriam que, sozinhas, montar o trava-línguas apresentado na atividade e, a

partir da escuta das palavras faladas, deveriam conseguir fazer a relação fonema-grafema.

Sobre essa prática de uso do método fônico de alfabetização, Carvalho (2005, p. 30-31) entende que:

[...] minha posição pessoal é que um treinamento para estabelecer ou desenvolver a consciência fonológica é parte necessária, mas não suficiente, do processo de alfabetização. Sempre considerei útil que os professores alfabetizadores realizassem atividades de reconhecimento de rimas, formação de palavras que começam com a mesma sílaba, supressão de sílabas e outras. No entanto, argumento que uma estratégia puramente fonológica não basta para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita. [...] Daí a necessidade de alternar atividades de decodificação de sílabas e de palavras simples com atividades de leitura de textos naturais para que a criança desenvolva conhecimentos de sintaxe, de vocabulário, e alcance familiaridade com diversos tipos de textos, cada qual com regras próprias de organização.

Esse é um dos primeiros problemas enfrentados pela criança na aquisição dos processos de leitura e escrita. Primeiramente ela tem que entender que aquelas marcas no papel representam sons e que esses sons representam sílabas. Dessa forma na concepção de Azenha (1995, p. 43):

Se a escrita representa parte da linguagem falada, ela o faz através de uma convenção que é arbitrada socialmente. Esse é um obstáculo importante a ser superado e não é tarefa simples, do ponto de vista intelectual. Nenhuma característica da escrita tem semelhança com o objeto representado. As letras, que para um iniciante são apenas traços no papel, simbolizam sons da fala e compreender este conteúdo implica ser capaz de estabelecer relações simbólicas com as coisas, isto é, relações que são mediadas por um objeto que as substitui ou representa.

A autora afirma que a existência de uma competência própria do sujeito de compreender a linguagem oral não dá margem para que este mesmo sujeito consiga reproduzir corretamente a forma correta da língua escrita. Ou seja, se uma criança não consegue reproduzir corretamente palavras que para nós são muito conhecidas, isso não significa que elas nunca conseguirão reproduzi-las. A autora sustenta sua ideia, amparada pelo que preceitua Noam Chomsky que diz que a criança já detém uma quantidade significativa de entendimento dos signos linguísticos, fato esse que não é considerado no processo de alfabetização dessas. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1995, p. 41):

Apoiam-se na concepção de que a linguagem atua como uma representação, ao invés de ser apenas a transcrição gráfica dos sons falados. O mundo verbal, incluindo fala e escrita, é ao mesmo tempo um sistema com relações internas entre ambos os códigos (fala e escrita), onde não há estrita correspondência entre ambos. Além disso, a escrita é também um sistema que se relaciona com o real.

Isso quer dizer que no bojo da discussão entre língua oral e língua falada, há uma completa distinção, pois os dois processos são diferentes entre si, ao passo que a língua escrita é uma representação da realidade que tem seus significados próprios.

“Um dos primeiros problemas enfrentados pela criança, para desvendar a escrita, é compreender o que as marcas sobre o papel representam e como se realiza esta representação” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995, p. 41). O que ocorre na verdade é que na observação com as crianças, há uma completa diferenciação do que se ensina com o que a criança aprende, e isso se observa no processo de escrita, que em suma tende a ser o aprendizado que essa criança detém sobre o uso da língua.

Isto posto, a partir dos conceitos apresentados pela autora, pode-se perceber que as estratégias alfabetizadoras devem estar relacionadas com a realidade social do aluno, em que este deve perceber o uso social da escrita. A partir da escrita do próprio nome as crianças vão percebendo

paulatinamente a importância do uso social do código escrito. Um outro plano de aula foi utilizado pela estagiária e nele foi trabalhado um outro trava-línguas muito conhecido: O Rato Roeu a Roupa do Rei de Roma. Só que, nesse caso, os alunos deveriam escrever no caderno a frase deixando omitindo a letra inicial das palavras da frase. Nessa perspectiva a proposta pedagógica abordada, em que a simples leitura de uma frase solta, descontextualizada do real, não possibilita ao aluno a capacidade discursiva da escrita. Portanto, não é correto o pensamento que considera escrita e fala, dentro da mesma competência linguística, pois entre ambas existem diferenças latentes que devem ser observadas. Essa perspectiva é assim expressa no livro *Psicogênese da língua escrita*:

[...] a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à informação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta vista “do lado de fora” (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24)

Dessa forma, não é correto o pensamento que considera escrita e fala instâncias inseridas dentro da mesma competência linguística, pois entre ambas existem diferenças latentes que devem ser observadas, pois a escrita não é uma mera transcrição gráfica da fala, é, pois, uma representação dela.

Pensar a alfabetização como um lugar onde a criança vai se deparar com letras e sílabas e a partir delas, começar de imediato a criar suas próprias construções textuais, é inegavelmente uma cilada em que o educador pode cair. Por conseguinte, é necessário refletir a respeito da prática pedagógica adotada para não cair nessa armadilha. Em relação à alfabetização, Freire (1989, p. 9) aduz da seguinte forma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire (1989) nos alerta para o processo alfabetizador em que as técnicas utilizadas não se relacionam com a realidade social dos alunos. Assim, é necessário perceber as relações interativas entre os alfabetizados e o mediador da aprendizagem. Por isso é necessário fazer uma reflexão crítica e perceber que relação se estabelece nessa mediação educativa. Não seria possível perceber qualquer relação de sentido por meio de frases como: “*O rato roeu a roupa do Rei de Roma*”, pois não há algo significativo para crianças ou adultos que sequer conhecem um “Rei” ou sua relação com “Roma”.

CONSIDERAÇÕES

Perceber as dicotomias existentes na escola é uma das maiores capacidades que se espera de um professor educador. Dada a importância dos processos educativos existentes em sala de aula, onde o professor terá que dispor de recursos para uma educação de qualidade, muito se espera da ação do educador, sendo relegado a este a principal obrigação de educar.

Porém deve ser considerada nesse processo uma série de fatores que implicam o processo educativo, tais como as questões econômicas, sociais, enfim, são muitas considerações que devemos fazer acerca do processo educativo. Porém, mesmo que esse educador não consiga lograr êxito na sua intenção pedagógica, não devemos fazer julgamento moral de suas ações, pois, para Freire (2016, p.34) que nos conforta em suas palavras:

A avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, ava-

liamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar.

Daí então, é importante que pensemos a prática pedagógica como um ambiente que está marcado por complexas teias, onde diversos fatores interagem entre si para compor o bojo de educação e conhecimento.

A partir das análises feitas anteriormente podemos afirmar que as práticas alfabetizadoras que se desvinculam da realidade social dos alunos estão fadadas ao fracasso, pois em si apenas reproduzem mais do mesmo, não conseguindo desenvolver nos alunos uma competência linguística mais elaborada. A importância de trabalhar alfabetização e letramento em sala de aula é muito grande, pois essas práticas são os alicerces basilares para a construção da autonomia da criança. Por meio de atividades contextualizadas e coerentes com a realidade do aluno, o professor poderá desenvolver as capacidades fundamentais para o sucesso dos alunos em se tratando de alfabetização e letramento.

Para Freire (1989, p. 13), a alfabetização não deve ser a mera repetição e memorização das letras e sons. Isto posto, ele ainda diz que:

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

De forma análoga e corroborando o que preceitua Freire em sua fala, precisamos enaltecer as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para que elas propiciem uma leitura crítica da realidade do aluno, desenvolvendo nele as capacidades psicológicas superiores e o desvelamento da realidade social que o cerca.

Após a análise das práticas pedagógicas da professora, podemos perceber que, apesar de sua boa intenção em se tratando de alfabetização e letramento, suas práticas ainda estavam muito atreladas às antigas práticas tradicionais em que métodos antigos e arcaicos ainda são utilizados em sala de aula nos dias atuais.

Mas nesse contexto surge a seguinte pergunta, que método utilizar nas aulas de alfabetização? Certamente não teremos uma resposta para essa questão. O que deverá existir é um conhecimento teórico metodológico por parte da educadora para que ela possa ver na sua sala de aula qual método se adéqua mais com a realidade dos educandos. Sobre essa questão, Carvalho (2005, p. 46) se posiciona da seguinte forma:

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham.

Dessa forma, é necessário que o educador faça um mergulho profundo em suas práticas educativas, a fim de que ele possa contribuir de forma significativa na formação dos educandos.

Em relação à prática adotada pela educadora, Carvalho (2005, p. 45) aduz da seguinte forma sobre o processo observado no plano de ensino:

Para colher bons resultados na alfabetização, penso que é necessário ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação. Quando falo em ausência de rigidez, quero dizer que, embora a professora tenha em mente ensinar as letras ou as palavras-chave numa determinada ordem, se estiver atenta à realidade à sua volta, descobrirá assuntos ou acontecimentos importantes que despertam a curiosidade infantil e podem ser traduzidos em palavras e frases. É uma maneira de aumentar a motivação, para aprender a ler, daqueles que não

se mostram especialmente interessados. Por outro lado, quase sempre ela encontrará crianças que espontaneamente querem aprender letras e palavras previstas.

Por fim, para que possamos findar a discussão, é necessário fazer algumas sugestões ao educador. É necessário que ele sempre perceba as dificuldades dos alunos e tenha um olhar atento para as principais necessidades deles. Não importa qual vai ser o método de alfabetização que ele vai adotar, o que importa é o cuidado que ele vai ter no desenvolvimento desse método, assim como a intenção pedagógica que ele vai dispor para que sua ação se desenvolva com sucesso. De posse desses cuidados, certamente teremos uma prática educativa séria, coerente com a realidade social dos alunos e condizente com a postura política e filosófica do educador.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro. A Alfabetização*. São Paulo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 102 p. v. 1.
- MINAYO, Maria Cecília; Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.21-22, 2002.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (orgs). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p. v. único.

ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DE UMA EDUCADORA INFAME FORJADA ENTRE O CÁRCERE E A RUA

Patrícia Lima Freire¹
José Gerardo Vasconcelos²

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno dos modernos nômades urbanos emerge desafiando os olhares das multidões para uma consciência da realidade social na qual estão inseridos, é necessário aprimorar o olhar para perceber pessoas ao invés de corpos perambulando ou adormecidos nos bancos da praça e sensibilidade para diferenciá-los das esculturas que compõem a paisagem. No entanto, um vagaroso olhar desvela a presença do Estado, de um campo moral e o aparato institucional que mantém o controle e a repressão. Nesse pacote estão inclusos os programas e atendimentos estatais, os atendimentos filantrópicos e assistencialistas, os processos de institucionalização e diversos atores envolvidos nessa teia de alternativas atenuantes da precariedade (FRANGELLA, 2016).

Nesse ínterim, na sensibilização do olhar para os modernos nômades, a composição do objeto foi surgindo a partir das vivências como educadora social no Centro de Convivência para pessoas em situação de rua e as conversas significativas com o meu orientador, sempre fomentando minhas inquietações que lançaram-me para o submundo da

1 Patrícia Lima Freire- Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará-UFC e bolsista PIBIC-CNPq. E-mail: paztyfreire@gmail.com.
2 José Gerardo Vasconcelos- Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME. E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br

marginalidade, espaço onde vasculho o cotidiano dos infames em busca das potencialidades ocultas.

Este texto é um recorte de uma pesquisa realizada com a população em situação de rua que deu origem ao meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, contrariando os modelos das décadas anteriores, quando se destacavam as dimensões socioeconômicas e sociológicas da população de rua. De acordo com Frangella (2016), nos últimos anos, alguns pesquisadores, entre os quais me incluo, dedicaram-se a olhar as vivências de rua e seus sujeitos, quase sempre esquecidos na sua singularidade social.

Os nomes dos personagens utilizados neste trabalho são todos fictícios no intuito de preservar a identidade dos indivíduos. A escolha do nome “Valentina” surgiu da necessidade de fortalecer sua imagem de mulher valente e destemida.

O nome Jonas para o filho da entrevistada visa legitimar a escolha de Valentina, quando utilizou um nome bíblico. Ela sempre fez questão de ressaltar sua escolha. Na tentativa de não contrariá-la lembrei do conto de Jonas que foi engolido por uma baleia e tempos depois foi vomitado na costa, metaforicamente essa baleia seria as ruas e na esperança de vê-lo fora delas, espero que em breve ele seja vomitado para uma vida melhor. Os demais nomes foram escolhas aleatórias.

A abordagem metodológica adotada nesse texto é antropológica, etnológica e etnográfica. A abordagem etnográfica propiciou minha observação e descrição dos espaços da rua, das histórias de vida individuais e coletivas que se articulam entre o cárcere e a rua. O cotidiano de Valentina despertou-me para trabalhar com histórias orais, a oralidade produzida pelos ditos infames consolida o alicerce desta pesquisa, no qual se destacam a narrativa e o uso da memória.

Dessa forma, registrar os saberes empíricos, as práticas educativas e as estratégias de sobrevivência dos ditos infames, mendigos, noias³, *homeless*, moradores de rua, vagabundos e delinquentes é torná-los bem mais que sujeitos de fala, mas sujeitos históricos.

3 Noias: usuários de crack.

No entanto, sistematizamos as práticas educativas de uma educadora infame, à luz de Certeau (1998), Foucault (2016), Vieira e Rosa (1992), dentre outros, a fim de traçar um novo perfil da população em situação de rua e realizar o registro dos códigos morais apreendidos na rua.

2. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA ÓTICA DA EXCLUSÃO E DA VULNERABILIDADE SOCIAL

No Brasil, a população em situação de rua passou a emergir no cenário urbano das grandes metrópoles a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 80, principalmente na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro. Explicado pela crescente industrialização e pobreza urbana em grandes capitais, no que se relaciona aos processos de migração e de criação da marginalidade (PEREIRA, 2016). A partir das décadas de 1980 e 90, destacavam-se algumas análises das pesquisadoras Vieira e Rosa (1992), sobre a população que ocupava a rua, definindo como uma população formada por desempregados, migrantes e pessoas em conflitos com familiares e não apenas pela figura do andarilho e do mendigo tradicionais atendidos pelos programas de assistencialismo.

Os programas de assistência social voltados para a população em situação de rua, em sua grande maioria, eram coordenados pelas primeiras-damas, ou seja, marcava o caráter dessa política como assistencialismo (ARRETCHE, 2000). Porém, ainda nos anos 1980, iniciava-se paulatinamente o processo de redemocratização do Brasil, quando é feita a nova Constituição Federal no ano de 1988. A Constituição se torna uma força impulsionadora para as políticas públicas sociais, como também a política pública direcionada para a população em situação de rua (KLAUMAN, 2016).

Um grande avanço marca a organização da assistência, em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) inaugura esta política sob a ótica dos direitos (OLIVEIRA, 2016). A LOAS inicia o processo de descentralização das políticas sociais, direcionando para a articulação entre a União e os demais entes federativos. Ainda, consoante Oliveira (2016, p. 73):

No início dos anos 2000 a política de assistência social adquire uma nova configuração, especificamente a partir da criação do Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. Nesse sentido, a política Nacional de Assistência Social (PNAS) vem para marcar a especificidade dessa política no campo das políticas sociais, como uma responsabilidade do Estado a ser assegurada aos cidadãos brasileiros, definindo objetivos, público-alvo e níveis de proteção.

No entanto, o debate referente às pessoas em situação de rua, segundo o autor, adquiriu relevantes configurações com o alinhamento às visões políticas do governo federal quando Luiz Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, em 2002. Especificamente no ano de 2005, ocorreram as mudanças da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), no mesmo ano é criado o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) MINAYO, M., Deslandes, S. e Gomes, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, apoiado pelo Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis. De acordo com Klaumann (2016, p. 5),

A criação deste movimento e de políticas públicas voltadas para a população em situação de rua é resultado de protesto e cobranças feitas após o acontecimento trágico em 2004 no centro de São Paulo onde 15 moradores de rua sofreram violência e sete morreram. Também em consequência desta tragédia ainda no ano de 2005, vemos a realização do I Encontro Nacional de População em Situação de Rua, sendo que este encontro propicia o início da formulação da Política Nacional para a População em Situação de Rua, além de subsídios para o texto da Lei nº 11.258, de 30 de dezembro de 2005, que altera a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social) e inclui atendimento especializado para a população em situação de rua.

Diante da necessidade de um atendimento especializado para a população em situação de rua, o decreto n.º 7.053, de 23 de dezembro de 2009, institui a Política Nacional Para População em Situação de Rua, reconhecendo a emergência da construção de um espaço para atendimento

específico da população em situação de rua, surgem então os primeiros Centros POP, equipamento estatal de atendimento diurno, voltado para as pessoas em situação de rua do estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2016). Posteriormente, nos anos de 2010 a 2012, são construídas novas portarias importantes para a população em situação de rua, bem como a elaboração de um formulário para cadastrar os moradores em situação de rua e uma cartilha a qual trata sobre a inclusão das pessoas em situação de rua no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal como o Programa Bolsa Família (Bolsa pancada) significativamente necessário para a promoção dos indivíduos de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza extrema. (KLAUMANN, 2016).

O fenômeno dos *homeless* (sem abrigo) desafia o nosso olhar para a realidade social da população em extrema pobreza nos cenários urbanos. Este segmento social vem crescendo dia a dia e ganhando maior visibilidade na última década devido ao empobrecimento da classe trabalhadora, afetada significativamente pela política econômica bastante agravada pela recessão. A década significa um claro retrocesso nas políticas sociais, atingindo o lado mais fraco e menos organizado da sociedade (LOPES, 1990), sendo denominado como população em situação de rua, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social Brasileiro (2009, p. 1):

Parágrafo único: para fins deste decreto, considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Desse modo, observamos essa população caracterizada por pessoas que se utilizam dos logradouros públicos e edificações abandonadas nos grandes centros urbanos, levando em conta alguns fatores significantes para a própria sobrevivência. À este respeito, Duneier *apud* Viegas (2013,

p. 4) estudou os “habitats sustentáveis” dos sem-abrigo, ressaltando características como: tráfego intenso de pedestres, para mendigar; comida barata ou gratuita; uma comunidade afável e disposta a fazer doações; espaços públicos seguros para dormir; limpeza frequente das ruas; serviços nas proximidades (abrigos, distribuição de alimentos) e locais que podem ser usados para a privacidade.

3. O CONTEXTO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DE FORTALEZA

Em Fortaleza, de acordo com pesquisa realizada no ano de 2015 pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento da Universidade Federal de Fortaleza (CETREDE), com a coordenação da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SDHDS) e em parceria com o Fórum da Rua, existem aproximadamente 1.718 pessoas morando nas ruas do Centro de Fortaleza e na Beira Mar. Embora seja um número expressivo, esse contingente não deve ser tomado como o total de pessoas vivendo atualmente em situação de rua na cidade. Os levantamentos em questão foram realizados há três anos. Deve-se atentar ao fato do aumento da população em situação de rua, visivelmente agravado por diferentes fatores como a guerra entre facções e questões socioeconômicas que levaram ao corte dos benefícios sociais.

Recentemente um jornal que circula na metrópole trouxe uma matéria com o título “*Moradores de Rua: Problema se agrava na cidade*”, destacando a visibilidade do crescente contingente de pessoas em situação de rua, um número significativo de indivíduos está morando somente na Praça do Ferreira. Um dado mais recente de 2017, comprovou que há cerca de 247 pessoas morando somente neste local. A cada mês, o Centro de Referência Especializado para população em Situação de Rua (Centro Pop) recebe cerca de 50 novos cadastros de atendimento (Jornal: O POVO ONLINE 23/04/2018)

No entanto, são poucas ou quase nulas as políticas públicas que se apresentam como proposta para a solução definitiva da situação relatada, uma vez que os abrigos temporários, a exemplo dos Centros de

convivências ou Pousadas Sociais, são insuficientes para atender toda a população existente. Conforme Monteiro (2011, p. 18), “Os moradores de rua das grandes e médias cidades brasileiras configuram-se como parte integrante da paisagem, construindo suas territorialidades em áreas mais urbanizadas e dinâmicas da cidade de Fortaleza”.

No caso específico da pessoa estudada, o seu ingresso foi explicitamente proibido nos locais de assistência à população em situação de rua durante anos, chegando a ter seu nome exposto em cartaz na portaria e ordem expressa para os seguranças proibir sua entrada. Devido às transgressões, agressões físicas e desacato aos profissionais que atuam na rede da assistência social, foram registrados diversos boletins de ocorrência contra ela, fortalecendo cada vez mais o seu estigma de delinquente. Com o nascimento do seu filho Jonas, Valentina teve o seu acesso liberado em apenas um dos espaços de referência para população em situação de rua, o Centro POP Benfica, localizado no bairro Benfica, na Avenida da Universidade, 3215, Fortaleza- CE.

O espaço de referência é frequentado pelos indivíduos que buscam atendimentos específicos para população em situação de rua, realizados por uma equipe formada por assistentes sociais, psicólogo, pedagogo, advogado e educadores sociais que desenvolvem atividades coletivas de socialização e convívio com os usuários. No espaço de referência, também são ofertados os serviços de lavanderia com espaço para secagem de roupa, banheiros individualizados masculinos e femininos com chuveiros, refeitório, guarda de pertences, com armários individualizados e higiene pessoal. Uma das reivindicações dos usuários é que as unidades de Fortaleza disponibilizem de espaços para guarda de animais de estimação em adequadas instalações e salas com computadores, dentre outros, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome (BRASIL, 2011).

3.1 Quem é, e como sobrevive a valente Valentina?

Uma negra e uma criança nos braços, solitária na floresta de concreto e aço. (Racionais Mc's)

Valentina, “*bicho solto*”⁴ no meio das ruas do Centro de Fortaleza, é só mais uma destemida sobrevivente agindo com frieza no submundo da extrema pobreza. Enquanto seus inimigos se multiplicam entre os colegas de rua, as vítimas de assalto, a polícia e o Estado, ela constrói estratégias para garantir a própria subsistência e da sua família.

Para Foucault (2014), o poder produz saber, ambos estão diretamente implicados, e o poder-saber é *fundamental* para as transformações históricas do sujeito. Dessa forma, os indivíduos que atravessam os processos do poder-saber determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento, pois “*A rua, é um canto que se você não é ignorante, você aprende a ser ignorante. Se você não sabe se defender, você tem que se defender. Se você é um gato, você tem que virar um leão porque se você ficar um gatinho você apanha. O pessoal pinta e borda com você*” (Valentina).

Uma jovem de 26 anos, com aparência bem mais velha, sua jovialidade esconde-se detrás de um rosto marcado pelas mazelas do uso abusivo de entorpecentes e das noites mal dormidas ao relento em cima dos pedaços de caixas de papelão encontradas nos lixos das calçadas depois do expediente comercial, corpo mirrado com marcas da violência física, gerada pelo companheiro e com profundas cicatrizes de quando tentaram lhe assassinar a golpes de punhal ainda na adolescência.

A coloração dos cabelos é continuamente modificada para dificultar sua identificação pela polícia e inimigos, veste-se geralmente com camiseta e short facilitando possíveis disfarces através da mudança da vestimenta. Os pés são calçados por sandálias japonesas, facilmente abandonadas na hora da fuga.

No que se refere à Valentina, um infortúnio atingiu o seu projeto de vida, causando alguns rompimentos de laços afetivos familiares, motivando, assim, sua fuga para as ruas do Centro de Fortaleza. Um dos motivos que trouxe Valentina para a rua foi a separação de seu primeiro companheiro, devido ao uso abusivo de drogas, levando-a a cometer assaltos a mão armada e pequenos furtos na cidade, onde nascera, localizada no sertão da Paraíba.

4 Bicho solto: não respeita leis.

Segundo o seu relato, em uma madrugada, quando ela retornava de uma bocada⁵ havia dado altas pancadas⁶, estava totalmente *bruxa*, surpreendeu-se com dois sujeitos armados que a esfaquearam, deixando-a entre a vida e a morte.

A tentativa de homicídio estava relacionada a um assalto cometido por ela horas antes a um motorista de caminhão. Após receber alta do hospital, passou por uma delicada cirurgia no estômago, fugiu para Fortaleza ainda com o abdômen suturado, no intuito de evitar sua prisão, trazendo apenas o *galo* (sacola ou mochila) com algumas peças de roupas, alguns objetos de higiene pessoal e o total abandono de seus entes queridos.

Sem local certo de moradia, nem familiares para ampará-la, Valentina abrigou-se nos bancos da Praça de Ferreira, vindo posteriormente fazer parte do contingente social que vive em situação de rua e pobreza extrema, aprendendo a superar os desafios de convivência com os veteranos,

Quando eu cheguei na rua eu tive meia hora pra mudar a minha vida sabe como é? Aqui não tem livro pra ensinar não, a gente aprende errando mermu! Quando a gente chega na rua, a gente ter que ser esperta, ficar de boa, sempre ligada na sugestão das pessoas, mas tudo na humildade tá interada?
(VALENTINA)

Essa reconstrução ou construção de experiências são inteiramente necessárias no processo de inclusão na rua. O indivíduo, ao chegar na rua, necessita recriar um novo espaço social diferente da sua casa. Conforme Da Matta (1991, p. 22), a casa e a rua são espaços sociais díspares,

Assim, sabemos que em casa podemos fazer coisas que são condenadas na rua, como exigir atenção para nossa presença e opinião, querer um lugar determinado e permanente na hierarquia da família e requerer um espaço a que temos direito inalienável e perpétuo. Em casa somos todos, conforme tenha dito, supercidadãos. Mas, e na rua? Bem, aqui passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre

5 Bocada: ambiente utilizado para o comércio de drogas.

6 Pancadas: Fumar crack na lata

maltratados pelas chamadas autoridades e não temos paz, nem voz. Somos rigorosamente subcidadãos.

Os indivíduos, ao chegarem nas ruas, se deparam com as diferenças entre a casa e a rua, mas descobrem que todos possuem algo em comum. Na rua, as histórias se entrecruzam por diversos motivos, sejam eles: o egresso das casas de privação provisória de liberdade, os rompimentos familiares ou de algum laço afetivo, o uso de substâncias entorpecentes, a demarcação de território, as ameaças de morte, o desemprego, dentre outras. Assim como Valentina, milhares, por alguma razão, encontram refúgio nas ruas.

O olhar forte e destemido de Valentina, forjado durante suas passagens pelo cárcere, esconde uma mulher sensível e uma mãe afetuosa que eu só pude descobrir, após superar o medo que ela me causava. Carrega sempre em seus braços seu filho, o pequeno Jonas, que foi gestado e veio a nascer durante sua última passagem pelo presídio feminino, na cintura sua “*highlander*”⁷, indispensável para garantir-lhes segurança e seu posto de liderança. Nem sempre é possível interferir nos atos de vingança, ajuste de contas e execuções, porque o direito de punir faz parte da justiça popular e não deve ser interrompido. No entanto, é imprescindível que o sujeito se torne invisível para evitar ser o próximo condenado, é cruel, mas “*a rua me ensinou muita coisa, a me defender, a me proteger. Já vi muitas mortes, vi muita gente morrer ao meus pés, pedir socorro, uma ajuda pelo amor de Deus e eu sem poder fazer nada*” (VALENTINA).

A transição de Valentina entre as ruas e o cárcere lhe rendeu múltiplos saberes relevantes na arte de viver, o saber-fazer, o poder-saber, as atitudes nos processos de escolha e decisão, o uso do poder na solução dos casos de justiça popular, dentre tantas outras formas que dinamizam as trajetórias coletivas e individuais me levaram a percebê-la como educadora infame.

Considero o termo educadora infame, partindo da conceituação de Lobo (2008), sobre as “existências infames”. Segundo a autora, existências infames são sujeitos invisíveis, sem nenhum feito de glória,

7 Highlander: faca de dois gumes.

sem nenhuma fama. Ninguém registra seus feitos por não considerá-los importantes dentro dos processos educativos. Trata-se das modestas existências, tão fragilizadas que passam pela vida sem deixar rastros. Por essa razão, elegi Valentina como educadora infame, devido às suas práticas educativas que nunca ganham relevo social.

3.2 Trajetórias de vida e estratégias de sobrevivência

As trajetórias de vida se desenham entre o tempo, o espaço ou o movimento, isto é, um conjunto de sucessão de pontos percorridos ao longo da sua história e não a imagem que esses pontos formam em algum momento da vida (CERTEAU, 1998).

As estratégias de sobrevivência são elaboradas por saberes específicos na tentativa de adquirir o essencial para sobreviver em situação-limite de pobreza. De fato, para Certeau (1998, p.100), podemos “reconhecer nessas estratégias um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio”. Em muitos casos, o indivíduo escolhe o seu lugar de permanência, de acordo com as possibilidades de desenvolver as estratégias fundamentais para garantir o seu existir, conciliando o ponto de repouso com o ponto onde obtém o seu sustento. No entanto, para alguns sujeitos, o mais importante não é adquirir alimentos, o indispensável é algo que alivie a solidão, as drogas são fortes aliadas, mas os animais de estimação também são capazes de amenizar o desamparo de seus donos (SIMÕES JUNIOR, 1992).

3.3 Onde se partilha o pão, se devora a carne

As situações mais comuns do dia a dia nas ruas podem se tornar perigosas ameaças aos indivíduos. As estratégias de sobrevivência têm a função de diminuir os perigos e as vulnerabilidades que atingem o bem-estar físico e psicológico da população em situação de rua. A vida nas ruas é sobrecarregada de desafios diários, privações e dificuldades, as quais levaram Valentina a desenvolver novas práticas que garantam meios de subsistência.

Uma das práticas mais frequente desenvolvida pela protagonista é a divisão dos alimentos que cotidianamente são mangueados nos restaurantes e lanchonetes no final dos expedientes.

Um saco plástico contendo sobras de alimentos, formando uma espécie de mistura, é entregue aos pedintes que levam para um determinado grupo. Em seguida, a mistura é despejada por Valentina sobre um pedaço de papelão, estendido ao chão, que mete as mãos na tentativa de separar alguns pedaços de frutas, verduras, legumes, macarrão e carnes no intuito de realizar uma partilha igualitária dos alimentos. Os indivíduos se aproximam formando um círculo, respeitando as regras de convivência estabelecida nas ruas, prioritariamente as mulheres e crianças são servidas em potes de sorvetes, caso não possuam vasilhames utilizam pequenos pedaços de papelão como pratos e as mãos como talheres e, posteriormente, os homens recebem sua parte dos alimentos e vão sentar-se ao chão para comer. Durante a refeição, eles dialogam sobre o sabor dos alimentos, a quantidade recebida, como conseguiram “manguear” e a receptividade dos comerciantes e tantas outras coisas. O primeiro a terminar de comer sai em busca de água, levando consigo uma ou duas garrafas descartáveis, frequentemente enchidas nos bebedouros de supermercados e pontos comerciais.

Toda essa organização é mantida por ela, no intuito de manter a ordem estabelecida dentro dos códigos morais que constitui a cultura de rua. Foucault (2016, p. 20) pontua “O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade”. Algumas vezes, Valentina precisa fazer uso desse poder para garantir que o conjunto de regras e sanções seja mantido na hora da partilha dos bens dentro do grupo. Costumeiramente é questionada por pessoas recém-chegadas nas ruas, mas paulatinamente passam a adquirir os hábitos e os costumes do meio em que vivem, adaptando-se às novas estratégias de sobrevivência.

3.4 O adestramento de Valentina no cárcere

Após ter sido acusada de praticar atos infracionais, a justiça criminal determinou a prisão de Valentina, mantendo-se indiferente à situação social em que ela estava inserida. Para Xavier (2011), o Direito Penal

positivista assegura a punição com base no que preceitua a lei. As ciências jurídicas não questionam ou não se interessam por saber se há ou não causas sociais para os eventuais desvios da norma padrão.

De acordo com Foucault (2016), nem todos os pobres roubam, para que ele roube é preciso que haja nele algo que não ande muito bem. Assim a mecânica do poder utiliza de forma equivocada a venda que cobre os olhos da justiça determinando que o delinquente seja submetido a prisão. Consonante Xavier (2011, p.49), a criminologia tradicional:

Aceita pacífica e consensualmente o crime como fruto do princípio da diversidade patológica do homem delinquente e da disfuncional idade do comportamento criminal, e a pena serve como fins de resposta justa e útil por si só ao crime, sem, contudo, importar-se com as condições sociais dos infratores das leis preestabelecidas.

Valentina não seria a exceção, seu histórico de pessoa em situação de rua não interferiria na sua sentença, cumpriria sua pena em regime fechado. Em razão do cumprimento da lei, o aparelho judiciário lhe confiou ao poder disciplinar, muito embora Foucault (2014, p.167) revele que “o poder disciplinar em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Já em *Microfísica do poder*, Foucault (2016, p. 216) destaca que “desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade”.

Valentina foi presa a primeira vez acusada de praticar pequenos furtos, da segunda vez em diante os crimes foram se agravando, de assalto a mão armada até tentativa de homicídio e formação de quadrilha.

O encarceramento de Valentina, como resposta justa e útil à sociedade civil, como processo de ressignificação, diverge do posicionamento de Foucault (2016, p. 219), “a partir do momento em que entrou na prisão, acionava-se um mecanismo que a tornava infame, e quando saísse, não podia fazer nada senão voltar a ser delinquente”, sua prisão

originaria uma “ciranda de alternativas precárias” entre o cárcere e a rua (VIEIRA; ROSA, 1992).

Segundo Foucault (2016), o movimento ininterrupto da ciranda contribui para o aumento da violência e da criminalidade, o fato é que as ruas e a prisão fabricam delinquentes, e estes são úteis tanto ao domínio econômico como ao político.

Durante sua primeira passagem no Instituto Penal Feminino Auri Moura Costa, localizado na BR 116, Km 27, no município de Aquiraz-CE, Valentina não foi incentivada a retomar os estudos, interrompidos ainda na adolescência. Somente após alguns meses foi inserida nas atividades profissionalizantes oferecidas na instituição, com o objetivo de evitar seu envolvimento nos conflitos com as outras presas, planos de fuga e, principalmente, para manter o seu bom adestramento.

Valentina puxou sua cadeia⁸ sozinha, longe dos seus familiares, sem visitas íntimas e com histórico de pessoa em situação de rua teria que conquistar a confiança das detentas e construir novos vínculos só para garantir o seu existir.

Naqueles fatídicos dias, tudo que lhe restava era a saudade do companheiro, dos prazeres da vida notívaga, dos corre pela rua, e muito tempo ócio. Em meio a esse emaranhado de inquietações, ela decidiu frequentar as oficinas de artes desenvolvidas na cadeia. Sua participação nas atividades de artesanato contribuiu para o desenvolvimento de algumas habilidades e talentos manuais.

As educadoras entraram na mente⁹ dela, começou a acreditar na possibilidade de trabalho autônomo, o bico¹⁰. Quando retornasse para as ruas sem trabalho regular, entraria no mercado informal de trabalho. Sonhava em ser mais uma artista nas calçadas, produzindo e vendendo suas obras para garantir as suas necessidades básicas na rua. Uma linha paralela à delinquência estava sendo construída.

8 Puxar cadeia: pagar a sentença na prisão.

9 Entrar na mente: convencer.

10 Bico: trabalho informal, biscate.

As atividades laborais teriam sido suficientes para ressignificar a vida de Valentina? Em pouco tempo, Valentina regressava às ruas, desta vez trazia consigo algo mais valioso que o galo (sacola plástica com alguns objetos pessoais), vinha carregada de conhecimentos artísticos, novas habilidades e potencialidades. Porém, seus bolsos não continham nem ao menos uma única moeda para comprar os materiais necessários para iniciar o artesanato. Mas isso não lhe frustrava nem um pouco, na rua não é difícil descolar¹¹ uma grana mangueando, essa é uma das práticas mais comuns entre as mulheres em situação de rua. Passou o dia inteiro no sinal, conseguiu arrecadar um dinheirinho e investiu na compra de materiais para iniciar sua produção.

Era fim de tarde, sentou-se no banco da praça do Ferreira e começou a produzir suas peças de sabonetes, eram delicadas e perfumadas, tinham o formato de casinhas e flores, encantava os colegas de praça com o seu talento, eles elogiavam dizendo: “*Eitamah, tu se garante!*”, “*Mirmã, tá rochedo*¹² *pivete!*”. O ego de Valentina estava inflado, naquele momento tornou-se arte-educadora igualzinha a da cadeia, repassava detalhadamente o seu conhecimento para um grupo de pares que a cercava, estavam todos atentos às instruções que de vez ou outra se misturavam às histórias da sua trajetória pelo cárcere, nem sempre satisfatórias.

Valentina trabalhou até o cair da noite, quase nem dormiu de tão ansiosa, acordou cedo, como é de costume nas ruas e na cadeia levantar junto com o sol, tomou banho e café no Centro POP e saiu bastante animada. No primeiro dia conseguiu vender uma peça de sabonete, foi um bom sinal. Seus planos corriam como planejados, mas nos dias seguintes ela descobriu os desafios de ser vendedora ambulante. Ofereceu seus produtos incansavelmente aos transeuntes do Centro e tudo que conseguiu foram fugidios olhares e alguns simples elogios; “*é muito bonito!*”, “*Nossa que lindo!*” não chegou a vender mais nada.

Seus objetos feitos de sabonete, com o passar dos dias começavam a se desfazer. O suor de suas mãos em meio ao sol, o relento das noites e madrugadas nas calçadas, desmanchavam os detalhes mais delicados

11 Descolar: conseguir.

12 Rochedo:perfeito.

obtidos depois de horas de trabalho. Agora a realidade cruel lhe causava frustração, seus sonhos foram desfeitos de forma tão célere quanto as flores de sabonetes em meio ao sol. Nem o perfume impregnado em suas mãos lhe agradava mais. Entregou-se aos antigos prazeres e vícios da vida notívaga, cometeu pequenos furtos para comprar algumas pedras de crack, precisava bruxar¹³, era a única forma de encarar o fracasso, e gradativamente voltar a ser uma das principais vítimas da delinquência.

Valentina nunca descobriu a verdadeira intenção das atividades laborais desenvolvidas no cárcere, nunca percebeu o que já era sabido. Para Foucault (2016, p. 219) “o problema então não era ensinar-lhes alguma coisa, mas ao contrário, não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderia fazer saindo da prisão”, indubitavelmente as atividades laborais eram apenas um dos recursos para o bom adestramento dos indivíduos dentro das instituições prisionais.

Esta foi a única vez que vi suas obras, embora ela sempre solicitasse a coordenação do Centro de Convivência uma oportunidade para facilitar uma oficina. Seu pedido nunca foi aceito, por causa do seu mau comportamento no equipamento. Agora eu compreendia sua falta de interesse em participar das oficinas de artes ofertadas aos usuários do Centro de Convivência. Poucas vezes ela esteve sentada nas mesas das oficinas de bijuteria, macramê e pintura. Certa vez chegou a construir um cartaz bem colorido com a seguinte mensagem: “Vida Loka¹⁴ também Ama!” e colou na recepção do equipamento, mas logo foi retirado pela coordenação, reafirmando que no processo de adestramento o poder é modesto, desconfiado, mas atua de forma permanente para manter os indivíduos entre o cárcere e a rua.

CONSIDERAÇÕES

Sobreviver, este é o maior desafio enfrentado pelos infames que habitam nas ruas da cidade e nos cárceres. Para se alcançar tal feito, necessitam elaborar em meio às situações-limite, estratégias e práticas

13 Bruxar: fazer uso de craque, de forma abusiva.

14 Vida Loka: delinquente.

educativas ou até mesmo reproduzir o modelo do poder disciplina adquirido ao longo de sua trajetória, entre as praças e a cadeia, compilando todos esses processos dentro da justiça popular, o executor das sentenças irá garantir sua soberania e o seu existir.

Os resultados da pesquisa que ora realizamos demonstram a relevância de registrar e desvelar as produções de saberes da educadora infame pesquisada, merecendo destaque especialmente por ser uma mulher em situação de rua, que, mesmo atuando em meio a privação e a delinquência, possui o mesmo objetivo das demais mães das periferias de Fortaleza, garantir a existência da sua família dentro do contexto de extrema pobreza e criminalidade.

Percebemos os feitos de Valentina e suas práticas educativas desenvolvidas no cotidiano. Não nos cabe julgar se estão corretas, mas nos cabe reconhecê-las e registrá-las como estratégias de sobrevivência em meio às precariedades do mundo marginal. Talvez esta seja a primeira vez que uma educadora infame em situação de rua ganhe destaque em um trabalho científico e que, seus atos, suas falas, sejam expostos sem romantismo.

Dessa forma, as estratégias de sobrevivências de Valentina não apenas buscam saídas de emergências para a situação a qual se encontra, mas colabora para a multiplicação de educadores infames dentro da cultura de rua. Superar os limites da extrema pobreza através do exercício dos poderes é uma árdua tarefa. Daí a importância de visibilizar os educadores infames no contexto da população de rua, que há tempos em seus atos desenvolvem o processo disciplinar, as espertezas, os saberes e potencialidades que contrariam os modelos da educação formal e da sociedade, daí o fato de nos obstinarmos em acompanhá-los pelas ruas e cárceres.

Essas práticas cotidianas singulares dos indivíduos em situação de rua constroem novos modos de vida, nos cenários marginalizados, minimizando internamente a satisfação das necessidades imediatas do dia de hoje, porque o amanhã não lhes cabe pensar.

Assim, a vida marginal de Valentina vai seguindo pelas ruas, um dia passando o trem, no outro sendo atropelada pelos sentimentos de culpa, sendo gata e leoa, mãe carinhosa e mulher consumida pela brutalidade,

superando as privações, realizando atos infracionais, elaborando estratégias de sobrevivências, caminhando pelas ruas sem destino com seu filho no colo e sua faca na cintura, buscando alívio nas drogas, se deliciando com os pequenos prazeres das comidas, sendo comida, engolida por esse macropoder, mas sem deixar de ser minimamente.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. São Paulo: Fapesp, 2000.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. *Cartilha “Inclusão de pessoas em situação de rua no cadastro único para programas sociais do Governo Federal”*. Brasília, 2011, v I.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: Petrópolis, R.J.:Vozes, 1998

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua*. 4. ed. Rio de Janeiro, R.J: Guanabara, 1991

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder. (1926 - 1984)*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRANGELLA, Simone. *Prefácio*. In: RUI, Tanieleetal (orgs.). *Novas faces da vida nas ruas*, São Paulo, v. I, p.. 9-14, 2016.

JORNAL O POVO. Fortaleza. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2018/04/moradores-de-rua-problema-se-agrava-na-cidade.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

KLAUMANN, Alexandre da Rocha. *Moradores de rua - um enfoque histórico e socioassistencial da população em situação de rua no Brasil: a realidade do centro pop de Rio do Sul/SC* Disponível em;<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Alexandre-da-Rocha-Klaumann.p>. Acesso em: 21 maio 2018.

LOBO, Lília Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Juarez Brandão. *Recessão, pobreza e família*. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v04n01/v04n01_19.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm Acesso em: 18 maio 2018.

MONTEIRO, Maria Odete de Araújo. *Pobreza extrema no espaço urbano: o caso dos moradores de rua de Fortaleza, CE, Brasil*. 121 f. Fortaleza, 2011

OLIVEIRA, Luciano Freitas de. A construção das “populações-alvo” nas políticas públicas; o caso dos moradores de rua em São Carlos/SP. In: RUI, Tanieleet al (orgs). *Novas faces da vida nas ruas*. São Carlos, SP: Editora: EDUFSCAR, v. I, p. 67- 88, 2016.

PEREIRA, Luiz Fernando de Paula. No labirinto da gestão; desdobramento do processo de institucionalização e transformação de moradores de rua em “usuários” dos serviços de assistência social. In: RUI, Tanieleetal (orgs.). *Novas faces da vida nas ruas*. São Carlos, SP: Editora: EDUFSCAR, v. I, p. 89- 114, 2016.

SIMÕES JUNIOR, José Geraldo. *Moradores de rua*. 7. ed. São Paulo. Pólis Publicações, 1992.

VIEIRA, M. A. C.; ROSA, C. M. M. População de rua; quem é, como vive, como é vista. São Paulo: Hucitec, 1992.

XAVIER, Antônio Roberto. *Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)*. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. (Capítulo 2, pp. 89 -144)

XAVIER, Antônio Roberto. Crime & ciência penal no âmbito do sistema capitalista no estado nação: *Ciência Jurídica*, Belo Horizonte, v. 25, p. 293-319, 2011.

A VIVÊNCIA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Talita Kelly Santos Bezerra¹
Gilmar Alves de Farias²

1. INTRODUÇÃO

Nos primórdios da história do homem, os deficientes foram colocados em manicômios, deixados para mendigar nas ruas ou levados à fogueira. O preconceito e a discriminação estavam arraigados na sociedade de forma muito mais sólida. No Brasil, as leis que asseguram os direitos dos deficientes são recentes, uma das leis mais importantes, o estatuto da pessoa com deficiência foi aprovada em 2015. No entanto, a lei 12.764, Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, foi sancionada em 2012. Essa lei garante que as crianças com autismo tenham a garantia de matrículas nas escolas, portanto acesso à educação.

Sabe-se que o ensino de crianças deficientes necessita de profissionais preparados para lidar com as potencialidades e as limitações destas crianças. Infere-se, portanto, que o preparo profissional dos(as) pedagogos(as) seja maior, ou seja, que exija uma maior formação destes professores.

Nesse cenário, o objetivo geral da pesquisa é compreender a vivência do aprendizado de crianças com autismo nos anos iniciais do ensino fun-

1 Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia UFC e Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). E-mail: talitakelly@alu.ufc.br

2 Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: profgilfarias@hotmail.com

damental de uma escola pública de Fortaleza-CE, e o objetivo específico é avaliar o processo de formação dos professores que ensinam crianças autistas. A questão geral levantada é averiguar como as crianças com autismo vivenciam o aprendizado no ambiente escolar, e a questão específica é saber o tipo de formação dos professores de crianças autistas.

Através desta pesquisa, busca-se fornecer ao meio acadêmico uma visão da educação que está sendo oferecida para as crianças com autismo e saber se os professores estão aptos para ensinar essas crianças. Nesta pesquisa verifica-se a formação de professores e as estratégias de ensino utilizadas para crianças com autismo.

2. O AUTISMO E A CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM DE AUTISTAS

Ao adentrar no conceito de autismo faz-se necessário entender o conceito de deficiente. Segundo o decreto legislativo n.º 186 de 2008, são consideradas pessoas deficientes: “Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Assim compreende-se que a deficiência é algo que de alguma forma restringe a vida de um indivíduo na sociedade, e isso o impede de ter uma participação integral na sociedade em que vive.

Diante do exposto, a lei n.º 12.764 de 2012, considera que os portadores do transtorno do espectro autista (TEA) são deficientes, e isto inclui o transtorno autista ou autismo. Além do autismo, o TEA abrange a síndrome de Aspenger, transtorno de integrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (BEZ,2016).

Belisário Filho e Cunha (2010, p.12) conceituam o autismo como: “Um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano”. Para Schwartzman(2013), o autismo ocasiona prejuízo na comunicação e nas relações sociais, e apresenta as seguintes características: manifesta-se antes dos três anos de idade, presença de comportamentos repetitivos, interesses específicos, atraso ou ausência

de linguagem, ecolalia, linguagem idiossincrática e oralidade excêntrica. Ademais, os autistas sofrem em suas relações sociais, pois não conseguem interpretar as emoções das pessoas ou uma determinada situação, não gostam de contato visual e apresentam intolerância a sons.

O autismo desenvolve-se de maneira diferente no indivíduo, alguns podem desenvolver a linguagem e outros não, e nem todos apresentam ecolalia, sendo o autismo, um universo singular, que apresenta diferentes facetas. Acerca disso, a American Psychiatric Association (2013) elenca três níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista (TEA) e isso inclui o autismo, há três níveis: o primeiro exige um apoio; o segundo nível, um apoio substancial; e no terceiro nível, um apoio muito substancial.

Diante dessa explanação sobre as características que permeiam o autismo, busca-se refletir sobre a capacidade de aprendizagem das crianças autistas. Diferentemente do que se pensa sobre os autistas, eles não são incapazes, eles são inteligentes e enxergam o mundo de uma maneira diferente. Se um autista possui um interesse em algum trabalho artístico, ele executará o trabalho. Sabe-se que existem vários tipos de inteligências, que foram elencadas por Gardner(1994). Assim como uma pessoa considerada normal pode tocar piano, um autista poderá fazer o mesmo, mas isso dependerá do grau e tipo de autismo, e também do nível de interesse que o autista possui para realizar essa atividade.

No que se refere ao contexto escolar, Belisário Filho e Cunha (2010) relatam que os alunos que são diagnosticados com o transtorno do espectro autista conseguem bons resultados nas tarefas escolares e que, ao longo do tempo, apresentam uma melhora no seu desempenho escolar. Esses alunos apresentam a síndrome de Asperger, o autismo com alto funcionamento, entre outros.

Nesse contexto, em um estudo da universidade de Stanford realizado em 2013, o professor PHD Vinod Menon confirmou em sua pesquisa que autistas apresentam um melhor desempenho na matemática do que aqueles que não eram autistas, porém nem todos os autistas serão bons em matemática, isso dependerá das características de personalidade e do

seu nível de autismo. Schwartzman (2013) relata que 70 % dos autistas apresentam retardo mental, em maior ou menor grau. No entanto, o autista é capaz de aprender dentro do que é possível para ele. Além dos fatores cognitivos, deve-se levar em consideração os fatores que envolvem os interesses e a personalidade do autista.

Compreende-se que no ambiente escolar, o autismo exige dos professores um maior conhecimento sobre as características do transtorno autista e das peculiaridades de cada autista, e essa tarefa é árdua. Assim, os professores devem estar cientes da importância do seu papel no processo de aprendizagem, eles devem buscar um constante aprimoramento do seu conhecimento sobre educação especial e práticas pedagógicas.

2.1 Educação inclusiva e a formação de professores

A educação inclusiva é uma iniciativa para poder garantir que todas as crianças tidas como diferentes recebam uma educação de qualidade. Sánchez (2005) afirma que a educação inclusiva é uma forma de garantir que as crianças com deficiência tenham os mesmos direitos dos alunos das classes regulares. Nessa perspectiva, a escola reconhece que existe a diferença e educa a criança, respeitando as suas capacidades e limitações por meio da educação especial.

De acordo com a política nacional de educação especial (2008, p.11): “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Nesse contexto, a política nacional de educação especial trouxe o atendimento educacional especializado (AEE), O AEE é disponibilizado para os alunos que apresentam deficiência, e isto inclui os autistas. Ropoli *et al* (2010) afirmam que o AEE tem o intuito de promover a autonomia do deficiente dentro da escola regular em um espaço intitulado como sala de recursos multifuncionais, servindo como um complemento ou suplemento para o que se aplica na classe regular.

Para Camargo, Gomes e Silveira (2016, p. 20):

O Atendimento Educacional Especializado passa a ser a política prioritária do Ministério da Educação, e para a sua efetivação é necessário que os sistemas de ensino, em parceria com o ministério, ofereçam formação continuada para os professores, promovam acessibilidades tanto arquitetônicas e atitudinais entre os professores e alunos quanto estratégias de como pode acontecer o processo de ensino e aprendizagem.

O professor necessita de uma formação continuada, que é prevista no projeto político pedagógico das escolas e faz parte da carga horária dos professores. Ela deve promover ações que visem ao estudo das temáticas que permeiam a atuação do professor, dentre elas encontra-se o estudo do transtorno do espectro autista (TEA) que inclui o transtorno autista.

Para garantir uma aprendizagem dos alunos autistas é necessário que o professor da classe regular esteja articulado com o professor do AEE, com a finalidade de proporcionar um planejamento que supra as necessidades educativas das crianças autistas, além disso é necessária a participação da família (BEZ, 2016). A formação de professores e os estudos acerca das deficiências não são restritos aos professores do atendimento educacional especializado (AEE), os professores do ensino regular devem buscar aprender constantemente, conforme Ropoli *et al*(2010). Devido ao papel formador e à posição de poder que o professor possui, ele deve atualizar-se frequentemente perante as práticas pedagógicas que gerem aprendizagem e inclusão das crianças que apresentam autismo ou qualquer outra deficiência.

Camargo, Gomes e Silveira (2016) enfatizam que a formação continuada deve conciliar teoria e prática e principalmente a mudança de paradigmas, para que o professor pense nas diversas possibilidades e diferenças entre os indivíduos. Esse pensamento é muito importante para compreender a necessidade de enxergar a pessoa com deficiência, a criança autista, com um olhar sensível capaz de perceber as potencialidades dos autistas.

Além da formação continuada, o professor deve buscar conhecimento e desejar aprender cada vez mais sobre a educação especial e realizar um trabalho com inovação e criatividade, pois ser professor exige muito conhecimento sobre as práticas pedagógicas que envolvem as crianças com necessidades especiais educativas.

2.2 Ensino de crianças autistas

É inegável que toda criança tem direito à educação, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência. Nesse sentido, a lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da pessoa com deficiência) assegura a igualdade e os direitos inerentes dos deficientes, incluindo os autistas. De acordo com esta lei, em seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Além disso, a lei 12.764 de 2012 assegura o direito de matrícula e acompanhante especializado nas escolas de ensino regular, para as pessoas que apresentam o transtorno do espectro autista (TEA). Essas leis são muito importantes para garantir certa qualidade de vida para as crianças que possuem autismo.

Diante do exposto, o ensino de crianças autistas requer estratégias que estejam em conformidade com as deficiências de seus alunos. Dentre os recursos utilizados pelos professores, podem-se citar as que envolvem a escrita, desenhos, figuras por meio de pranchas, painéis e entre outros.

Um método utilizado para a criança que possui autismo é o TEACCH. Esse método busca promover certa autonomia do autista, através do uso de estratégias que visem à organização visual do ambiente. Nesse contexto, o professor deve planejar um ensino estruturado de acordo com

as necessidades individuais do autista. Este ensino deve conter uma rotina de tarefas expostas visualmente para as crianças e uma utilização clara da linguagem pelo professor (MARQUES; MELLO, 2005).

Outro método é o ABA, ele faz com que o autista entenda que seu comportamento é adequado através de um sistema de recompensas, quando estiver certo receberá a recompensa. Além disso, o PECS, outra ferramenta que pode ser utilizada no ensino de crianças autistas configura-se como uma coleção de cartões que representam figuras e objetos que auxiliam no desenvolvimento da comunicação (SCHWARTZMAN, 2013).

Esses três métodos podem ser utilizados na classe regular. Segundo Bez (2016), algumas medidas podem ser tomadas pelo professor(a) com o intuito de promover a inclusão das crianças com transtorno do espectro autista (TEA), tais como: não retirar o aluno da sala regular para o atendimento individualizado, realizar um trabalho conjunto com o(a) professor(a) do AEE, avaliar a necessidade de um atendimento no contraturno e buscar o apoio da família.

Assim, o papel do professor é de extrema importância para fazer com que essa criança se desenvolva. Bez (2016) relata que o professor precisa ser firme nas suas ações, em alguns casos o autista pode agir agressivamente devido à falta de limites e regras a que estão acostumados em seu ambiente familiar, por esta razão é importante que o professor tenha uma postura mais sólida.

Infere-se que os professores possuem um papel fundamental no desenvolvimento da criança com autismo, porém é essencial que haja o apoio dos pais para que se consigam conhecer a individualidade e as necessidades educativas do autista, tendo essas informações é possível ensinar de forma eficiente e eficaz. O ensino de crianças autistas deve ser realizado dentro e fora da escola, pois o autismo possui muitas peculiaridades e é necessário que haja um trabalho conjunto entre professores e família.

Essa visão acerca do conceito de autismo, da educação especial na perspectiva inclusiva, da formação de professores e do ensino de crianças autistas ajudará a responder o objetivo geral do artigo e ter um olhar crítico para aprofundar a reflexão acerca das nuances do tema proposto.

3. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E MÉTODO

O tipo de pesquisa presente neste artigo é a pesquisa qualitativa, por apresentar um caráter mais subjetivo. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista informal. Nesse contexto, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a entrevista é um método de coleta de dados utilizado em pesquisas de cunho social.

O sujeito da pesquisa é o professor Gabriel (nome fictício) que ministra aulas no ensino fundamental I de uma escola da prefeitura de Fortaleza. Ele ensina para crianças do primeiro, quarto e quinto ano, dentre elas estão as crianças com autismo. Através de uma entrevista informal, buscam-se responder as questões e os objetivos relativos à formação do professor e à vivência do aprendizado de crianças com autismo.

A entrevista foi dividida em cinco partes: a primeira parte possui perguntas que descrevem o perfil do entrevistado e a motivação para ser professor, a segunda parte contém perguntas referentes à formação inicial e continuada do entrevistado, a terceira parte refere-se à metodologia de ensino, a quarta parte é sobre a interação entre escola e família e a quinta parte é sobre a experiência profissional e o nível de satisfação. Dezoito perguntas estão contidas na entrevista que englobam o perfil e a experiência profissional do entrevistado, ela foi realizada no mês de maio de 2018 e durou cerca de 40 minutos com e sem gravação de áudio. Os dados foram transcritos para a realização da análise.

3.1 Análise das informações coletadas

A primeira parte da entrevista refere-se ao perfil do professor Gabriel (nome fictício). Ele tem 23 de idade com a formação de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) e atua como professor há três anos na rede pública. Ademais, perguntou-se acerca do que o motivou a ser tornar um pedagogo, com o intuito de fazer-nos refletir sobre a atuação em sala de aula no âmbito público. A resposta dada foi:

Era realmente de poder contribuir com a educação, poder contribuir com um futuro melhor. Porque no caso aqui, é uma realidade bem periferia mesmo. Essa aluna aqui, da frente, vem sem almoçar, tipo assim, a primeira refeição dela é três da tarde. Só que tem uma professora da creche, porque ela era da creche, vai e tenta dar o almoço pra ela, do resto que teve de manhã. Então, assim... é bem grave a situação dos alunos. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

A segunda parte da entrevista aborda questões relativas à formação de professores. Na sala de aula, o professor Gabriel ensina crianças com necessidades especiais educativas, dentre elas, as que apresentam o autismo. A pergunta seguinte é para saber se o professor Gabriel tem especialização na área de educação especial e a importância que ele atribui a essa especialização. Os resultados obtidos foram que ele não possui especialização na área de educação especial, mas que considera importante realizar futuramente uma especialização nessa área. A seguir, a resposta do entrevistado:

Ela é importante, com certeza, porque são tantos casos que aparecem, casos diferentes que a gente muitas vezes não sabe como lidar com determinadas situações. Hoje mesmo, teve uma situação de um aluno autista provavelmente ele não é só autista, ele tem alguma outra deficiência. E ninguém sabia lidar, nem a coordenadora, nem a formadora do distrito, nem eu. Assim, são situações que muitas vezes, que fica complicado mesmo, sem formação... ou seja, a formação é necessária. Inclusive a da formação inicial, no meu tempo tava como optativa, quase ninguém fazia. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

A resposta obtida vai de encontro ao que foi discutido por Ropoli *et al* (2010) presente neste artigo. Segundo este teórico, o professor necessita estudar sobre as deficiências que seus alunos possuem e está em constante processo de aprendizagem sobre a educação especial. Acerca da formação inicial, o entrevistado relatou a importância de ter um estágio nos semestres iniciais, a sua fala foi: “*Na grade, ter estágio no início do curso, a psicologia acaba não servindo pra nada no final do*

curso, porque o estágio obrigatório é nos últimos semestres. O contato deveria ser antes, pra preparar pra isso daqui". A formação inicial é de suma importância para se adquirir conhecimento, mas quando não há uma prática, esse conhecimento é esquecido. A solução é buscar outras formas para praticar a docência e não depender inteiramente da grade curricular para a prática desse conhecimento.

Nesse contexto, o professor Gabriel foi perguntado acerca da importância e da contribuição da formação continuada, o resultado obtido foi:

Muitos artigos não falam, mas é uma realidade muito grande, o que os artigos falam? é muito importante que haja uma formação continuada, logo se subentende que os professores querem muito essa formação continuada, e é ao contrário, a coisa que os professores mais odeiam é a formação continuada, o dia da formação é o dia que os professores acordam de mau humor, às vezes, os professores acordam com ódio de ir. É meio assim: -Ah! Formação continuada, os professores querem para formar melhor, pra dar aula (os professores falam isso com tom de deboche). A realidade da escola pública é que os professores detestam formação, por mais que haja um esforço dos formadores. Ela contribui, mas tem que melhorar, porque muitas vezes se assemelha muito com a graduação, e os professores já são formados, eles veem aquilo como: ah! Eu já sei disso, entendeu! Então eles veem com muito maus olhos. O melhor seria uma formação voltada para prática na sala de aula, para solucionar problemas. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

Conforme a teoria, a formação de professores está presente no projeto político pedagógico, e é essencial que eles busquem esse aprendizado. Além disso, a formação faz parte de uma política do Ministério da Educação (CAMARGO, GOMES; SILVEIRA, 2016). A pesquisa revelou que a formação continuada é importante, no entanto precisa de melhorias que se voltem para as situações cotidianas que ocorrem na sala de aula.

A terceira parte da entrevista refere-se à metodologia de ensino para crianças autistas. Antes de adentrar na metodologia do professor Gabriel,

uma pergunta foi realizada acerca do número de crianças com autismo atendidas pela escola. Ele relatou que existe uma quantidade indefinida, pois existem crianças com e sem laudo, e mencionou um aluno presente na sala como um possível autista devido a uma grande dificuldade na fala. A primeira questão foi sobre a metodologia utilizada por ele, o resultado obtido foi:

Sou professor de 1ª, 4ª e 5ª, aí as metodologias mudam. A gente busca fazer utilizando o lúdico, dentro das nossas condições. Às vezes, a gente pega um copinho desse, pega e faz toda arte. Aí coloca pra eles fazerem, porque assim, material da prefeitura é bem complicado também. Se for depender dos atores externos, se o professor não colocar dinheiro e fizer o próprio material, não tem. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

Esta metodologia é para crianças não autistas, mas também é aplicada para crianças autistas. Indagou-se a respeito de uma metodologia específica para os alunos com autismo. O professor Gabriel respondeu que:

A metodologia real, pra ser bem sincero mesmo. A metodologia é que não tem metodologia. Você acaba misturando todo mundo em um cesto só, porque enquanto eu tô aqui com o aluno autista, os outros alunos ali estão furando um ao outro. Um professor muitas vezes não dar conta, eu tô aqui contigo e a bagunça já... Que no dia a dia não tem. Eu tô aqui contigo e se deixar daqui a pouco tem um subindo pela porta, pela parede, trepando no ventilador, e o autista. entendeu. Então, um professor só, dar conta não. Tá aí, já tem um apontando (ato de furar uma pessoa com o lápis) um ali. Se a gente for sentar pra ter uma tarefa só dedicada a esse aluno, não dar. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

O professor Gabriel não possui uma metodologia específica para crianças autistas. Entretanto, a escola em que se realizou essa entrevista possui uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), mas a sala estava fechada. Sabe-se que existem métodos que facilitam o aprendizado de crianças autistas, tais como o TEACCH, ABA e o PECS.

Entretanto, o professor não utiliza esse tipo de metodologia. Acerca disto, o professor Gabriel relatou a sua maior dificuldade:

Lidar com o comportamento dos não especiais para poder atender o aluno especial. Nós temos aqui uma cuidadora na escola, que é professora. Quando ela tá aqui, facilita bastante, porque ela fica aqui com o aluno especial e o professor de sala consegue dar aula. Mas, a maior dificuldade é isso mesmo é conseguir dar uma aula de qualidade pros não especiais e especiais. Falta pessoal, por exemplo, se toda escola tivesse dois ou três cuidadores, a realidade era outra, porque o cuidador pode tá um pouquinho aqui, na outra sala. Se tivesse três já garantia muito mais qualidade. São pessoas mesmo, porque mesmo sem estrutura, mas tendo gente, docência é pessoa né, dar certo, já facilita bastante, porque a estrutura a gente faz, dar pra desenrolar. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

A teoria revela que o(a) professor(a) do ensino regular deve fazer um trabalho conjunto com o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado (AEE), buscando as melhores metodologias para desenvolver ao máximo as capacidades e as habilidades de crianças autistas, e inclusive com outras deficiências, mas o que se observa na fala do professor Gabriel é que não há uma interação entre os professores de ensino regular e do AEE. Isso poderia trazer grandes melhorias para o ensino de crianças autistas, porém também é importante destacar a presença de mais profissionais de atendimento educacional especializado na escola pública, com a finalidade de garantir uma maior assistência para as crianças com necessidades especiais educativas. Diante do exposto, perguntou-se para o professor Gabriel sobre o modo como ele garantia que a criança autista estivesse aprendendo algo, o resultado obtido foi:

Pronto, essa mesa, normalmente eu já coloco assim pro aluno especial sentar aqui. Só que ele não veio hoje, inclusive. Realmente é trazer ele mais próximo de mim, os professores trazem eles mais próximos, para enquanto os outros estão fazendo a atividade, quando eu sento aqui, eu consigo administrar, é quase um sistema de distrair os outros para poder se dedicar

aqui. Nesse tempo, quando ele tá distraído aqui, eu vou para os outros. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

Com a resposta do professor Gabriel percebe-se a fragilidade do ensino na escola pública para crianças autistas, em que a única metodologia utilizada pelo entrevistado é manter o autista mais próximo. Outro fato observado consiste no despreparo do professor ao lidar com as especificidades do autismo, e isso não é algo que ocorre somente com o entrevistado, mas com outros professores da mesma escola e isto é mencionado na fala do entrevistado, quando ele relata que os professores costumam deixar os alunos autistas andarem pelos corredores para não atrapalharem a aula. Corroborando essa afirmativa, o entrevistado relata que : *“Aqui na escola tem um problema de alunos especiais que ficam rodando pela escola. Os professores dizem: Vai!. e liberam. Claro naquela coisa meio informal, o que acontecer, acontece”*.

A quarta parte da entrevista discorre acerca da interação entre a escola e a família. A pergunta realizada para o professor Gabriel relatava acerca da importância que ele atribuía à presença da família na escola. Ele relatou que:

A presença da família é altamente importante, só que em algumas situações a família passa a ser a complicadora, eu falo isso olhando pra frente já (nesse momento ele olha para o aluno que apresenta um possível diagnóstico de autismo). A família já vem com tanta agressividade, tanta violência, que muitas vezes já são pessoas envolvidas (envolvidas no tráfico). Que as vezes é mais complicado ter a família perto do que a família longe. A gente tá lidando com pessoas que nem entende a situação do filho e nem a situação da escola. A gente prefere deixar a família longe, que é pra nossa segurança. Detalhe, levando em consideração o conselho tutelar, nem o conselho tutelar quer se envolver de tão arriscado que é. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

A resposta do entrevistado confirmou o pensamento de Bez (2016) de que a família é peça fundamental para a educação de crianças com

autismo e qualquer outra deficiência, pois o apoio dos pais é importante. Entretanto, o contexto social de violência na família pode prejudicar o trabalho do professor e da escola. Assim pode-se perceber uma perspectiva que impede a presença da família na escola que não é abordada em muitos artigos de educação especial.

A quinta parte refere-se à experiência profissional e o nível de satisfação do entrevistado. A primeira pergunta de caráter autoavaliativo foi sobre a nota (entre 0 a 10) que ele atribuiria ao seu trabalho. A nota que ele atribuiu para seu trabalho foi um 7, com a justificativa de que ele, por ser mais jovem, tem uma maior energia para lidar com as crianças. De acordo com o entrevistado: *“eu percebo que tem como melhorar bastante o meu trabalho ainda, mas vai precisar de quê? de estudo, não só experiência, o estudo mesmo, uma especialização e o próprio interesse de pesquisar na internet, coisa que eu já faço, eu percebo que os outros professores precisam fazer também”*.

A fala do professor Gabriel foi novamente ao encontro da teoria, que relata a necessidade de buscar conhecimentos contínuos na área de educação especial para melhorar a prática na sala de aula e evitar as situações que ocorrem com os professores mencionados em uma das falas anteriores do entrevistado.

Além disso, o professor Gabriel relata que tenta melhorar seu trabalho pesquisando atividades diferenciadas, dentre elas destaca-se a exibição de vídeos na sala de aula e de um canal no *Youtube*, o qual possui aulas que ensinam o letramento de uma forma lúdica e outras curiosidades envolvendo a área de ciências.

Em relação à experiência profissional indagou-se sobre a importância da experiência profissional para o trabalho como pedagogo. A resposta obtida foi:

Com certeza, muito mais que a faculdade. A faculdade não prepara pra nada disso, de forma alguma. O baque que eu tive, chegar na turma e os meninos só sabem falar de arma, incluindo os especiais. Falar de arma, falar de droga. A vivên-

cia deles é muito maior que a minha vivência, de duas décadas né. Eles com quase 5, 6 anos, que é a idade deles, sabem muito mais coisa da vida do crime, foi um baque. Caramba! cadê a inocência que eu pensei que ia ver, porque na faculdade, criança é tipo assim, criança é um ser inocente, ávido para aprender. Quando chega aqui, não, eles não querem aprender, não querem. (PROFESSOR GABRIEL, 2018)

Assim, revela-se a importância da formação inicial, pois ela reflete na prática pedagógica, e também de outras formas de conhecimento que possibilitem experimentar a realidade das escolas na periferia. Como foi mencionado anteriormente, a grade curricular do professor Gabriel não adotava a educação especial como obrigatória. Atualmente, a disciplina é obrigatória, e lecionada no quarto semestre, já a disciplina de estágio é ofertada no sexto semestre. Desde a graduação, deve-se estar ciente que a formação inicial não é suficiente para a prática pedagógica, o graduando deve buscar outras formas para praticar a docência, pois ele lidará com diferentes realidades.

CONSIDERAÇÕES

Por meio dessa pesquisa observa-se que há certa discrepância entre a teoria e prática, pois a teoria enfatiza que deve haver um trabalho conjunto entre professor(a) do ensino regular e professor(a) do atendimento educacional especializado (AEE), mas o que ocorre é que eles não interagem entre si, eles não buscam uma sinergia para trabalhar metodologias de ensino para crianças autistas.

A professora do AEE é mencionada como uma mera cuidadora. Quando ela não comparece, o trabalho do professor torna-se difícil, pois embora ele tenha a formação inicial em Pedagogia, ele não sabe lidar com as peculiaridades do autismo por não possuir uma especialização na área da educação especial. Entretanto, sabe-se que o professor do ensino regular também possui a função de buscar os melhores métodos, pois o atendimento educacional especializado (AEE) é um suplemento ou complemento, a tarefa de ensinar deve ser do professor do ensino regu-

lar. Além disso, a escassez de professores atuando no ensino regular e também no atendimento educacional especializado (AEE) torna a tarefa de ensino de crianças autistas muito complicada.

Outro ponto revelado com a pesquisa é a importância da formação continuada para os professores e a rejeição à formação demonstrada por eles. A formação continuada é muito importante, mas ela necessita tornar-se atrativa para os professores, abordando a resolução de situações que podem ocorrer no âmbito escolar, como no caso do entrevistado que não sabia lidar com uma situação que ocorria com uma criança autista.

Portanto, a formação continuada poderia suprir certas carências da formação inicial trabalhando temas que envolvessem o cotidiano da escola. Nesse contexto, enfatiza-se a necessidade de incentivo por parte da direção e da coordenação pedagógica, para que os professores busquem uma especialização na área de educação especial, cursos e entre outras formas de obter conhecimento para melhorarem sua prática pedagógica.

Ademais, salienta-se a importância dos pais na escola. Conforme a teoria, eles são importantes no processo educativo dos filhos, mas há outra perspectiva que precisa ser abordada nos estudos científicos, que é o contexto da violência dentro da família, e isto impede uma interação entre escola e família. Entretanto, o(a) professor(a) deve buscar o apoio e um diálogo com a família, quando é possível.

Outro resultado apontado na pesquisa é a necessidade de o graduando buscar novas formas de praticar a docência no início do curso, seja nos projetos presentes na faculdade ou em estágios não obrigatórios ofertados por instituições particulares ou públicas. O contato com uma sala de aula nos semestres iniciais é muito importante, para que se tenha uma visão menos romântica da docência, pois conduzir o processo de aprendizagem de um indivíduo não é uma simples tarefa. Assim, o magistério deve ser encarado com seriedade e responsabilidade. A pesquisa também revelou a deficiência da grade curricular anterior, quando não se ofertava a disciplina de educação especial como obrigatória, nos fazendo pensar acerca dos vários profissionais que adentraram nas salas de aula sem conhecimento inicial algum de educação especial.

Diante do exposto, compreende-se que a vivência e a inclusão das crianças com autismo são difíceis, pois os professores não conseguem lidar com as peculiaridades das crianças autistas, devido à falta de formação, à interação com os professores do atendimento educacional especializado (AEE) e ao próprio desinteresse dos professores do ensino regular para buscar melhorar a sua atuação na sala de aula.

A pesquisa tratada neste artigo fornece um breve estudo e reflexão sobre o autismo, formação de professores, as metodologias voltadas para o ensino de crianças autistas e educação especial na perspectiva inclusiva. Assim, recomendam-se futuras pesquisas que envolvam os temas mencionados neste artigo para que se possa manter uma atualização constante de conhecimentos tão essenciais para a formação do(a) pedagogo(a).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5ª ed. [S.l.]: APA, 2013.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BERGERON, Louis. *Autistic kids who best peers at math show different brain organization, study shows*, 2013. Disponível em: < <https://med.stanford.edu/news/all-news/2013/08/autistic-kids-who-best-peers-at-math-show-different-brain-organization-study-shows.html> >. Acesso em: jul. 2018.

BEZ, Maria Rosangela. Transtornos do espectro autista: possibilidades de apoio à inclusão através da comunicação alternativa. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto et al. *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 63-79.

BRASIL. *Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/dmdocuments/decreto186/pdf>> Acesso em: maio, 2018.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: maio, 2018.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: maio, 2018.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto et al. *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p.17-28.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 340 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI; Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Marli Bonamini; MELLO, Ana Maria S. Ros de. O método TEACCH. In: CAMARGO JR, Walter. *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3.º milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 2005.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, n. 01, p. 07-18, out, 2005.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo: universo particular*, 2013. Disponível em: <<https://http://especial.g1.globo.com/fantastico/autismo/>> Acesso em: maio, 2018.

REUDES NEURAIIS: UM CONCEITO PARA MATEMÁTICA INDUSTRIAL

Ana Cintia Brandao dos Santos¹
Gilmar Alves de Farias²

1. INTRODUÇÃO

É perceptível a mudança no estilo de vida nos últimos anos, sendo uma das principais causas dessa modificação a crescente evolução da informática no cotidiano. O avanço da tecnologia vem cada vez mais influenciando seu uso nas mais diversas áreas de atuação devido a constantes melhorias em qualidade e desempenho, com equipamentos cada vez menores e mais acessíveis ao grande público. Essa evolução acelerada da informática motiva cada vez mais a comunidade científica a intensificar seus estudos na área, o que, conseqüentemente, ajuda na evolução da própria informática e de seu papel como ferramenta de auxílio para as demais ciências. Pode-se perceber, atualmente, a informática contribuindo para o desenvolvimento científico em praticamente todas as áreas do conhecimento.

Nota-se que cada vez mais a informática se apropria de uma área de estudos e a utiliza como ferramenta, percebendo a criação de novas ideias e propostas. Um exemplo desta interação é a técnica de redes neurais artificiais, que se fundamenta nas teorias que se conhecem a

1 Ana Cintia Brandão dos Santos- Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: anabrandao100@gmail.com.

2 Gilmar Alves de Farias- Professor da Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza - CE. E-mail: profgilfarias@hotmail.com

respeito dos neurônios do cérebro humano, objetivando a reprodução de comportamentos computacionalmente inteligentes, como por exemplo, o reconhecimento de padrões. Além disso, geram-se novas profissões para o mercado de trabalho como o matemático industrial que utiliza os conceitos matemáticos entrelaçados a outros ramos do conhecimento humano, como a informática. A utilização de computadores como ferramenta de auxílio à tomada de decisões encontra na matemática industrial uma de suas principais áreas de aplicação, por exemplo na bioinformática, utilizando otimização, redes neurais, modelos de Markov, sistemas dinâmicos e análise de processos cerebrais com a utilização de *wavelets* e computação paralela. Esses sistemas têm como principal objetivo auxiliar o profissional da área no processo da tomada de decisões, o que pode ocorrer em diferentes etapas de sua atividade.

O objetivo deste trabalho foi apresentar o conceito de redes neurais na área de matemática Industrial, com o intuito principal de se verificar a validade da utilização da técnica de redes neurais artificiais para esse fim. Na busca por um sistema de controle compatível com a complexidade da maioria dos processos industriais, várias pesquisas têm sido elaboradas de acordo com o desenvolvimento de novas ferramentas e tecnologias.

Neste sentido, o uso de Redes Neurais Artificiais (RNAs) torna-se cada vez mais uma opção atrativa, haja vista a atual ampliação da capacidade computacional. Este desenvolvimento foi iniciado com a definição de matemática industrial e onde se aplicaria sua relação com redes neurais, percebendo sua aplicação no campo da bioinformática para otimização, análise de precisão e segurança em diversas áreas, como na medicina no apoio ao processo de diagnóstico de lesões pulmonares.

O desenvolvimento prático do trabalho consistiu em duas etapas principais: a) definir e descrever as atividades de um matemático industrial; b) definir as redes neurais artificiais, bem como sua utilização na área mencionada. No primeiro capítulo são feitas algumas definições de matemática industrial bem como sua área de atuação, mostrando como é o curso e suas áreas ofertadas pelas instituições de ensino. O Capítulo 2 é dedicado às redes neurais artificiais, mostrando o conceito e como

funciona sua aplicação. No Capítulo 3, é feita uma revisão dos objetivos básicos do trabalho e da metodologia utilizada. O capítulo 4 mostra os resultados obtidos, e o 5 apresenta a conclusão do trabalho.

2. MATEMÁTICA INDUSTRIAL

O curso de matemática industrial é conhecido pela sua multidisciplinaridade. Ele tem como objetivo formar profissionais capazes de resolver problemas matemáticos de vários setores produtivos e industriais. Ofertado pelas universidades federais do Ceará, Goiás, Paraná e Espírito Santo, com duração média de quatro anos, é a área que aplica matemática para resolver problemas de forma rápida, ágil e eficiente.

A interdisciplinaridade é um fator importante na concepção do curso onde o aluno receberá orientação de professores de diversas áreas, como matemática, modelagem matemática e computacional, física, engenharia de produção, engenharia de petróleo, engenharia química, engenharia de computação, ciência da computação, geologia, etc., com o objetivo de pensar a unidade na multiplicidade. Utilizando a modelagem matemática, a computação e a matemática aplicada nas resoluções de problemas do cotidiano das empresas e organizações, sejam públicas ou privadas. Conhecimentos de estatística, matemática pura, computação e outras áreas afins são fundamentais para o exercício profissional capaz de auxiliar a tomada de decisão em diferentes níveis dentro de empresas.

Essencialmente o curso une estatística, matemática e computação para solucionar problemas de maneira ótima. Dessa forma com o crescente avanço da tecnologia, o matemático industrial está sempre buscando novas maneiras e melhores maneiras de otimização. Compõem a matriz curricular do curso disciplinas de cálculo, probabilidade, álgebra linear e matricial, computação e estatística. Outras disciplinas, de caráter mais específico, são matemática computacional e pesquisa operacional, programação linear, inteira e não linear, construção e análise de algoritmos e controle de qualidade. O matemático industrial pode atuar em várias áreas como no controle de processos, gerenciamento de projetos,

logística, controle de fluxo, transporte, economia e mercado financeiro, modelagem de sistema de produção, otimização de processo, redes neurais e inteligência artificial, processamento de dados, processamento de imagens de satélite, tomográficas, sísmicas ou diagnóstico médico por imagens, especialmente com o uso de redes neurais artificiais no auxílio dos resultados. Tipicamente, para uma RNA ser aplicada, é necessário tanto um conjunto de treinamento como de teste. Ambos os conjuntos de treinamento e teste contêm pares com informações de entrada e suas respectivas saídas, tomadas a partir de dados reais. A primeira é usada para treinar a rede, e a segunda para avaliar o desempenho da rede. Na fase de teste, os dados de entrada alimentam a rede e os padrões de saída desejados são comparados com os obtidos através da rede neural.

A concordância, ou não, destes dois conjuntos dá uma indicação do desempenho da rede neural.

2.1 Redes neurais artificiais

Saramasinghe (2006) define uma rede neural na prática como uma coleção de neurônios interconectados que aprendem de forma incremental seu ambiente (dados) para capturar tendências lineares e não lineares em dados complexos, de modo que proporcione prognósticos confiáveis para as novas situações, mesmo contendo ruídos e informações parciais. Assim o conceito de redes neurais artificiais baseia-se no conceito de que o cérebro humano é um computador, capaz de organizar sua estrutura funcional para a execução das tarefas de processamento rapidamente.

Os neurônios são as células que formam o nosso cérebro. Elas são compostas basicamente por três partes: os dendritos, que captam informações ou do ambiente ou de outras células; o corpo celular ou Soma, responsável pelo processamento das informações; e um axônio, para distribuir a informação processada para outros neurônios ou células do corpo. Só que uma célula dificilmente trabalha sozinha. Quanto mais células trabalharem em conjunto, mais elas podem processar e mais eficaz torna-se o trabalho. Logo, para o melhor rendimento do sistema são necessários muitos neurônios.

Foi pensando em como os neurônios trabalham que pesquisadores desenvolveram neurônios artificiais. Cada um tem dois ou mais receptores de entrada, responsáveis por perceber um determinado tipo de sinal. Eles também possuem um corpo de processadores, responsável por um sistema de *feedback* que modifica sua própria programação, dependendo dos dados de entrada e saída. Finalmente, eles possuem uma saída binária para apresentar a resposta “Sim” ou “Não”, dependendo do resultado do processamento.

Uma rede neural busca uma simulação com o sistema nervoso central humano, o qual contém uma coleção de neurônios (componentes de processamento) que trocam informação com axônios e dendritos (ramificações que recebem sinais elétricos de outros neurônios, que são transmitidos pelo axônio), cuja junção de dendritos e axônio é chamada de sinapse. Estima-se que existam cerca 10^{12} neurônios no cérebro humano, e que cada um destes possua aproximadamente 10^3 sinapses [Thompson, 1986], Com tempo de resposta para neurônios naturais de milésimos de segundos. Uma definição bastante clara para as redes neurais artificiais é a encontrada em Haykin (2001, p.28):

Uma rede neural é um processador maciçamente paralelamente distribuído constituído de unidades de processamento simples, que têm a propensão natural para armazenar conhecimento experimental e torna-lo disponível para o uso. Ela se assemelha ao cérebro em dois aspectos 1. O conhecimento é adquirido pela rede a partir de ambiente através de um processo de aprendizagem. 2. Forças de conexão entre neurônios, conhecidas como pesos sinápticos, são utilizadas para armazenar o conhecimento adquirido.

Ou seja, uma RNA é um sistema computacional que tem a possibilidade de aprender com a prática, produzindo alternativas adequadas para as entradas que não estavam presentes na entrada dos dados durante o treinamento de modo a alcançar o objetivo esperado. Essa capacidade torna possível as redes neurais resolverem problemas mais complexos. Porém sua utilização não é tão simples, durante a sua implementação

vários problemas podem acontecer podendo ocorrer o impedimento de sua aplicação e ainda quando aplicados isoladamente, as redes neurais podem gerar soluções imprecisas, pois precisam ser integradas a outros paradigmas de sistemas.

Nota-se também que o avanço tecnológico ainda não chegou ao patamar de realizar do cérebro humano e que ainda estamos dando os primeiros passos para se chegar a uma arquitetura computacional a altura. Com base nestas breves considerações, o objetivo da presente comunicação é apresentar uma revisão da literatura acerca das aplicações das RNA na matemática industrial.

As redes neurais são baseadas no cérebro humano, que recebe continuamente informação, percebe-a e toma, com base na informação, decisões apropriadas. Os dendritos são uma zona do neurônio que recebem impulsos elétricos e eles ativam ou não de forma aleatória que transmitem os dados ao axônio e provoca a sinapse e dessa forma ativa ou não uma área do neurônio, por exemplo se ele está programado para emitir impulsos ao ver um quadrado e não emitirá impulsos elétricos ao ver um círculo. Pensando nisso, dois pesquisadores chamados Hubel e Wiesel, em 1959, colocaram um eletrodo em um gato, onde era possível de gravar a região cerebral visual e produziram estímulos através de um monitor, dessa forma eles conseguiram ver como ocorre a ativação dos neurônios, pensando nisso surgiu a ideia de que cada neurônio tem um linear de ativação diferente. Passando para o neurônio artificial, temos uma entrada um valor x que é passado para uma função linear se este valor for maior que a função de ativação ele reage se não ocorre um erro de ativação.

A entidade mais simples de uma rede neural é o neurônio que, baseado no funcionamento do neurônio biológico, segue o modelo apresentado nas Figura 1 e 2.

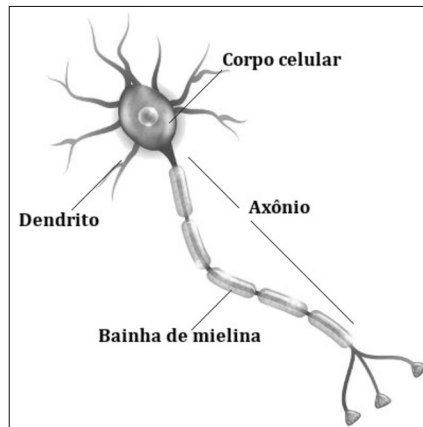


Figura 1- Neurônio Natural

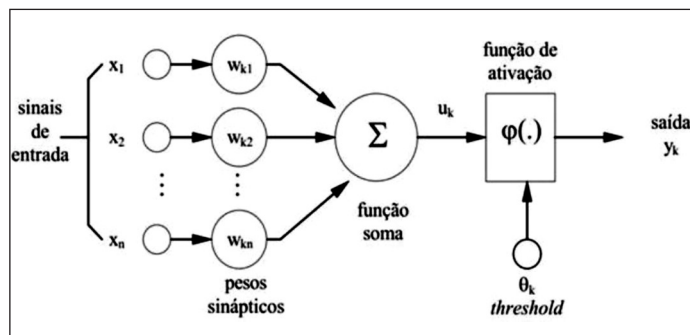


Figura 2 – Modelo não linear de um neurônio

Os elementos básicos do neurônio são:

- entradas (x_1, x_2, \dots, x_m);
- um conjunto de sinapses, cada uma delas caracterizada por um peso sináptico ($w_{k1}, w_{k2}, \dots, w_{km}$);
- um somador (Σ) utilizado para fazer a soma dos sinais de entrada ponderados;
- uma função de ativação $\varphi(\cdot)$ para restringir a amplitude da saída do neurônio; podem ser utilizadas funções de ativação de um neurônio: função de limiar; função linear por partes ou função sigmoide;
- um bias (b_k) que é uma espécie de peso do neurônio na rede;
- saída (y_k).

O comportamento das conexões entre os neurônios é simulado por meio de seus pesos. Os valores de tais pesos podem ser negativos ou positivos, dependendo de as conexões serem inibitórias ou excitatórias. O efeito de um sinal proveniente de um outro neurônio é determinado pela multiplicação do valor (intensidade) do sinal recebido pelo peso da conexão correspondente.

A arquitetura de uma rede poderá ser utilizada, e é definida pelo número de camadas (camada única ou múltiplas camadas), pelo número de nós em cada camada, pelo tipo de conexão entre nós em cada camada, pelo tipo de conexão entre os nós (*feedforward* ou *feedback*) e por sua topologia. Uma de suas capacidades mais importantes é o fato de uma rede neural aprender por meio de exemplos e fazer inferências sobre o que aprendeu, melhorando a cada etapa o seu desempenho. Através de um algoritmo de aprendizagem cuja tarefa é ajustar os pesos de suas conexões.

Devido às características não lineares inerentes ao mapeamento entre camadas de RNAs *feedforward*, estas se caracterizam como ferramentas de modelamento bastante apropriadas para o modelamento e controle de sistemas. Ferramentas matemáticas disponíveis para o controle de sistemas não lineares, normalmente utilizam técnicas de linearização, transformando a tarefa de controle não linear em pequenas tarefas de controle linear. Apesar de muitas vezes eficiente, esta abordagem não retrata a realidade dos sistemas físicos, podendo resultar em soluções subótimas. Devido à capacidade de modelar com fidelidade ações não lineares, as RNAs se constituem um importante ferramenta para o controle de sistemas.

Existem duas formas de aprendizado de redes neurais: aprendizado supervisionado e aprendizado não supervisionado. No aprendizado supervisionado, um agente externo (tutor) apresenta à rede neural alguns conjuntos de padrões de entrada e seus correspondentes padrões de saída. É necessário ter um conhecimento prévio de comportamento que se deseja ou se espera da rede. Para cada entrada, o tutor indica claramente se a resposta calculada é boa ou ruim. A resposta fornecida

pela rede neural é comparada á resposta esperada. O erro verificado é informado á rede para que sejam feitos os ajustes a fim de melhorar suas futuras respostas. Já na aprendizagem não supervisionada, ou aprendizado autossupervisionado, não existe um agente externo para acompanhar o processo de aprendizado. Neste tipo de aprendizagem, somente os padrões de entrada estão disponíveis para a rede neural. A rede processa as entradas e, detectando suas regularidades, tenta progressivamente estabelecer representações internas para codificar características e classificá-las automaticamente. Só sendo possível quando existe redundâncias nos dados de entrada, para se determinar os padrões nos dados observados.

Hoje em dia, se trabalho com o modelo Perceptron, um neurônio que recebe vários pesos e uma função linear que recebe vários valores, fazendo a soma b , o resultado da soma dirá se o valor final valerá ou não.

O modelo de cada unidade da rede pode incluir uma não linearidade na sua saída, a qual deve ser reduzida. A função de ativação representa o efeito que a entrada interna e o estado atual de ativação exercem na definição do próximo estado de ativação da unidade. Segundo Haykin (2001), existem diversos tipos de funções de ativação, sendo os mais populares:

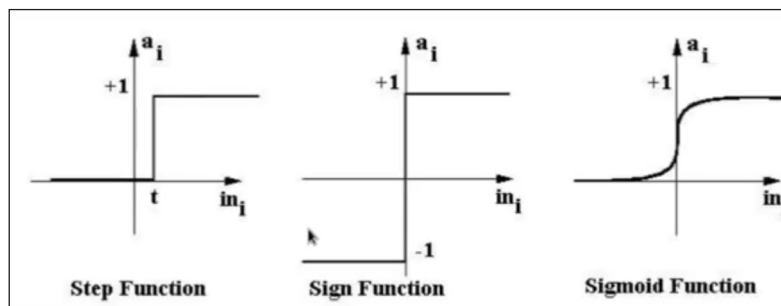


Figura 3: funções de ativação

Matematicamente, um neurônio k seria descrito pelas seguintes equações:

Os principais benefícios das redes neurais são:

- Generalização, que se refere ao fato de a rede neural produzir saídas adequadas para entradas que não estavam presentes durante o treinamento.
- Poder computacional, por meio de sua estrutura maciçamente paralela.
- Habilidade de aprender. Essas capacidades de processamento de informação tornam possível às redes neurais resolver problemas complexos e/ou de grande escala que são atualmente intratáveis. Funções de ativação utilizadas atualmente.

Não existe uma programação predefinida dos neurônios artificiais, como existem nas portas lógicas utilizadas nos circuitos computacionais. Cada dado que é analisado gera um peso, dependendo do resultado. Se for um acerto, ela ganha um ponto; se for um erro, ela perde meio ponto. Dessa forma uma rede neural testa várias vezes a percepção do objeto. A cada acerto, os neurônios envolvidos no processamento ganham um ponto, e aquela rede é reforçada. A cada erro, esses neurônios perdem meio ponto. Assim, o sistema cria rotinas de seguir o caminho com mais pontos sempre. Quanto mais tentativas, mais aprimorado fica o sistema, chegando, ao final de um processo de aprendizado a executar tarefas quase sem erro algum. Assim, para executar tarefas, uma rede neural não precisa guardar instruções de comando e executá-las de forma lógica, como num computador tradicional, ao invés disso, a rede aprende o que é preciso ser feito e executa a função, uma mesma rede, se ela for capacitada com os neurônios necessários para tal, é capaz de executar várias funções diferentes, independente de espaço de memória.

Em sistemas mais elaborados, uma rede neural consegue aprender qualquer função que uma pessoa possa saber e não há limites para a quantidade de informação que ela possa processar. Na fase de aprendizagem, a RNA extrai informações relevantes de padrões de informação apresentados a ela, dando origem a uma representação própria do problema.

Nesta etapa, os parâmetros da rede são ajustados, os quais são caracterizados pelos pesos das conexões entre as unidades de processamento. Ao final da etapa de treinamento, a rede terá adquirido conhecimento sobre o ambiente em que está operando, sendo este, “armazenado” em seus parâmetros (EYNG, 2008).

Buscando melhorias para as formas de inteligência artificial, alguns pesquisadores começaram a estudar o funcionamento dos neurônios. Em especial, Frank Rosenblatt pesquisou a estrutura humana, composta por vários neurônios sensoriais, responsáveis por perceber as formas e cores, cada um transmitindo uma resposta em rede para vários outros neurônios que então enviam suas informações para o cérebro para finalmente processá-las e transformá-las em imagens. Essa é a base do funcionamento dos neurônios artificiais que levaram ao desenvolvimento do Perceptron.

O perceptron foi a primeira máquina criada para processamento de informação feita sobre sistema de redes neurais. Primeiro sistema de processamento pequeno o suficiente para ser usado por uma pessoa, ele é conhecido como a forma de processamento de informação baseado em redes neurais, construído com neurônios artificiais, formando redes de processamento. Uma rede dessas se chama de Perceptron.

Uma RNA extrai seu poder computacional através de sua habilidade de aprender e de generalizar. A generalização se refere ao fato de a rede neural produzir saídas adequadas para entradas inexistentes durante a aprendizagem, tornando possível a resolução de problemas complexos, atualmente intratáveis. Entretanto, as redes neurais precisam ser integradas em uma abordagem consistente de engenharia de sistemas, onde um problema complexo é decomposto em um número de tarefas relativamente simples, de acordo com a capacidade inerente à RNA (HAYKIN, 2001).

3. METODOLOGIA UTILIZADA

O presente trabalho foi construído tendo por base a revisão da literatura com estratégia de busca definida. Foi consultada a Scientific Elec-

tronic Library Online (SciELO), no período de 01/03/2013 a 31/05/2018. Os termos utilizados foram:

- Estratégia 1: redes neurais artificiais.
- Estratégia 2: redes neurais artificiais + matemática aplicada.

Além dos artigos, foram consultados livros-textos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, diretrizes e documentos oficiais relacionados ao tema. A pesquisa empreendida permitiu identificar 179 citações, dentre as quais foram selecionados 10 manuscritos.

A utilização da RNA para um fim específico tem relação direta com a eficiência com que esta fornece respostas próximas aos dados de saída reais. Para isso, o neurônio artificial deve ser capaz de aprender uma determinada tarefa (EYNG, 2008).

Grande parte dos trabalhos envolvendo a análise e desenvolvimento de sistemas de apoio ao diagnóstico na área de imagens, baseados em redes neurais artificiais refere-se a sistemas que têm como objetivo a classificação de padrões em imagens. Dentre várias publicações nesta linha, encontram-se trabalhos que utilizam a técnica de redes neurais artificiais para análise automática das imagens. Por exemplo o modelo simples de classificação para dados rotulados.

- Hipótese: as classes apresentam propriedades distintas (seus elementos pertencem a regiões distintas do espaço vetorial multidimensional).
- Modelagem: um representante para cada classe.
- Objetivo: minimizar o somatório das distâncias entre os dados e o respectivo representante da classe a que pertencem; aplicação: após finalizar o posicionamento de todos os representantes, definir o rótulo de cada novo dado não rotulado como aquele associado ao representante que possuir a menor distância ao dado trata-se, portanto, de um problema de otimização, que pode ser resolvido por intermédio de técnicas de treinamento supervisionado. No caso, basta dividir o presente problema em C problemas distintos, sendo C o número de classes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização de novas tecnologias computacionais tem demonstrado inúmeras vantagens no processo de aquisição de habilidades. Nesta perspectiva, as RNA têm sido empregadas na matemática industrial, já que se trata de um modelo computacional extremamente útil para a resolução de problemas complexos. Além disso, têm sido descritos efeitos positivos no processo ensino-aprendizagem dos discentes, com aumento da capacidade de armazenamento de informações, de análise sistemática dos dados e de criação de novas abordagens para resolver cada problema apresentado. Redes Neurais Artificiais têm se tornado o foco de muita atenção, devido a sua ampla aplicabilidade e, principalmente, por tratar de casos considerados complicados. RNA podem identificar e aprender padrões relacionando conjunto de dados de entrada e valores de saída correspondentes. Após o treinamento, RNA podem ser usadas para prever o resultado relacionado a um novo grupo de dados de entrada. Elas podem resolver problemas com dados não lineares e complexos, mesmo sendo dados imprecisos e ruidosos. Com isso, a bioinformática pode ser contemplada com maior variedade de conhecimento e formas de aprendizagem, atendendo às necessidades que o presente impõe: uma miríade de habilidades que o profissional necessita para atuar.

As RNAs configuram-se como uma tecnologia embasada em raízes multidisciplinares, sendo fundamentada pela neurociência, matemática, física, estatística, ciência da computação e engenharia. Como resultado do acelerado desenvolvimento tecnológico, as redes neurais passaram a ter aplicações em diferentes campos como, por exemplo, em processos de modelagem, análise de séries temporais, reconhecimento de padrões, processamento de sinais e controle de processos. Abrangendo o campo de estudo da área de matemática Industrial. Notamos que a assim como a profissão de matemático industrial tem várias áreas de atuação, o mesmo ocorre com a aplicação das RNAs, mostrando que este sistema computacional pode ser aplicado à matemática industrial.

CONSIDERAÇÕES

A técnica de RNA representa a cooperação multidisciplinar – envolvendo os campos da neurociência, da matemática, da computação científica e da estatística –, podendo ser aplicada a diversos problemas de diferentes áreas, incluindo a matemática industrial. Sua habilidade em reconhecer padrões é amplamente aplicada em reconhecimento de imagens, análise de espectros, tomada de decisão em problemas complexos – lineares e não lineares –, dentre outros.

As investigações dirigidas às RNA têm possibilitado o desenvolvimento da computação de alto desempenho – com processadores interligados em rede assumindo papel de neurônios –, destacando-se sua elevada capacidade de processamento. Ademais, o avanço na área cognitiva computacional contribui para a construção de máquinas “inteligentes”, hábeis no reconhecimento de padrões, no controle e no processamento de sinais. Não se deve esperar que uma única máquina seja capaz de resolver todos os problemas. Mas cada máquina inteligente poderá adquirir uma aplicação específica – destacando-se, no presente contexto, as aplicações das RNA área de matemática computacional. Na prática, a aplicação das redes neurais não ocorre de maneira tão simples. Inúmeros problemas podem ocorrer durante o seu processo de implementação, podendo restringir sua aplicação em situações específicas. Além disso, as RNAs normalmente não conseguem fornecer soluções precisas quando aplicadas isoladamente, sendo integradas a outros tipos de sistemas. Assim, pesquisas constantes são necessárias a fim de se chegar a uma arquitetura computacional que possibilite ampliar as atividades de modelagem, simulação e controle.

REFERÊNCIAS

BEALE, R.; JACKSON, T. 1HXUDOFRPSXWLQJ: an introduction. Bristol: IOP Publishing, 1990.

Braga AP, Carvalho APLF, Ludermir TB. Redes Neurais Artificiais: teoria e aplicações. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

EYNG, E.; SILVA, F. V.; PALÚ, F.; FILETI, A. M. F. Neural network based control of an absorption column in the process of bioethanol production. *Brazilian Archives of Biology and Technology*, v. 52, p. 961-972, 200

HAYKIN, S. *Redes neurais: princípios e prática*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LARA, Marilda Lopes Ginez de; SMIT, Johanna Wilhelmina. *Temas de pesquisa em Ciência da Informação no Brasil*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/000005/00000588.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

MINSKY, M. L.; PAPPERT, S. *Perceptron: an introduction to computational geometry*. Cambridge: MIT Press, 1969.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado; PERUCCHI, Valmira. Universidades e a produção de patentes: tópicos de interesse para o estudioso da informação tecnológica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 15-36, 2018.

NUNES, W.V. Introdução às redes neurais artificiais. In: Esperidião-Antônio V. *Neurociências: diálogos e interseções*. Rio de Janeiro: Rúbio, 2012. p. 1-768.

SPANDRI, Renato. *Introdução a redes neurais*. Controle & Instrumentação, São Paulo: Editora Técnica Comercial Ltda, n. 43, p. 68-73, fev. 2000.

TRISTÃO, Ana Maria Delazari; FACHIN, Gleisy Regina Bóries; ALARCON, Orestes Estevam. Sistema de classificação facetada e tesouros: instrumentos para organização do conhecimento. *Ciências da Informação*, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 172-178, 2004. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/265/233>>. Acesso em: 2 maio. 2018.

WITTEN I.H.; FRANK E. *Data mining: Practical machine learning tools and techniques*. 2nd edition. San Francisco: Morgan Kaufmann; 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. *Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza, 2018.

OS ASPECTOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE TREINAMENTO DE PESSOAL EM UMA EDITORA DE FORTALEZA

Vanessa Maria Brasileiro Ribeiro¹

Israel Araújo²

Gilmar Alves de Farias³

1. INTRODUÇÃO

O conceito de Pedagogia Organizacional vem crescendo ao longo do tempo, no entanto, ainda pouco conhecido, pelo fato de a figura do pedagogo estar ligada restritamente à sala de aula. Discutir esse assunto, além de desenvolver a visão de um “novo” campo de atuação para um pedagogo, significa colaborar com novos saberes sobre a ação do pedagogo em ambientes não escolares. Entender, então, como o profissional da pedagogia tem atuado no treinamento de pessoal em empresas se torna necessário para entender esse novo campo pedagógico. Isto é o que será discutido no decorrer desta pesquisa, buscando exemplificar através da atuação de um pedagogo em uma editora de livros da Educação Infantil e Fundamental.

Analisar os aspectos que caracterizam o trabalho do profissional da pedagogia que tem atuado no treinamento de pessoal em uma empresa

1 Vanessa Maria Brasileira Ribeiro- Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: vanessambribeiro@gmail.com.

2 Israel Araújo- Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: israelaraujo7@alu.ufc.br

3 Gilmar Alves Farias- Professor da Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza - CE. E-mail: profgilmfarias@hotmail.com

da cidade de Fortaleza - CE, tomando como base suas experiências, caracteriza-se então o objetivo desta pesquisa. É de suma importância entender esses fatores para que se consiga formar um perfil de um pedagogo atuante fora dos ambientes escolares. Para que possamos dar corpo a essa discussão, de início será discutido o conceito de Pedagogia, para que, em seguida, se possa discutir sobre o conceito de Pedagogia Organizacional e sua evolução.

Posteriormente serão apresentadas as funções de um Pedagogo em ambientes não escolares. O referencial teórico evidenciará a importância desse profissional no âmbito empresarial. Em seguida, será apresentada a metodologia utilizada e, ao final, será exposta a pesquisa feita, assim como algumas observações e análises referentes ao trabalho de análise realizado.

2. A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

A Pedagogia pode ser entendida como uma ciência que tem por responsabilidade analisar métodos e princípios os quais são destinados diretamente para a educação e aprendizado. Segundo Sá (2000), a Pedagogia pode ser considerada como uma ciência da prática educativa ou para a prática educativa, ou seja, ela pode ser entendida como uma ciência que parte ou contribui para a formação de uma prática educativa. Assim, o que se pode entender de fato com esta afirmação é que a pedagogia é voltada para o ato de educar pessoas, buscando meios de ensiná-las e ajudar no desenvolvimento pleno, tanto no cognitivo quanto no social.

Pode-se usar como referência uma conhecida definição feita por Dermeval Saviani, pois para ele a Pedagogia,

Reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI 2005, p. 1)

Na direção que aponta o autor, observam-se a necessidade e a importância da pedagogia, pois é através dela que a prática de ensino passa a ser feita de forma correta, conseguindo assim melhores resultados na forma de ensino-aprendizagem voltada ao desenvolvimento de um sujeito.

2.1. Pedagogia organizacional e sua evolução

A criação de uma Pedagogia fora das escolas foi dada ao longo do tempo, haja vista a necessidade de mostrar ao pedagogo que ele poderia atuar em diversos campos sociais. Desse modo, Libâneo, em sua obra que trata do referencial teórico da Pedagogia, trazendo assim o papel do pedagogo diante das realidades contemporâneas, afirma que “não se trata da desvalorização da docência, mas da valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual o docente está incluída” (LIBÂNEO 2007, p.40). Então, é neste contexto que esta pesquisa visa inserir-se na discussão, pois, de fato, o profissional em pedagogia deve estar preparado a desenvolver trabalhos fora da escola.

Nessa perspectiva, pode-se conceituar Pedagogia Organizacional como o uso de práticas educativas pelo pedagogo, a fim de obter êxito e crescimento de uma determinada organização empresarial ou de outro ramo que não seja necessariamente escolar.

Neste sentido, para Holtz (2006), o pedagogo que atua em organizações não escolares é responsável por elevar, através de práticas educativas, o relacionamento humano de uma forma que garanta um ambiente agradável e produtivo, assim como um profissional qualificado. A atuação desse profissional se justifica porque, com o rompimento do modelo taylorista-fordista e o avanço de novas tecnologias, observou-se que a educação escolar não estava mais conseguindo atender às necessidades do mercado, que passou a necessitar de profissionais mais qualificados e preparados para o uso dessas novas tecnologias.

O modelo taylorista-fordista, segundo Harvey (2002) *apud* Pedroso (2004) é aquele modelo de produção no qual havia uma separação entre gerência, concepção e execução. Assim sendo, um modelo de padrão de produção em massa, no qual o trabalho é disciplinado, e repetitivo. Como afirma Antunes “Esse processo caracterizou-se, portanto, pela mescla da

produção em série fordista com o cronômetro taylorista [...], A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva” (ANTUNES, 2002, p. 37 *apud* PEDROSO, 2004).

Além disso, essa repetição diária, a qual os trabalhadores estavam submetidos, não incentivava de nenhuma forma o desenvolvimento intelectual destes, o que gerava pouca satisfação no ambiente de trabalho. Portanto, pode-se destacar que o principal objetivo desse modelo era a maximização da produção, gerando assim lucro para a empresa, tendo em mente o trabalhador apenas como um ser mecanicamente programado a produzir, sem se preocupar com seus limites, sua capacidade intelectual e seu bem-estar dentro da empresa.

Em acréscimo ao conceito de Holtz sobre a atuação do pedagogo em ambientes não escolares, Gonçalves (2009) afirma que foi a partir da década de 1970 que começou o processo de formação para os profissionais, dentro da própria organização. Tal iniciativa se deu a partir do surgimento do modelo Toyotista, o qual implica em um modelo de produção flexível de acordo com a demanda. Se antes as empresas visavam produzir cada vez mais e deixar essas mercadorias estocadas, a partir do modelo Toytista só se produzia o que era necessário. Além disso, o trabalhador passa a ser observado de forma diferenciada, agora levando em conta suas capacidades intelectuais e seu desenvolvimento dentro da empresa. É necessário salientar, de acordo com Morato (2005), que nesse modelo é necessário que o trabalhador seja polivalente, ou seja, capaz de desempenhar várias atividades. Para isso é preciso que este seja altamente qualificado, resultando assim numa maior e melhor capacidade produtiva. Com esse modelo, então, veio à tona a importância dos trabalhadores, e junto com ela, a necessidade de educá-los, treiná-los e qualificá-los para desenvolver habilidades para serem capazes de atuar em qualquer parte da organização.

Essa necessidade exige dos pedagogos a identificação da necessidade de ações que busquem ao desenvolvimento das pessoas atuantes na organização. Para Lopes (2011), o pedagogo organizacional reconstrói conceitos básicos como trabalho em equipe, criatividade e, principalmen-

te, autonomia emocional e cognitiva. Em acréscimo, é preciso que elabore e coordene ações que colaborem com a qualificação do capital humano dentro do espaço organizacional, resultando assim em um direcionamento de comportamento e ações voltadas a um objetivo em comum, que alcançará lucros não somente econômico-produtiva, todavia também nas relações interpessoais no ambiente de trabalho. Por esta razão, então, é que se observa também a ascensão do pedagogo, atuando de forma direta dentro dessas organizações não escolares.

2.2 Funções do pedagogo organizacional

De acordo com as ideias de Ribeiro (2003), pode-se dizer que o pedagogo atuante dentro de uma organização, através de seus conhecimentos e base educacional, tem capacidade de identificar, selecionar e desenvolver pessoas, criando técnicas e instrumentos, capazes de contribuir para estes determinados processos. Nesse sentido, então, o pedagogo organizacional precisa criar um elo entre as metas organizacionais e o desenvolvimento profissional e pessoal o funcionário.

No entanto, como afirma Lopes (2011, p. 32), “é fundamental que o próprio profissional queira participar efetivamente desse processo, pois, sem seu engajamento total, fica muito difícil conseguir modificação de comportamento”. Isso se justifica, porque o esforço pessoal do funcionário implicará no resultado de seu desenvolvimento, isto é, quanto maior o seu esforço em aprender, maior será sua capacitação. Desse modo, torna-se necessário o engajamento total do indivíduo. Com isso, então o trabalhador poderá exercer sua função de forma mais qualificada, coerente e produtiva, alcançando assim o objetivo esperado por ele e pela empresa.

Por fim, pode-se dizer que o pedagogo em questão, em curtas palavras atua no setor de Recursos Humanos da organização (RH). Nesse setor, ele vai pensar e planejar atividades voltadas para o desenvolvimento de pessoas, podendo fazer uso, principalmente, do treinamento. Além disso, vai coordenar e supervisionar toda a execução do projeto, para que possa seguir o caminho preestabelecido no

planejamento, pois “tanto a empresa quando a Pedagogia agem em direção a realização de ideais e objetivos definidos, no trabalho de provocar mudanças no comportamento das pessoas”. (HOLTZ, 2006, p. 6-7 *apud* LIMA; MARINHO, 2013, p. 56). Portanto, a função do pedagogo organizacional deve estar relacionada à educação e, conseqüentemente, à aprendizagem.

2.3 A importância do treinamento de pessoas para o crescimento de uma empresa e seus funcionários

Uma empresa que visa crescer no mercado deve deixar de lado a visão antiga de que o funcionário está presente apenas para produzir determinado processo. A necessidade que se vê nos dias de hoje é de que a empresa deve tratá-los como colaboradores. Com a chegada de novas tecnologias, observou-se a necessidade de capacitação para operá-las e, assim, qualificar o sistema de produção de acordo com as novas exigências do mercado.

Para Marras (2001), através dessas necessidades, muitas empresas começaram a estimular o aprendizado de seus funcionários através de treinamentos, que pode ser entendido como um processo de curto prazo, no qual seu objetivo é repassar habilidades, conhecimentos para a otimização de algo. O que se observa é um processo vantajoso que agrega valor ao funcionário, mostrando o quão importante ele é. Além de ser vantajoso para a empresa, uma vez que aumenta a qualidade do serviço, gera um maior nível de competitividade, visto que passa a contar com um funcionário mais preparado para atender as demandas da empresa.

Isso se justifica porque um funcionário bem treinado sente-se seguro em sua tarefa, sendo capaz de executá-la de forma eficiente e ágil, gerando assim seu desenvolvimento na empresa. Esse desenvolvimento implica, em outros termos, em reconhecimento, execução de novas atividades e, conseqüentemente, aumento salarial. Além disso, compreende, segundo Chiavenato (2010), a uma carreira futura, e não somente ao cargo atual, uma vez que seu desenvolvimento gera oportunidades por apresentar experiências não necessariamente ligadas ao seu cargo. Por

isso, o desenvolvimento dentro da empresa deve ser contínuo, resultando em benefícios qualitativos e quantitativos para a empresa.

Nesse sentido, para Lima e Marinho (2013, p. 54), “o treinamento se bem executado, gera eficiência e eficácia, termos diretamente ligados à produtividade”. Trata-se de uma ideia interessante e propícia para a atuação do pedagogo, pois se mostra necessária a criação de ações para o aperfeiçoamento de atividades, abrindo, assim, esta área organizacional para a atuação pedagógica. Logo, pode-se afirmar que o treinamento bem desenvolvido contribui para o aumento da produtividade, com menos desperdícios, além, é claro, de tornar a força de trabalho mais eficiente e eficaz, deixando assim o sujeito apto a desenvolver determinado processo.

3. METODOLOGIA E MÉTODO

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, no qual se buscaram compreender os aspectos que caracterizam o trabalho do pedagogo fora dos ambientes escolares, usando como amostra uma pedagoga que trabalha em uma editora de Fortaleza. Desta forma, caracteriza-se também como uma pesquisa qualitativa, pois se analisou o fenômeno estudado através da fala do sujeito, que expôs seu ponto de vista, suas experiências, a fim de contribuir no entendimento acerca do tema estudado. Além disso, teve como base bibliográfica, materiais publicados em livros, artigos, *internet*, isto é, material acessível ao público em geral.

Inicialmente, obteve-se certa dificuldade de encontrar um pedagogo atuante na área de treinamento de uma empresa, o que comprova o pouco conhecimento deste campo de atuação que foi apresentado na introdução deste trabalho. Após essa dificuldade, foi encontrada Eulina Carmem, coordenadora pedagógica da Aprender Editora. (estes são os nomes reais, uma vez que foi permitido usá-los) Então, foi apresentado o objetivo da pesquisa, e em seguida, enviado um questionário (ver em anexo), com oito perguntas, para ser respondido. Todas as respostas foram obtidas via áudios da rede social *WhatsApp*, totalizando 10 áudios que variaram de 17

segundos a 2 minutos de fala. Destaca-se a vontade que a coordenadora Eulina apresentou para dar formação, haja vista que, mesmo em outra cidade, se colocou a disposição diante da pesquisa.

Por fim, todas as respostas foram digitadas (ver em anexo), para em seguida serem analisadas de uma melhor forma, buscando encontrar aspectos que caracterizassem a atuação do pedagogo no ramo empresarial, comparando-os com os conceitos e os fenômenos anteriormente estudados na fundamentação teórica. A seguir será apresentada tal análise.

3.1 Apresentação dos resultados e análise dos dados

Baseando-se no objetivo da pesquisa, e focado na melhor divulgação destes resultados, foi possível fazer a separação nestes tópicos: 1. Formação além do vendedor; 2. Trabalho interno e experiência escolar. Ambos serão discutidos separadamente.

1-Formação para além do vendedor - Entendendo como um dos aspectos que caracteriza a atuação no ramo empresarial, em especial, na Aprender Editora, foi possível constatar a importância que a entrevistada destaca sobre se ter um profissional de Pedagogia para formar um público além do vendedor dos materiais da empresa. Esta formação é feita para quem adquire os produtos, ou seja, uma capacitação para professores, coordenadores das escolas que decidem trabalhar com os livros da editora. Podemos conferir esse fato no seguinte trecho da resposta:

Com certeza o pedagogo influencia por demais na escolha empresarial. Como a gente trabalha acompanhando e desenvolvendo um trabalho de formação nos municípios, principalmente com a questão do nosso material, então... para além do vendedor, do distribuidor, de tudo... a gente necessita, a gente tem como trabalho formar esse público, então os pedagogos são fundamentais para desenvolver esse trabalho, né[...]

Neste sentido, pode-se confirmar a ideia de Lopes (2011), sobre a função do pedagogo em reconstruir conceitos básicos e autonomia

emocional, haja vista a necessidade que a Editora encontrou em preparar melhor quem trabalha com seu material. Além disso, a coordenadora completa

Minha rotina de trabalho é viajando, acompanhando os municípios na parte pedagógica, acompanhando as formações destinadas a professores, coordenadores, realizando reuniões com a equipe da SME da Secretaria Municipal de Educação nos municípios que adquirem o material.

Entende-se também que tal formação é importante tanto para a Editora, quanto para os professores, pois agrega valor aos produtos e aos serviços prestados, e isso vai ao encontro da ideia de Lima e Marinho (2013), ao falar sobre o treinamento bem executado. Além disso, tal formação cria uma imagem positiva da empresa diante do cenário educativo, o que gerará mais lucros e competitividade no mercado. Desse modo, observa-se o interesse da empresa em formar pessoas além de seus funcionários contratados. Com isso, a pedagoga Eulina complementa

[...] empresa vive dos livros né, e posteriormente aos livros, a gente tem um trabalho que é reconhecido em todo o estado do Ceará, é exatamente a condição das formações, então a gente vai até os municípios, elabora as formações e as formações são o ponto chave da editora [...].

Já para os professores, é de extrema importância para garantir um melhor nível de ensino-aprendizado, pois gera melhores formas de abordagens e práticas que facilitam na compreensão por parte dos alunos. Isso se dá na medida em que os formadores recebem o *feedback* por parte dos docentes, outra função executada pela Formadora, Eulina Carmem, que explica

[...] E aí a gente faz todo um trabalho de acompanhamento, fazendo... realizando através dos diagnósticos e nesses diagnósticos a gente pode ir salientando e fazendo as intervenções pedagógicas referentes as dificuldades que os alunos e pro-

fessores daquela série, na qual a gente trabalha, tem maior dificuldade.

Por fim, outro fator comprovado remete à ideia de Lopes (2011), que fala sobre a importância do profissional, neste caso, dos docentes, em querer participar dos processos de formações, haja vista que em treinamentos oferecido pelo Estado existe uma certa quantidade de falta por parte desses funcionários, e isto se caracteriza, de acordo com a pesquisa realizada por Pereira (2007), pela falta de tempo em praticar tal formação. Desse modo, a capacitação fica comprometida, resultado do pouco engajamento por parte dos professores.

2-Trabalho interno e experiência escolar- Outro aspecto que caracterizam o trabalho da pedagoga na Aprender Editora é o trabalho realizado de forma interna na empresa, bem como sua experiência na área da docência.

Para dar início a esta discussão, destaca-se a seguinte fala da entrevistada:

Um professor de língua portuguesa, ele vai atingir sim, a linguagem, mas e os outros trabalhos? Como lidar com o coordenador pedagógico? Como acompanhar uma rotina escolar? O pedagogo é que vai poder ter mais condições de fazer esse trabalho. E eu, no meu caso, faço com mais facilidade, vamos assim dizer, primeiro pelo tipo de estudo que a gente tem dentro da editora, a gente tem um trabalho interno de estudo para atingir essa excelência nos municípios e também a experiência que a gente tem de escola para poder chegar na escola e está pautado para poder resolver as dificuldades que lá nós vamos encontrar.

Pode-se analisar que a pedagoga em questão passa confiança durante os treinamentos, principalmente por apresentar experiência na área da docência. Foram 15 anos trabalhando dentro de escolas. Desse modo, observa-se certa proximidade com os demais professores, pelo fato de

conhecer de perto alguns problemas enfrentados pelos docentes. Além disso, através destas experiências é possível traçar planos de formações e capacitações e, à medida que for recebendo o retorno, modificando-os e adaptando-os. Para que isso seja possível é necessário ter um tempo interno, no qual a coordenadora pedagógica explica

No meu dia a dia de trabalho a gente tem uma rotina tanto interna quanto externa. Na rotina interna a gente tem preenchimentos de relatórios, acompanhar as datas, marcar as formações, o período de estudo, porque a gente faz... como te falei, a gente tem os períodos de estudos de planejamento para dar as formações.

Observa-se então, o apoio prestado pela Editora, disponibilizando um horário para o desenvolvimento das formações. Desse modo, pode-se caracterizar esse período como de extrema importância para o trabalho do pedagogo formador, uma vez que é, através desse tempo, que ele poderá melhorar sua formação, gerando assim uma maior qualificação por parte dos professores, e conseqüentemente, um reconhecimento maior da editora.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa objetivou analisar os aspectos que caracterizam a atuação do pedagogo no ramo empresarial, trazendo como um estudo de caso o trabalho realizado na Aprender Editora. Com isso, pôde-se entender a Pedagogia em um sentido mais amplo, principalmente no que se refere ao campo de atuação. Além disso, foi possível constatar o pouco conhecimento que se tem sobre o conceito de Pedagogia Organizacional. Desse modo, buscou-se seguir o pensamento de Libâneo (2007), para que este trabalho possa contribuir para o avanço de tal conhecimento, sem que haja uma desvalorização da docência.

Evidenciou-se, através da coleta de dados, o quanto o trabalho do pedagogo se caracteriza como um fator importante para uma empresa, funcionários e envolvidos, além é claro de contribuir para o avanço da

empresa, tanto na competitividade, quanto no reconhecimento. Por isso, se faz necessária a presença desse profissional de educação no âmbito empresarial.

A Pedagogia Organizacional vem, então, para atender as necessidades que começaram a ser desencadeadas com o Toyotismo, e que estão presentes na atual conjuntura empresarial, que passou a ser preciso valorizar os funcionários, deixando-os de classificar apenas como empregados, entendendo-os como um capital humano e intelectual que, se bem preparados, podem gerar um nível de produtividade muito maior.

Sendo assim, pode-se identificar que uma formação além do vendedor é interessante. Tanto para a empresa quanto para os professores, e que essa capacitação quando bem executada e com interesse de ambas as partes, gera crescimento empresarial, intelectual e pessoal. Além disso, ficou comprovado também a necessidade de um tempo interno para pensar em planos de treinamentos, bem como aperfeiçoá-los de acordo com o *feedback* obtido. Portanto, é preciso saber conciliar tempo para planejar e tempo para dar as formações.

Por fim, acredita-se ter alcançado o objetivo da presente pesquisa. No entanto, com este trabalho surgiram novas indagações, principalmente, para entender o currículo do curso de Pedagogia, e a influência que este dá para o pedagogo atuar na área empresarial. Para isso, se fazem necessários novos estudos que resultarão em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas*. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Elsevier, 2010.

GONÇALVES, Roseli. *A Pedagogia empresarial e as práticas pedagógicas dentro da empresa*. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-pedagogia-empresarial-e-as-praticasdentro-da-empresa/14896/>. Acesso em: 22 nov. 2016.

HOLTZ, Maria Luiza M. *Lições de pedagogia empresarial*. MH Assessoria Empresarial Ltda.,

Sorocaba SP. Disponível em: http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcos Antonio Martins; MARINHO Gabrielle Silva. *Pedagogia Organizacional: gestão, avaliação & práticas educacionais*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LOPES, Izolda. *Pedagogia empresarial: formas e contextos de atuação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MARRAS, Jean Pierre. Subsistema de treinamento e desenvolvimento. *In: Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. São Paulo: Futura, 2001.

MORATO, Aline N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competências: possibilidades e limites. *In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna (orgs.). Trabalho, educação e formação humana*. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. *A crise do modelo de produção taylorista/fordista e a emergência do toyotismo*, 2004. Disponível em <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/marcia.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PEREIRA, Ivamarcos Lisbôa. *Interesse pela formação dos professores de educação física no programa segundo tempo*. 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1392902590->

PEREIRA, Ivamarcos Lisbôa. *Monografia*. Disponível em: [pdf&ved=0ahUKEwi5hb_qsufRAhWDkJAKHZiIDEcQFg_gaMAA&usq=AFQjCNFmPkH1J4ZybItCiKFWbogl5wEP-Q&sig2=j8NIhiDNE_zEkIUMqg753w](https://www.google.com.br/pdf/ved=0ahUKEwi5hb_qsufRAhWDkJAKHZiIDEcQFg_gaMAA&usq=AFQjCNFmPkH1J4ZybItCiKFWbogl5wEP-Q&sig2=j8NIhiDNE_zEkIUMqg753w). Acesso em: 22 nov. 2016.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia Empresarial – atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 171-180, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 02 nov. 2016.

ANEXO (QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS)

PERGUNTA 01- Onde e quando você se formou?

Eulina: Eu sou formada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em licenciatura no regime especial. Agora quantos anos. Acho que foi em 2001 que eu me formei.

PERGUNTA 02- Qual motivo da escolha pelo curso de Pedagogia?

Eulina: Em função do meu trabalho, por isso que eu defini estudar pedagogia. Eu já tinha feito uns estágios e optei em fazer meu ensino médio em magistério. Eu tenho magistério no ensino médio e o quarto pedagógico, que era antigamente, que você fazia mais um ano para se especializar para as séries medianas, no caso quinto, sexto, sétimo e oitavo ano, eram as séries finais.

PERGUNTA 03- Antes da atuação empresarial, já participou do ramo docente em ambientes escolares?

Eulina: A minha primeira escola de trabalho, quando eu já estava... Antes de me formar eu já trabalhava na escola Medalha Milagrosa como professora do polivalente de terceiro ano e aí, após fazer o quarto ano, fiquei licenciando história e geografia nas turmas de quinto e sexto ano e tive ao longo da minha carreira... Antes de ir para editora, eu trabalhei quinze anos nessa escola, saindo de lá (nos seis últimos anos) como coordenadora da educação infantil.

PERGUNTA 04 Por que a escolha dessa atual área (Pedagogia Empresarial) para atuação? Qual a diferença de se ter ou não um pedagogo na empresa? O Pedagogo influencia na rotina empresarial? Se sim, como?

Eulina: Ao sair da escola para ir pro ramo de formação educacional né, que o meu papel primeiro na editora era como formadora, na qual ainda exerço até hoje, foi exatamente pela possibilidade de trabalhar pedagogia em um espaço para além da escolarização, sair do universo da escola, onde você só trabalha dentro daquela realidade e atingir uma condição de um estado melhor, que no caso a pedagogia que... Sendo acompanhada dos municípios né, que é o que eu sou atualmente.

Com certeza o pedagogo influencia por demais na escolha empresarial. Como a gente trabalha acompanhando e desenvolvendo um trabalho de formação nos municípios, principalmente com a questão do nosso material, então... para além do vendedor, do distribuidor, de tudo... a gente necessita, a gente tem como trabalho formar esse público, então os pedagogos são fundamentais para desenvolver esse trabalho né. Ver a questão da rotina, planejamento, dificuldades escolares, então só a gente que tem né dentro dessa atuação, eeh... Que tem essa especialização pode atuar dentro dessas situações. Um professor de língua portuguesa, ele vai atingir sim, a linguagem, mas e os outros trabalhos? Como lidar com o coordenador pedagógico? Como acompanhar uma rotina escolar? O pedagogo é que vai poder ter mais condições de fazer esse trabalho. E eu, no meu caso, faço com mais facilidade, vamos assim dizer, primeiro pelo tipo de estudo que a gente tem dentro da editora, a gente tem um trabalho interno de estudo para atingir essa excelência nos municípios e também a experiência que a gente tem de escola para poder chegar na escola e está pautado para poder resolver as dificuldades que lá nós vamos encontrar.

PERGUNTA 05- Fale um pouco de como é a rotina da empresa que você trabalha. Há quantos anos você trabalha nessa empresa? Durante esse percurso, o que você destaca como algo que te chamou mais atenção?

Eulina: Bom, eu trabalho na Aprender Editora já faz mais ou menos... já vou para o nono ano. Minha rotina de trabalho é viajando, acompanhando os municípios na parte pedagógica, acompanhando as formações destinadas a professores, coordenadores, realizando reuniões com a equipe da SME da Secretaria Municipal de Educação nos municípios que adquirem o material. E aí a gente faz todo um trabalho de acompanhamento, fazendo... realizando através dos diagnósticos e nesses diagnósticos a gente pode ir salientando e fazendo as intervenções pedagógicas referentes as dificuldades que os alunos e professores daquela série, na qual a gente trabalha, tem maior dificuldade. E durante todo esse percurso, o que eu mais destaco é exatamente o que me chama a atenção para os meus estudos atuais, que é a fonte da minha pesquisa para o mestrado “O trabalho dos coordenadores pedagógicos como função pedagógica e não burocrática”. Então eu tô desenvolvendo esse trabalho pra poder receber e dar um pouco de melhor nas atividades.

PERGUNTA 06- Explique, por favor, sua função dentro da empresa e como as atividades são desenvolvidas no dia a dia do trabalho. Como atua o peda-

gogo dentro da empresa? Como o pedagogo contribui para uma consultoria no ramo que a empresa trabalha?

Eulina: No meu dia a dia de trabalho a gente tem uma rotina tanto interna quanto externa. Na rotina interna a gente tem preenchimentos de relatórios, acompanhar as datas, marcar as formações, o período de estudo, porque a gente faz... como te falei, a gente tem os períodos de estudos de planejamento para dar as formações. E a parte pedagógica da empresa, ela se divide em duas partes: A pedagógica, a editorial que faz edições dos livros e a parte administrativa que é onde a gente tem o pessoal das vendas, setores, financeiro e outras coisas. Eu faço parte do setor pedagógico, onde a gente é responsável por esse comando junto aos municípios. E aí tudo que envolve a empresa passa pelo pedagógico, porque os livros, as orientações de livros, o que a gente tem para elaborar o livro, como elaborar, os critérios principais de leis, de parâmetros curriculares, as matrizes responsáveis pelo estado do Ceará, então tudo isso passa por um estudo com a gente para formulação desse material. As autoras têm um contato constante conosco do pedagógico porque a empresa vive dos livros né, e posteriormente aos livros, a gente tem um trabalho que é reconhecido em todo o estado do Ceará, é exatamente a condição das formações, então a gente vai até os municípios, elabora as formações e as formações são o ponto chave da editora, a gente faz todo um acompanhamento pedagógico referente a edição e esse acompanhamento aos municípios.

PERGUNTA 07- O que você considera como seu grande desafio nesse campo de atuação? Quais os empecilhos que você encontra na hora de exercer sua função?

Eulina: O que eu considero de maior desafio é a organização do tempo. Como a gente viaja muito então a gente tem metas a cumprir referente ao município, e a gente tem que ter perna para ir até lá, porque a gente trabalha em rota, a gente sai de Fortaleza e vai para os municípios. Então meu maior desafio em relação a esses procedimentos dentro da minha atuação é o tempo. Ter o tempo hábil para sentar, para estudar, o tempo de comunicação com os municípios, é ter o *feedback* das formadoras no tempo hábil antes da outra formação. Então, o que mais... realmente o meu maior desafio é vencer esse tempo.

PERGUNTA 08- Para finalizar, qual a mensagem que você deixa para quem deseja atuar nessa área específica da pedagogia?

Eulina: A mensagem final que eu deixo para o grupo que está entrando na pedagogia, é um curso maravilhoso, onde você tem uma expansão do conhecimento na área da educação que atinge várias áreas, então você não fica preso a uma só especialidade, mas também é um curso que necessita estudo. A pessoa tem que está atenta as leis, tem que está atenta ao que passa pelas outras séries né, pelas outras áreas de conhecimento. Então é necessário mesmo... como toda e qualquer graduação ou qualquer curso, necessita sim um foco de trabalho. Eu gosto do trabalho de formação pedagógica, dentro do âmbito empresarial, porque eu consigo atingir um público maior e realidades diferentes ao mesmo tempo para trabalhar do que unicamente em uma escola né, então eu já... A formação ela veio como um presente para mim. Então trabalhar a formação escolar dos professores, formação de coordenadores, isso tem me deixado cada vez mais motivada no trabalho dentro da pedagogia. E a todos os pedagogos busquem conhecimento, porque sem conhecimento a gente não tem prática e colocar a prática com a base teórica para que a gente possa desenvolver o melhor trabalho.

TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A ARTE EM UMA CRECHE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Bruna Brito Ramos¹
Rosimeire Costa de Andrade Cruz²

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema central o Currículo na Educação Infantil (EI), tendo como foco o trabalho com a arte em uma turma denominada de Infantil III, formada por crianças de 3 anos de idade, de uma creche da rede municipal de Fortaleza. Parte-se do pressuposto de que Currículo é

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, Art.3.º)

Assim, a pesquisa direcionou-se para a análise de como o campo de experiência “traço, sons, cores e imagens”, trazido na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza, elaborada no ano 2016, se materializa no cotidiano das crianças e dos profissionais envolvidos no processo de cuidar-educar em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal.

1 Pedagoga. E-mail: brunabritoramos@hotmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza foi apresentada à população em dezembro de 2016 e trouxe mudanças em relação à antiga proposta (FORTALEZA, 2009), quanto à fundamentação teórica, às orientações gerais e à organização do currículo, pois, no antigo texto, os conteúdos eram estruturados por área de conhecimento, já na atual (FORTALEZA, 2016) eles são organizados por campos de experiência³.

O atual documento (FORTALEZA, 2016) é composto por texto introdutório; 11 artigos intitulados: Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança; Linguagens; Natureza e Cultura; Brincadeiras e Interações; Articulação Curricular; Família e Escola; Diversidade e Inclusão; Gestão da Prática Pedagógica (subdividido em Campos de experiência e Direitos de aprendizagem que a criança tem); Rotina na Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico; Avaliação na Educação Infantil e Considerações finais.

No capítulo denominado de “Linguagens”, há um texto voltado à explicação da importância do trabalho com a arte na Educação Infantil. Assim, Simões (2016, p. 37) assume que arte na EI é:

Como uma área de conhecimento que abrange e promove o desenvolvimento integral da criança (físico, social e cognitivo). Por ser tão abrangente, a Arte propicia a evolução da criança de forma completa, integral e plena. Isso acontece porque ela consegue transitar entre o mundo exterior objetivo e o mundo interior subjetivo dos sentimentos, ajudando o ser humano a desenvolver significados que orientem a sua relação com o seu ambiente cultural e com o mundo como um todo.

Dessa forma, entende-se que usar as variadas possibilidades da arte no cotidiano da Educação Infantil faz-se essencial para contemplar as diversas formas de aprender e de se manifestar que as crianças possuem.

3 Finco (2015, p.242) destaca que “os campos de experiências indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado”. Os campos de experiências serão abordados na segunda seção deste texto.

Diante do exposto, justifica-se a relevância de analisar, por meio de uma pesquisa com características de um estudo de caso, como se concretiza, no cotidiano de uma creche, o trabalho com a arte apontado pela Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, elaborada no ano de 2016. Some-se a isso o investimento feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de que a Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) fosse renovada, trazendo orientações que realmente fundamentassem as práticas dos seus professores.

Com este trabalho, busco suscitar reflexões que contribuam para o trabalho com a arte na Educação Infantil, a fim de que possa ser usada como mais um importante instrumento de expressão e comunicação por todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da EI.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O significado de currículo para a Educação Infantil brasileira e o papel da arte na EI

Conforme o desenvolvimento de pesquisas sobre a infância (KRAMER, 1998, 1999, 2005; BARBOSA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) e a criança (FOCHI, 2015; BARBOSA; ALBURQUERQUE; FOCHI, 2013) e com o aumento no número e matrículas de crianças em instituições de educação formal, nasce a necessidade de se pensar na organização curricular, para que seja oferecida às crianças uma educação de boa qualidade (CAMPOS, 2009; BARBOSA, 2009) e de forma que não se tenham disparidades qualitativas entre as diversas instituições que atendem o público-alvo da Educação Infantil: crianças de zero a cinco anos de idade.

Dessa forma, a definição de uma Proposta Curricular para a Educação Infantil almeja, entre outros aspectos, que se tenha clara a concepção de infância, de sujeito que se quer formar, de como contribuir para o seu desenvolvimento integral, tudo isso sustentado em princípios claros e indissociáveis de educação e cuidado.

Assim, em *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009, p.50), tem-se o conceito de currículo como “construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem entre os sujeitos e a cultura”.

Um currículo em ação, que se desenvolve nos pequenos detalhes do cotidiano e não tem como suporte somente o que está escrito em um documento referencial. Ou seja, com princípios educativos que consideram o que está explícito e também está atento ao que não estava previsto, ao inusitado. Assim, permite que as dimensões, ações e aprendizagens que auxiliam no desenvolvimento das crianças possam ser contempladas no dia a dia, mesmo que não estejam escritas nos textos orientadores da prática (BARBOSA, 2009).

Tomando essas concepções como norte, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016) orienta que o currículo seja mediado por um amplo repertório de brincadeiras e de possibilidades do brincar, de forma que promova as experiências citadas no Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Desta forma, na segunda parte da Proposta Curricular para a EI de Fortaleza (2016), intitulada de Gestão da Prática Pedagógica, tem-se a forma como as experiências citadas na Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 são estruturadas e agrupadas para formar a base curricular da Educação Infantil de Fortaleza. Assim, conforme Fortaleza (2016), o currículo nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza organizar-se-á por campos de experiências.

Mas o que são esses campos de experiências? De acordo com Zucoli (2015, p.209-210), os campos de experiências tratam de “âmbitos do fazer e do agir da criança, do qual o adulto torna-se um válido apoiador, observando atentamente o que acontece, aumentando a potencialidade da mesma ação, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam”. Logo, o professor teria um papel de mediação, ao proporcionar e potencializar as experiências necessárias ao desenvolvimento da criança.

Finco (2015, p.242) é categórica ao destacar:

A organização das atividades [nos campos de experiência] baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças.

Nesta perspectiva, muito mais importante que trazer conteúdos prontos é viver experiências que conduzam o indivíduo a compreender melhor suas individualidades, o mundo e as pessoas que o rodeiam.

Os campos de experiências trazidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza, “em conformidade com a BNCC⁴, são cinco: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (OLIVEIRA, 2016, p.62).

O campo de experiência enfocado neste trabalho é o de *traços, sons, cores e imagens*, que está ligado à experiência trazida no inciso IX, do artigo 9.º das DCNEI (Brasil, 2009) que trata sobre a promoção do “relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. Assim, por meio do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens” as crianças poderão apropriar-se melhor da utilização de gestos, linguagem plástica, dramática e musical como formas de expressão de seus desejos, angústias e percepção de mundo.

Ao estabelecer um currículo que se organiza em campos de experiências, a SME de Fortaleza assume o dever, em sua Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016), de ressignificar as funções das instituições de Educação Infantil, tornando-as mediadoras e articuladoras das experiências e aprendizagens das crianças (OLIVEIRA, 2016).

4 A sigla BNCC corresponde a Base Nacional Comum Curricular.

3. METODOLOGIA

3.1 Procedimento geral

Com o objetivo de analisar como se concretiza, no cotidiano de uma creche, o campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”, apontado pela Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (2016), como já mencionado, direcionou-se essa pesquisa para uma investigação com características de um estudo de caso.

Assim, com o propósito de delimitar o caso a ser analisado, foi escolhida uma instituição, uma turma e uma docente, a qual foi observada a fim de compreender, a partir de suas práticas, como a Proposta (FORTALEZA, 2016) estava sendo implementada.

No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, sobre como era compreendido o currículo para a Educação Infantil brasileira. Para tanto, foram consultados documentos nacionais, como a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 (BRASIL, 2009b) e locais, como a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) e textos de Barbosa (2009) e Finco (2015).

Na investigação foi utilizado o método qualitativo, o que possibilitou um contato mais próximo com o objeto pesquisado. Os procedimentos deste tipo de método “se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para a análise de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p.57). Assim, a utilização deste método possibilitou refletir sobre os processos que conduzem as ações, não restringindo a análise apenas ao observado, mas levando sempre em consideração o que poderia ter ocasionado o fato.

O principal instrumento escolhido para a construção dos dados, de acordo com o objetivo específico elencado na introdução, foram as observações. A observação “possibilita ao pesquisador e aos participantes desenvolver um relacionamento e confiança, necessário para os participantes revelarem ‘os bastidores das realidades’ de sua experiência, que

geralmente são escondidos de estranhos” (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003 *apud* FERREIRA *et al*, 2012, p.03). Logo, a observação permitiu o acesso a um quadro amplo do caso estudado, revelando detalhes preciosos para construção do conhecimento pretendido neste trabalho.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma denominada Infantil III, constituída por crianças de 3 anos de idade, no período vespertino, de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal.

A instituição da rede pública municipal foi escolhida, principalmente, por geralmente ter uma melhor aceitação às pesquisas acadêmicas. A opção pelo CEI ocorreu devido à facilidade de acesso, algo que favoreceu o processo de pesquisa no que se refere aos horários e à locomoção.

A turma do Infantil III foi selecionada tanto pela opção pessoal em estudar a etapa educacional de creche, como por indicação da coordenadora do CEI que, ao ser questionada sobre possíveis turmas para realizar a pesquisa, apontou os agrupamentos das turmas de Inf.⁵ III.

3.2 Procedimentos específicos

Após a fase de revisão de literatura, iniciou-se o trabalho de campo, no qual foram feitas observações participantes. Para Bogdan e Taylor (1975) *apud* Fino (2003, p.04), observação participante é:

Um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.

Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado buscando atender ao objetivo específico que diz respeito à análise da relação entre a Proposta Curricular e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora

5 “Inf.” é uma abreviação para a palavra “Infantil”.

junto às crianças. Assim, devido ao pouco tempo para a pesquisa e a escrita do trabalho final pretendido, esta fase de campo da pesquisa se deu entre os dias 23 a 31 de outubro, em dias de segunda, quarta e sexta-feira, de 13 às 17 horas, totalizando cinco dias, ou vinte horas de observação.

A fim de nortear as observações, foi elaborado um roteiro, em que as ações didáticas previstas para a turma de Infantil III, escritas junto aos campos de experiências trazidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) foram transformadas em questionamentos que deveriam ter como resposta: sim, não, em parte e não observado.

Para situar o leitor quanto ao roteiro de observação, segue um pequeno recorte deste instrumento:

Figura 1– Recorte do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”

4. TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS.	Sim	Não	E	P	NO	Sim	Não	E	P	NO	Sim	Não	E	P	NO	Sim	Não	E	P	NO	
4.1 MÚSICAS																					
A PROFESSORA OBSERVADA:																					
4.1.1 Promove atividades com cantigas de roda e de ninar, parlendas e músicas variadas, além daquelas que fazem parte do cotidiano das crianças (MPB, marchinhas, jazz, rock, clássicos, regionais diversas...)?	X					X					X					X					X
4.1.2 Promove a movimentação do corpo a partir de cantigas, parlendas e brincadeiras cantadas (bater palmas, bater o pé, sons emitidos com a boca...)?	X							X			X					X					X
4.1.3 Possibilita o manuseio de objetos que emitam sons (latas, chocalho, madeira, quengas de coco, plásticos, cones feitos com papel etc.) acompanhando ou não ritmos musicais?		X					X				X					X					X
4.1.4 Possibilita o manuseio de instrumentos musicais (tambor, corneta, pandeiro, flauta etc.)?		X					X				X					X					X

Fonte: Roteiro de observações elaborado a partir da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (FORTALEZA, 2016)

3.3 Procedimentos para análise dos dados

Diante do observado e daquilo que foi registrado, analisamos, de acordo com as teorias abordadas na revisão teórica do trabalho, as práticas docentes, objetivando relacionar os dados construídos aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Com base nos registros de campo, as respostas obtidas por meio do roteiro de observação quantificadas. Assim, foi possível visualizar e analisar melhor as ações didáticas relacionadas ao campo “traços, sons, cores e imagens” na turma do Infantil III-B.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O Centro de Educação Infantil, a turma e a professora enfocadas

O Centro de Educação Infantil, onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, localiza-se na área sul de Fortaleza. Foi inaugurado em 2014 e conta com estrutura física de acordo com o modelo do projeto ProInfância⁶ tipo B. De acordo com o *site* do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE):

O Projeto Proinfância Tipo B tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%. (FNDE, 2017)

No ano que a pesquisa foi realizada, o CEI atendia 118 crianças no turno da manhã, 119 no turno da tarde e 53 em período de regime integral, totalizando 290 crianças⁷, ultrapassando o estipulado no projeto supracitado do governo federal. Em regime de tempo integral funcionam as turmas de Infantil I e II. As demais, Infantil III a V, são oferecidas em tempo parcial, pela manhã e à tarde.⁸

A turma do Infantil III-B vespertino, público-alvo da pesquisa, tem 20 crianças matriculadas, contudo, durante os dias observados, a média de presentes variou entre seis a dez. A professora responsável pela turma explicou que este número pequeno de crianças frequentando diariamente se dava em decorrência da abertura de uma nova creche próxima ao CEI, fazendo com que muitas crianças migrassem para ela, pois a nova instituição seria mais próxima à residência das famílias.

6 O Proinfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (MEC, 2016).

7 Informações colhidas no Departamento de Educação da Secretaria Executiva Regional VI.

8 A organização dos agrupamentos se dá conforme corte etário, com base na data de 31 de março. Para saber mais ver as “Diretrizes da matrícula da rede municipal de ensino de Fortaleza” (FORTALEZA, 2017). Em linhas gerais, a turma de Infantil I é composta por crianças de 1 ano de idade, a turma de Infantil II, por crianças de 2 anos e a turma de Infantil III, por crianças de 3 anos.

Maria⁹, a professora que foi sujeito da pesquisa, tem entre 25 e 30 anos. É casada e tem um filho que também é matriculado na turma do Infantil I, na mesma instituição na qual trabalha. Ela tem graduação em Pedagogia e é mestranda em Educação Brasileira, em uma universidade pública.

4.2 O currículo vivido: o conjunto de práticas

A partir das observações participantes construímos um relatório, o qual gerou resultados significativos relativos aos campos de experiências trazidos na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (FORTALEZA, 2016). Assim, o currículo e, especificamente o campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”, vivenciado pela turma do Infantil III-B, foi focalizado e aqui será exposto, buscando estabelecer relações entre a prática da professora e as teorias abordadas em documentos oficiais (BRASIL, 2009) que normatizam a organização do currículo na Educação Infantil e textos que discorrem sobre a E.I.

4.3 O campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”

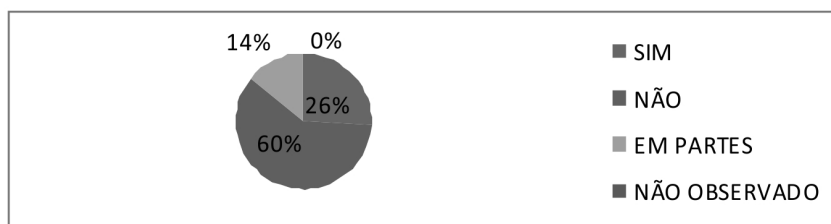
O campo de experiência “traços, sons, cores e imagens,” trazido na Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (FORTALEZA, 2016), abrange:

Experiências com as múltiplas linguagens e suas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, que necessitam de ambientes ricos de significados, que se constituem de imagens, cores, sons, traços e que compõem a diversidade de linguagens, as quais as crianças utilizam para se expressar, se comunicar e interagir com o meio. Os ambientes também devem compor materiais diversos que incentivem a curiosidade, a exploração e que valorizem a multisensorialidade, o protagonismo e o prazer contínuo das crianças pelas descobertas. (FORTALEZA, 2016, p. 91)

9 Nome fictício para preservar a identidade da professora.

As ações didáticas desse campo devem voltar-se para a promoção de experiências que possibilitem que os sujeitos se expressem para além da linguagem verbal e que por meio do vivenciado com os *traços, sons, cores e movimentos*, as crianças enriqueçam seus repertórios de conhecimentos, para que possam utilizar os gestos, a linguagem plástica, dramática e musical como formas de expressão de seus desejos, angústias e percepção de mundo (FORTALEZA, 2016, p.96-97). O Gráfico 1 indica, em termos gerais, como a professora Maria considerava o campo de experiência “traços, sons, cores e movimentos” na rotina com a turma do Infantil III-B:

Gráfico 1 - O campo de experiência “Traços, sons, cores e imagens”



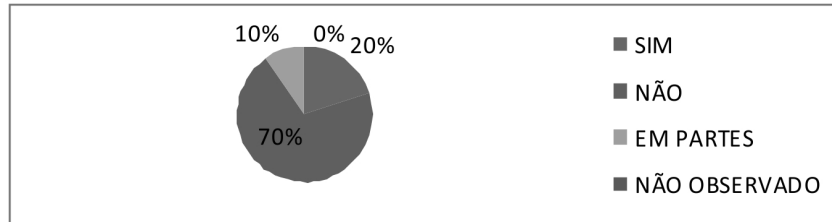
Fonte: Notas de campo

A análise atenta do Gráfico 1 aponta que, em 60% das situações vivenciadas pelas crianças no CEI, o campo de experiência que trata sobre os *traços, os sons, as cores e as imagens* não foi oportunizado às crianças.

O campo de experiência a ser retratado neste tópico foi seccionado em quatro aspectos: músicas, danças, teatro e artes visuais. A fim de uma melhor organização da apresentação dos resultados, o texto que se segue abordará cada um desses aspectos.

Nas ações didáticas da professora Maria, a música foi utilizada como forma de expressão apenas em 20% das situações, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - A música no campo de experiência “Traços, sons, cores e imagens”



Fonte: Notas de campo

A docente, durante as tardes, promovia atividades com cantigas de roda e de ninar e músicas variadas, tais como músicas clássicas. Em um dos dias observados, Maria colocou para tocar no aparelho de som, um CD com músicas instrumentais clássicas. Falou para as crianças que as referidas músicas foram tocadas em um piano e depois convidou as crianças para brincarem livremente pela sala enquanto escutavam as músicas. Nos outros dias, ao menos uma vez por dia, a professora colocava vídeos musicais do grupo Palavra Cantada¹⁰ para tocar no aparelho de DVD e convidava as crianças para dançarem livremente.

Rosa (1990, p. 19) afirma que “a música é uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir.” Assim, segundo esta autora, a professora, ao propiciar momentos durante a rotina em que as crianças ouviam músicas, proporcionava a elas a oportunidade de (re) significar sentimentos e emoções, além de poder reconhecer características pessoais no outro, auxiliando a criança a construir a si e ao mundo a partir da linguagem musical.

Mesmo a linguagem musical sendo uma importante forma de expressão, em 70% das situações, as ações didáticas da professora Maria não promoviam um processo de construção musical para as crianças, pois, durante o período observado, não possibilitou o manuseio de objetos que emitissem som (tais como latas, chocalho, madeira, quengas de coco, plásticos, cones feitos com papel etc.), nem o manuseio de instrumentos musicais (tambor, corneta, pandeiro, flauta etc.) e também não favoreceu

¹⁰ A banda Palavra Cantada produz músicas e vídeos musicais, voltados para o público infantil.

a apreciação de sons produzidos pela própria voz (balbucios, gritinhos, sopro etc.). O contanto com objetos sonoros e instrumentos musicais tem como objetivo:

O desenvolvimento rítmico, além de favorecerem outros aspectos importantes da aprendizagem. [...] A criança deve ter oportunidade de trabalhar com diversas formas de instrumentos musicais, desde os mais complexos e raros, até os confeccionados com sucata. Através deste conhecimento, ela poderá adquirir interesse pela música e posteriormente procurar um aprofundamento em algum instrumento com o qual tenha maior afinidade. (ROSA, 1990, p.45)

Assim, não promover o contanto com materiais sonoros e musicais é negar a importância da linguagem musical para o desenvolvimento infantil.

Maria também não promovia a ampliação das percepções indicadas pelas crianças relativas aos sons dos ambientes, seja em relação a barulhos (como de avião, carro, buzina, motores etc.) ou ao silêncio.

De acordo com Kebach (2011, p.27), “como linguagem, a música é constituída pela combinação dos sons e do silêncio”. A partir dessa afirmação, entendemos que as ações didáticas de Maria poderiam proporcionar ricos aprendizados musicais, podendo ser propiciadas experiências de musicalização que contemplassem os sons do corpo e do ambiente, a fim de desenvolver a linguagem musical.

Uma hipótese levantada por nós para a professora não promover experiências de musicalização relaciona-se a uma possível falta de formação quanto a esta área. Tomando como base o curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, o seu currículo não traz uma disciplina que tenha como objetivo compreender o trabalho com a música nos ambientes educativos. Logo, como os futuros pedagogos saberão promover atividades de musicalização significativas às crianças?

Isto fica a cargo, então, da formação continuada, em que o profissional deve procurar aprofundar-se naquilo que não sabe ainda, a fim de

propiciar uma educação de qualidade, embasada no currículo proposto pela instituição em que atua.

As danças aparecem na segunda seção do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”. Há cinco ações didáticas que dizem respeito, especificamente, a esta seção. Entretanto, apesar de serem poucas ações, nenhuma delas foi seguida integralmente pela professora Maria.

Assim, Maria não incentivou a expressão, a comunicação e a criatividade das crianças, não promoveu atividades que elas pudessem desenvolver a atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade e criticidade, por meio da dança, e não estimulou situações em que as crianças fizessem gestos, mímicas, realizassem expressões corporais e seguissem ritmos espontâneos, também ao som de músicas.

A professora em questão, como mencionando anteriormente, apenas colocava músicas para tocar no aparelho de DVD ou de som e deixava que as crianças brincassem livremente pela sala, geralmente, não chamava a atenção delas para o que estava sendo tocado.

Vargas (2011, p.45-46) lembra que:

A dança ajuda a desenvolver a personalidade de maneira equilibrada, proporciona a aquisição de conhecimentos e possibilita à criança um melhor entendimento e uma melhor aceitação de si. É uma linguagem simbólica que envolve as noções de movimento, espaço e tempo, além dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, fundamentais na formação das crianças.

Dessa maneira, a dança é um valioso instrumento para o trabalho pedagógico que envolve o conhecimento sobre o corpo, a construção de uma boa autoestima etc., levando em consideração o desenvolvimento global da criança. Porém, como descrito nos parágrafos anteriores, a docente, na maioria das situações, parecia subestimar essa linguagem, e deixava de proporcionar às crianças vivências com uma das “mais antigas manifestações expressivas do ser humano” (VARGAS, 2011, p.41).

O teatro aparece na terceira parte do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”. Das seis ações didáticas voltadas para esse aspecto, apenas duas foram possibilitados por Maria: a professora favorecia a brincadeira de faz de conta e os jogos de imitação, ao disponibilizar fantasias para as crianças brincarem e proporcionar tempo livre para as brincadeiras. Maria também fortalecia a autoestima e os vínculos afetivos entre adulto-criança e entre criança-criança, ao estimular os diálogos e o respeito nas relações interpessoais.

A respeito dos jogos de imitação, vale lembrar que:

A imitação é um importante recurso para o aprendizado, pois a criança irá aprender também imitando os outros seres vivos, sendo que esta imitação não tem um fim em si mesmo, ela é uma continuação do processo de conhecimento, em que a criança desperta o desejo de superação. (TAGLIARI, 2010, p.7)

Assim, o faz de conta e os jogos de imitação são recursos que proporcionam às crianças a ressignificação do mundo social e a expressão de vivências e aprendizados muitas vezes interiorizados, devido ao processo de construção da exteriorização do pensamento (PIAGET, 1991).

Apesar de a professora disponibilizar fantasias em locais de fácil acesso e disponibilizar tempo livre para as crianças brincarem, faz-se ainda necessário que ela também faça a mediação das brincadeiras, incite as crianças a imitarem os colegas ou outras pessoas, que façam uso da oralidade, das ações motoras, para que a linguagem teatral possa auxiliar no desenvolvimento da “concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor e na desinibição” (GUIMARD, 2011, p.92).

As ações didáticas previstas na Proposta (FORTALEZA, 2016), que não foram observadas pela professora, foram: promoção da utilização de recursos para teatralizar (dedoches, fantoches, teatro de sombras, mamulengos, marionetes e mímica); promoção de situações nas quais as crianças participem de manifestações culturais; proporcionar às crianças momentos de improviso em cena utilizando o repertório vocal, corporal

e emotivo; e a promoção de situações em que as crianças apreciassem espetáculos artísticos dentro e fora da instituição.

Logo, parece que a linguagem teatral não era considerada para a docente como uma importante forma de expressão, já que em nenhum dos dias observados ela realizou qualquer atividade dirigida em que fosse percebido que tinha como objetivo proporcionar às crianças experimentar a teatralização.

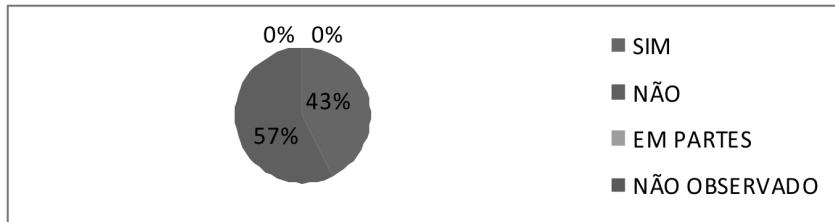
Guimard (2011, p.92), ao escrever sobre teatro na Educação Infantil, afirma que

o teatro é uma arte essencialmente de grupo, diferentemente da literatura ou das artes visuais. Nesse sentido, o teatro para crianças, dentro da escola, pode auxiliar no processo de socialização, na escuta do outro, na construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade cultural de uma comunidade ou de um país.

Assim, o teatro poderia ser um procedimento metodológico frequente nos planejamentos de Maria, pois integra, explicitamente, os mais diversos campos de experiências citados na Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016). Além disso, a teatralização cria um rico espaço para a interação coletiva, algo extremamente importante, principalmente, para as crianças matriculadas no CEI, lócus dessa pesquisa, situado em um dos bairros considerados mais violentos de Fortaleza. Em outubro de 2017, o jornal *O povo* publicou uma notícia em que traz que o referido bairro é o local em que morrem mais pessoas na cidade de Fortaleza. Dessa forma, cultivar uma cultura de paz e respeito às diversidades faz-se essencial à rotina das crianças.

No que se refere às ações didáticas relacionadas com as artes visuais, quarta seção do campo de experiência *traços, sons, cores e imagens*, o Gráfico 3 indica a sua distribuição no cotidiano observado:

Gráfico 3 - As artes visuais no campo de experiência “traços, sons, cores e imagens”



Fonte: Notas de campo

Pelo exposto, em 43% das situações, Maria trazia em suas ações um trabalho relacionado diretamente com as artes visuais.

A docente geralmente proporcionava o fazer artístico às crianças pela disposição de materiais como folhas, giz de cera, lápis de cor e canetinhas. Via de regra, solicitava que as crianças representassem algo em forma de desenhos, que foi o que aconteceu no terceiro dia de observação, quando a professora pediu que elas desenhassem algo relacionado à música “Leãozinho”, de Caetano Veloso.

Maria também promovia a apreciação estética, pelas crianças, por meio de suas próprias experiências, pois expunha os desenhos e pinturas das crianças nas paredes da sala e nos corredores do CEI. Nesta perspectiva, Jalles (2011, p.64) faz a seguinte reflexão:

Não existe decoração mais bonita para a sala de aula do que trabalhos das próprias crianças. Essas produções devem ser fixadas na altura do campo de visão e podem ser espalhadas também pelas paredes dos corredores das instituições. Ficam, assim, registradas as suas marcas, sua individualidade e suas histórias.

Assim, oportunizar às crianças a criação de desenhos, esculturas, pinturas etc. e também a apreciação destes, repercute diretamente na construção de si. Ao interpretar o que Jalles (2011) afirma, entendendo que, se a criança sente que aquilo que fez foi valorizado, ela pode se sentir estimulada a repetir e progredir, enriquecendo seu repertório de

conhecimentos e usando a linguagem visual como forma de expressão corriqueira.

Entretanto, o trabalho com as artes visuais exige um pouco mais de dedicação e esforço, pois não basta proporcionar o fazer livre, é preciso também que as crianças tenham contato com técnicas, com a análise dos elementos básicos da linguagem (cor, textura e forma dos materiais), com a apreciação de obras de artes e também que as crianças entendam que pode assumir posturas variadas no fazer artístico (sentado, em pé, deitado etc.). Dessa maneira, faz-se imprescindível que a professora medeie experiências que possibilitem às crianças a “ampliação aos seus princípios de expressão individual” (JALLES, 2011, p. 55).

Por fim, oportunizar às crianças a vivência do campo de experiência “traços, sons, cores e imagens” não é algo simples. Muitas vezes, a formação inicial do pedagogo não proporciona um contato íntimo com a arte. O curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, tem somente uma disciplina¹¹ com descritores estritamente ligados à arte. Dessa forma, o docente tem de procurar suprir esse déficit em cursos extracurriculares. Contudo, muitas vezes estes cursos são caros ou não são em horários acessíveis ao trabalhador.

Dessa maneira, a SME de Fortaleza, que traz uma Proposta Curricular que exige do professor algo para além da sua formação inicial, deve proporcionar formações continuadas que possibilitem ao docente implementar o proposto no documento, estreitando assim, o que é recomendado àquilo que é possível de acontecer nas instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como tema principal o currículo na Educação Infantil. Seu objetivo geral foi analisar como se concretiza, no cotidiano de uma turma de Infantil III, que funciona em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal, o trabalho com a arte apontado

11 Informação baseada na matriz curricular do Curso de Pedagogia Diurno 2014.1, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, disponível em: http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=category§ionid=5&id=14&Itemid=34

pelo campo de experiência “traços, sons, cores e imagens” da Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza (2016).

O referido objetivo foi alcançado, pois ao observar a rotina foi possível construir uma visão mais ampla do cenário pesquisado, podendo compreender melhor como as experiências relacionadas ao campo “traços, sons, cores e imagens” era vivenciado pelas crianças sob a coordenação da professora responsável pelo agrupamento.

Assim, ao analisar a concretização da Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) na Instituição de Educação Infantil pesquisada, foi possível perceber que não basta conhecer as teorias que fundamentam o currículo ou estudar sobre educação para pôr em prática as concepções que se têm, mas que se faz imprescindível uma reflexão constante sobre as ações didáticas e planejamento para que seja garantido que as crianças vivenciem um currículo que esteja em consonância com a Proposta Curricular referencial, que faça jus ao seu potencial e promova o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Ao refletir sobre as observações realizadas na turma do Inf. III-B, consideramos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora junto às crianças, na maioria das vezes, pareciam não tinha relação com a Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016).

A docente apresentou indícios de que não planejava a maioria das atividades desenvolvidas durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida. Na maior parte do tempo, apenas ela observava as crianças brincarem, se alimentarem, entre outras atividades. Quando ela notava alguma situação em que a criança poderia ser orientada quanto à realização de uma ação mais apropriada do que aquela que estava realizando, apenas comentava com outro adulto, deixando de propiciar a criança uma rica construção de conhecimentos contextualizados. Assim, o fazer e o agir das crianças, compreendidos como fundamentais, em um currículo organizado por campos de experiências, eram propiciados meio de improviso, com raríssimas mediações da docente.

Alguns obstáculos que notamos ao realizar a pesquisa, que contribuíram para uma implementação deficitária da Proposta (FORTALEZA,

2016) referem-se à falta de recursos materiais e de formação continuada, algo que se liga diretamente a SME responsável pela construção da Proposta Curricular (FORTALEZA, 2016) vigente e pelo oferecimento de condições objetivas para a sua concretização.

Assim, seria necessário um trabalho de formação continuada em que concepções de criança, Educação Infantil e a Proposta Curricular fossem revisitadas, estudadas e debatidas para que as professoras pudessem ter uma melhor compreensão sobre uma educação que se baseia em proporcionar experiências significativas às crianças, podendo resultar em uma melhora qualitativa do trabalho pedagógico. Da mesma forma, faz-se essencial que os recursos materiais citados na Proposta (FORTALEZA, 2016) sejam disponibilizados às instituições para que as crianças vivam experiências que enriqueçam ainda mais seus repertórios de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 12 set. 2017
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/MEC, 2009.
- CAMPOS, M. M. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- FERREIRA, L. B.; TORRECILHA, N.; MACHADO, S. H. S. A TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO EM ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 36. Rio de Janeiro, 2012.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- FINO, C. N. FAQs, etnografia e observação participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, n. 3, p 95-105, 2003.
- FNDE. *Proinfância: Projeto Tipo B*. Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www>.

fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.* Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.* Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica de Educação Infantil.* Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009.

GUIMARD, G. Teatro na educação infantil. *In: FRONCKOWIAK, A. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.* Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4).

JALLES, A. F. Artes visuais na educação infantil. *In: FRONCKOWIAK, A. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.* Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4)

KEBACH, P. F. C. Musicalização na educação infantil: uma aventura pelo mundo dos sons. *In: FRONCKOWIAK, A. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.* Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4)

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, R. M. D. de. “As experiências e os direitos de aprendizagem no contexto das práticas cotidianas das instituições de educação infantil no município de Fortaleza” p. 61-111. *In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.* Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. *A pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação criança.* Porto (Portugal): Associação criança. 2015.

ROSA, N. S. S. *Educação musical para a pré-escola.* São Paulo: Ática, 1990.

SIMÕES, A. P. dos. S. A. A arte na Educação Infantil. *In: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.* Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. p. 37-39.

VARGAS, L. A. A dança na educação infantil. *In: FRONCKOWIAK, A. O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Porto Alegre: Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho: Grupo Gerdau, 2011. 99 p. (Mesa Educadora para a primeira infância, 4)

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. *In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p.199-221.

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FRENTE AO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 1.º E 2.º ANOS DAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Raquel Vasco dos Santos Cunha¹

Gilmar Alves de Farias²

1. INTRODUÇÃO

Para entender melhor como se dá a atuação pedagógica do(a) professor(a) diante do contexto socioeconômico, no qual a instituição escolar e os seus respectivos alunos estão inseridos, é necessário primeiramente entender o que seria essencialmente tal contexto socioeconômico, se essa situação interfere no âmbito educacional, sendo assim, de que forma ela interfere, e, a partir desse levantamento, chegar ao ponto principal que está sendo desenvolvido: Atuação pedagógica do professor diante da realidade educacional atual brasileira.

Com isso, é importante elucidar que a educação no Brasil, tal como o contexto social e econômico, se apresenta de maneira diversificada em cada região do país. Vale ressaltar, que a Constituição Federal Brasileira, de 1988, capítulo III, seção I da educação, Art.205, garante que a educação é um direito de todos. Porém, o que na verdade se observa é que essa educação se dá de forma inteiramente desigual tanto entre as

1 Raquel Vasco dos Santos Cunha- Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: raqcunha0@gmail.com.

2 Gilmar Alves de Farias- Professor da Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza - CE. E-mail: profgilfarias@hotmail.com

classes sociais, ricos e pobres, como também de região para região do país e até mesmo, de forma alarmante, entre diferentes bairros de uma mesma cidade.

O presente artigo visa analisar como o contexto social e econômico interfere na educação e no processo ensino-aprendizagem dos alunos e quais são os desafios e possibilidades do(a) professor(a) diante dessa realidade. Assim, ele procura descrever como ocorre a educação na escola pública, analisando, sobretudo, o comportamento do(a) professor(a), sob a perspectiva das implicações socioeconômicas que estão inseridas nessa mesma educação. Com efeito, esse estudo tem também por objetivo identificar como o(a) professor(a) atua frente às situações de vulnerabilidade social e econômica dos seus alunos, não podendo ser ignoradas por ele, pois refletem na formação educacional dos discente e, conseqüentemente, no seu trabalho como educador.

Além de, observar quais as dificuldades que são enfrentadas diariamente por este profissional e quais as possibilidades que surgem a partir da intenção de contribuir para que a educação se apresente de forma acessível aos seus alunos.

2. JUSTIFICATIVA

Esse projeto surgiu a partir de uma frase dita por uma professora que lecionava em uma sala de aula do 1.º ano do ensino médio. Ela exclamou exausta em tom irônico, dizendo: “*Na faculdade, não me ensinaram a lidar com essa situação!*”. O contexto da frase se deu em meio a uma sala de aula com mais de 40 alunos que estavam conversando alto e sem prestar atenção na aula, em uma escola estadual que abrigava jovens de todos os bairros circunvizinhos, muitos em situação de vulnerabilidade social.

O fato é que muitos professores se encontram despreparado para agir diante da deficiência do ensino público brasileiro. A formação discente nas universidades é bastante ampla e, na maioria dos casos, não deixa a desejar quanto à formação de um bom profissional letrado no currículo teórico. Entretanto, quando o(a) professor(a) se apresenta em sala de aula,

ele(a) se depara com certas dificuldades que estão paralelas à educação, como a falta de recursos básicos na escola, salas de aulas hiperlotadas, e individualidade de comportamento dos seus alunos, que é muitas vezes resultado do contexto social em que ele vive.

Diante disso, é necessário entender que a ideia romantizada que nós temos da relação professor-aluno ou professor-escola nem sempre é condizente com a realidade social, ou seja, nem sempre o professor terá a oportunidade de simplesmente ministrar sua aula em uma sala com a quantidade moderada de alunos e trabalhar em uma instituição de ensino que atenda a todas as necessidades básicas dos estudantes. Com isso, apesar de haver disciplinas de práticas pedagógicas e estágios como componentes obrigatórios para a formação do educador, ainda sim, ele, em diversos casos, se encontra despreparado para lidar com o meio. Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa surge como um estudo que partindo da observação da realidade concreta e com base nos estudos já feitos por grandes pensadores, pretende descrever as dificuldades encontradas pelo(a) professor(a) e, a partir daí, quais as possibilidades que poderão ser desenvolvidas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO: QUESTÃO SOCIAL E ECONÔMICA

Para entender como a questão social e econômica reflete na aprendizagem dentro de sala e, posteriormente, no comportamento do professor perante a essa realidade social é necessário falarmos primeiramente de como se dá a educação no país. Para isso, é importante regredirmos as raízes históricas de como desde o descobrimento do Brasil por Portugal a educação se apresenta e como a mesma se caracteriza nos dias atuais.

3.1 Educação: contexto histórico brasileiro

Ao voltarmos ao período colonial (1500-1822), é possível observar que a educação tinha, sobretudo, o objetivo de propagar a visão do colonizador. As primeiras instituições de ensino no Brasil eram ministradas pelos jesuítas que possuíam a função de catequizar os índios encontrados aqui e consolidar o domínio de Portugal sobre o Brasil através da educa-

ção que, por sua vez, tinha o papel de implementar a religião católica e o modelo econômico de Portugal. Assim, em 1570, quando se dá início a principal fase da educação jesuíta no Brasil, houve uma grande segregação do índio e dos mais pobres no que se refere à acessibilidade do ensino, pois a educação se destinava à formação da elite, privilegiando as famílias aristocratas da época. Com efeito, a educação chegou às classes sociais mais pobres de forma inteiramente desigual e passou a ser o meio pelo qual a classe dominante conservava os seus interesses para a manutenção de uma sociedade escravocrata e de exploração.

Seguindo a análise até o período imperial, mesmo após a independência política do Brasil, é possível observar que não houve significativas mudanças na sociedade, pois a maior parte da população continuou sendo subjugada e explorada pela elite. O acesso à educação, portanto, permaneceu, nesse período, restrita à classe dominante.

Com a chegada da corte portuguesa no Brasil em 1808, houve a criação de vários cursos superiores. Contudo, a educação primária e secundária continuou sendo esquecida pelas autoridades, ou seja, a educação que se destinava à população permaneceu sendo ignorada, pois não fazia parte dos interesses burgueses. Sendo assim, a carência do ensino básico resultou em um alto número de crianças analfabetas, que não tiveram acesso à educação. Vale ressaltar, os seguintes dados que mostram o índice de analfabetismo no Brasil entre crianças de 5 (cinco) anos ou mais no período de 1872 a 2000.

Tabela 1. Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo da população de 5 anos ou mais, segundo os Censos Demográficos. Brasil (1872 % 2000).

Ano do Censo	População (5 anos ou mais)		
	Total	Não alfabetizada	
		Quantidade	Porcentagem
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7

Fonte: Ferraro, 2002, p. 34.

Em 1871, no ano anterior ao primeiro recenseamento realizado no Brasil, o Reino da Prússia, por exemplo, já apresentava uma taxa de analfabetismo de apenas 15% entre a população de mais de 10 anos [...]. No ano seguinte (1872), o primeiro censo brasileiro daria, para a população de cinco anos ou mais, uma taxa de analfabetismo da ordem de 82,3%. Pode-se estimar que, para a população de mais de 10 anos, essa taxa devia estar em torno de 78%. (FERRARO, 2004, p. 112)

No período republicano que se iniciou em 1889 com o advento do golpe militar e da proclamação da república, e, que se estende até os dias atuais, é possível identificar que as formas de dominação da elite sobre a população mais pobre apenas sofreu uma reordenação, pois o seu objetivo principal continuou o mesmo: propagar os interesses burgueses.

Agora, a hierarquização social tem o domínio das oligarquias cafeeiras que participavam da política café com leite. Nesse sentido, a educação permaneceu praticamente inalterada no que se refere ao acesso à população, pois se o interesse das camadas sociais privilegiadas era a manutenção da cultura rural para os lucros do comércio cafeeiro, não havia necessidade de investimento na educação para a população menos abastada.

Com a revolução de 1930, o Brasil deixa de ter um modelo econômico agrário-exportador e passa a estabelecer os fundamentos para ser um país urbano-industrial, essa industrialização que culminou na Inglaterra no século XVIII se estabeleceu aqui apenas no final do século XIX, início do século XX. Nesse cenário, a educação começa a ser vista com maior atenção pelas autoridades visto que passou a ser um instrumento necessário para o desenvolvimento de um país industrializado. É durante esse período que o elevado número de crianças analfabetas começa pouco a pouco diminuir passando de 82,3% em 1872 para 71,2% em 1920 e, posteriormente, 61,2% em 1940 (FERRARO, 2002).

Em 1964, período da ditadura militar no Brasil, com o nacionalismo exacerbado é possível observar que continuou se acentuando a ideia de que a educação seria a chave para o desenvolvimento tecnológico e industrial que elevaria o Brasil. Entretanto, vale ressaltar que a constituição

de 1937 desobrigou o Estado de garantir a educação pública gratuita, ou seja, o ensino público se mantinha como pago e não havia diretrizes claras para a educação nacional.

Além disso, a educação no período da ditadura foi de diversas formas manipulada e reprimida de acordo com os interesses das autoridades para garantir a soberania do governo ditatorial. Do mesmo modo, havia uma grande dualidade do ensino brasileiro, pois enquanto que o ensino superior se reservava a elite, a população foi sendo direcionada apenas para o ensino profissionalizante que tinha o objetivo claro de atingir as expectativas do estado para o progresso do país no quesito urbano-industrial.

Assim, analisando o contexto histórico brasileiro, pode-se notar que a educação sempre se apresentou de forma desigual, priorizando a elite e colocando em segundo plano o ensino para a população em geral. Além disso, essa mesma educação foi se estabelecendo ao longo do tempo como meio pelo qual os interesses políticos se mantinham. Ainda hoje é possível observar que essa educação continua com o mesmo pilar que a sustentou desde o período colonial, isto é, desigualdade entre as camadas sociais para atingir as expectativas da classe dominante.

3.2 Educação brasileira atual

A educação brasileira carrega uma longa história de avanços e retrocessos, como visto acima, que a moldaram durante o passar dos anos. Por muitos séculos ela foi reduzida a estar a serviço da classe alta. Hoje, século XXI, período em que vivemos a democracia, é possível notar que a educação se encontra de forma mais acessível ao comparar com os séculos anteriores. Contudo, essa educação está ainda muito distante e disponível de forma igualitária à população, na verdade, o que realmente se observa é que ela se apresenta de maneira desigual entre classes sociais e regiões diferentes pelo país. Por exemplo, o censo do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) de 2017 revelou que os maiores índices de analfabetismo do país se encontram nas regiões norte e nordeste. Tal pesquisa comparou os dados de 2016 em função do ano de 2017 e concluiu que:

[...] Considerando as pessoas de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo diminuiu na Região Norte, Sudeste e Centro-Oeste, mantendo-se estável nas demais regiões. Cabe destacar que tal indicador reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 8% e 14,5%, respectivamente, para pessoas com 15 anos ou mais de idade, frente a taxa de 3,5% nas Regiões Sudeste e Sul e a taxa de 5,2% na Região Centro-Oeste. Adicionalmente, na Região Nordeste, 38,6% da população de 60 anos ou mais não sabia ler ou escrever um bilhete simples, sendo quase quatro vezes maior que a taxa do Sudeste para o mesmo grupo etário, 10,6% em 2017. (IBGE, DIRETORIA DE PESQUISAS, COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO, PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMÍLIOS CONTÍNUA 2016-2017)

Sendo assim, quando falamos em acesso à educação de qualidade no Brasil, é possível observar que há desigualdades em vários aspectos. Entre eles, além das disparidades regionais como acima mencionado, também se podem considerar as desigualdades existentes no ensino entre homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres. Todos esses fatores sofrem ainda com a variável da idade. Por exemplo, a mesma pesquisa sobre educação feita pelo PNAD em 2017 revelou que a frequência escolar do sexo feminino entre 15 a 17 anos apresentou superioridade em relação ao sexo masculino da mesma faixa etária. Porém, ao analisarmos a pesquisa, considerando a frequência escolar no ensino superior do sexo feminino e masculino da faixa etária entre 18 a 24 anos, veremos que o resultado mostra que, ainda que prevaleça a superioridade feminina quanto ao sexo masculino, contudo esse índice diminui consideravelmente de 73,5% (mulheres entre 15 a 17 anos) para 26,8% (mulheres entre 18 a 24 anos) (PNAD, 2017). Por outro lado, esses dados são ainda mais preocupantes, ao se considerar que independe da faixa etária a população preta ou parda está em constante inferioridade ao analisar a frequência escolar, tanto no ano de 2016 quanto no ano 2017, em relação à população de cor branca.

População de 15 a 17 anos de idade:

Entre as mulheres dessa faixa etária, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 73,5%, maior do que a observada entre os homens (63,5%). Entre as pessoas brancas, essa taxa foi 76,4%, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 63,5%. (IBGE, DIRETORIA DE PESQUISAS, COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO, PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA 2016-2017)

População de 18 a 24 anos de idade:

Ao avaliar a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino superior, nota-se que 23,2% das pessoas de 18 a 24 se encontravam nessa etapa de ensino, percentagem sem variação frente a 2016. Para as mulheres essa taxa foi 26,8%, 1p.p. menor que a de 2016, enquanto para os homens foi 19,7%, valor estável em relação a 2016. Entre as pessoas de cor branca a taxa foi 32,9%, e entre as pessoas de cor preta ou parda foi 16,7%, ambas sem variações significativas frente a 2016. Todavia, a taxa ajustada para as pessoas pretas ou pardas permaneceu quase a metade da taxa das pessoas de cor branca. (IBGE, DIRETORIA DE PESQUISAS, COORDENAÇÃO DE TRABALHO E RENDIMENTO, PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA 2016-2017.)

As desigualdades da educação brasileira também aparecem, ao se considerar o ensino ofertado pela rede pública e pela rede privada. O portal de notícias da emissora brasileira de comunicação globo publicou uma reportagem em 2012 que relatou as diferenças entre o ensino público e privado no Brasil, segundo dados do PISA (Programa for International Student Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Alunos), ressaltando que:

De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o Brasil é um dos 26 países analisados com maior desigualdade de desempenho entre o ensino público e o privado, ficando atrás apenas do Catar, Quirguistão e Panamá. As diferenças

na condição socioeconômica dos alunos são os principais determinantes da variação de desempenho, segundo o levantamento. (Reportagem de Pedro Cunha e Alex Araújo, do G1 MG, Vanessa Fajardo e Paulo Guilherme, do G1 em São Paulo-2012)

Todas essas diferenças são características predominantes da educação atual brasileira. A evolução do ensino no país diante do processo histórico é bastante relevante visto que há alguns séculos ou até há mesmo décadas o ensino se apresentava de forma ainda mais desigual. Por isso, é importante ressaltar que a educação tem progredido em alguns aspectos. O censo do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017, avaliando os anos iniciais da etapa escolar da rede pública de ensino, mostrou que o país superabundou à meta que era de 5,2 chegando a 5,7. Mesmo não alcançando a média nacional (6,0), conquistou, entretanto, certo avanço ao comparar com o ano de 2015. Por outro lado, a situação quanto ao ensino médio ainda está em alerta, pois estando distante da média nacional: também não foi alcançada a meta de 4,4, chegando apenas a 3,5 em 2017 (QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep 2017).

Desse modo, o que se conclui é que a educação brasileira sofre com grandes desigualdades sociais devido a um processo histórico cultural que por muito colocou a educação popular em último plano. Ainda hoje, as políticas públicas deixam a desejar quanto ao desenvolvimento da área da educação e isso interfere em outros agravantes sociais como, por exemplo, o aumento da criminalidade.

O que se espera é que nos próximos anos haja cada vez menos desigualdades para que a educação se dê de forma mais igualitária entre a população brasileira oferecendo oportunidades para as crianças, jovens e adultos rumo a uma nação cada vez melhor que busca, futuramente, passar de um país em desenvolvimento para um país desenvolvido.

4. A INFLUÊNCIA SOCIOECONÔMICA NA EDUCAÇÃO

Ao avaliar o processo histórico e a educação atual brasileira, nota-se que houve progressos e retrocessos, sendo essa educação guiada, infeliz-

mente, muitas vezes, pelas desigualdades sociais. Nesse sentido, surge a seguinte pergunta: o contexto social e econômico do estudante interfere de alguma forma no processo ensino-aprendizagem? Para responder essa pergunta, o presente projeto partirá do pressuposto que o contexto social e econômico apresentados aqui se refere ao ambiente em que o indivíduo vive e as características que ele adquire a partir desse convívio, a organização familiar na qual ele está inserido, tal como as condições financeiras que o envolvem.

4.1 Influências socioeconômicas na educação do discente

Durante algum tempo a criança foi considerada como uma tabula rasa, ou seja, um indivíduo que se apresenta como uma folha em branco e a função do professor seria tão somente depositar conhecimento sobre a criança. Um dos primeiros teóricos a ir contra essa concepção foi o biólogo suíço Jean Piaget que apresentou importantes contribuições para a psicologia e para a educação. Em suas análises, ele observou que a criança não era apenas um depósito de conhecimentos, mas que ela interagia com o meio. Após isso, muitos outros estudiosos apresentaram suas contribuições, seguindo a mesma linha de raciocínio de Piaget.

Entre eles, o psicólogo e pesquisador Lev Vigotsky (1896 – 1934) apresentou seus estudos indicando que o desenvolvimento infantil é pautado pela relação entre a criança e o ambiente. Sua teoria afirma que antes mesmo de a criança chegar à creche, à escola ou ter qualquer relação com alguma instituição de ensino ou professor, ela já teve seus primeiros contatos sociais, principalmente, com a família e com o ambiente em que ela está situada, essas são suas primeiras interações. Assim, para o autor, o processo de desenvolvimento ocorre de fora para dentro.

Com isso, pode-se concluir que a criança quando vai para a escola, ela age de acordo com suas características próprias, isto é, ela se apresenta não como um papel em branco, mas como alguém que possui um contexto social o qual, muitas vezes, está ligado com vulnerabilidades sociais que implicam diretamente no processo ensino-aprendizagem. Uma pesquisa promovida pela Fundação Tide Setúbal, em parceria com

a Fundação Itaú Social e o UNICEF e com a coordenação do CENPEC na cidade de São Paulo entre 2009 e 2010, constatou que:

A pesquisa mostra que, em escolas em áreas mais vulneráveis, somente 10% dos estudantes têm desempenho adequado. Quando o entorno não é vulnerável, essa porcentagem é de 24%. Os dados foram coletados num universo de 61 escolas públicas da região da subprefeitura de São Miguel Paulista, na zona leste de São Paulo (SP), que atendem 88 mil alunos. [...] O cruzamento dos dados revelou também que alunos com o mesmo nível sociocultural apresentam desempenho escolar diferente de acordo com a localização da escola onde estudam. (Pesquisa realizada pela Fundação Tide Setúbal, em parceria com a Fundação Itaú Social e o UNICEF e com coordenação do CENPEC entre 2009 e 2010. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/noticias/2540/pesquisa-inedita-revela-o-efeito-do-territorio-na-educacao>).

Sendo assim, a situação social na qual a criança se encontra reflete no seu comportamento e no seu desempenho dentro da sala de aula. Por exemplo, para efeito de maior compreensão acerca do assunto, vale ressaltar o resultado que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) constatou em 2004, ao analisar mais profundamente os resultados de uma determinada prova de leitura. Junto com a prova também foi distribuído entre as crianças da mesma turma, isto é, da 3.º série do fundamental, um questionário sobre a condição de vida do estudante, sobre a sua dedicação à escola e a escolaridade dos seus pais.

Segundo a supervisora de ensino Izabel Sadalla Grispino, autora do artigo “O nível socioeconômico e a aprendizagem,” publicado em 2005, no qual a mesma ressalta os dados da Saresp acima mencionados, os resultados da avaliação se deram da seguinte forma: “O desempenho geral da série, sem levar em conta a condição dos estudantes, foi de 0,3% no nível ótimo de leitura, 5,8% no muito bom, 27,1% no bom, 37,7% no regular, 12,1% no insuficiente e 17,1% no abaixo do insuficiente” (GRISPINO, 2005). Entretanto, o que chama a atenção na pesquisa é que, ao associar

o questionário com as perguntas de apuração de nível socioeconômico dos estudantes ao resultado da prova de leitura dado como insuficiente ou abaixo do insuficiente que somaram 29,2%, o estudo apurou que:

[..]mais de 60% dos alunos que vivem em casas sem luz elétrica, por exemplo, ficaram em níveis de leitura insuficiente ou abaixo de insuficiente. As notas ruins se repetem entre os que moram em ruas sem calçamento ou casas que não têm água encanada. A escolaridade dos pais também revelou consequência ao desempenho do aluno na prova. Mais de 54% das crianças cujas mães ou pais nunca estudaram estão nos piores níveis, significando que elas não são capazes de ler qualquer tipo de texto apresentado no exame, mesmo tendo, no mínimo, 9 anos de idade; a maioria tem mais. Quando os pais cursaram o ensino superior ou mesmo o ensino médio, mais de 40% dos filhos estão nos níveis bom, muito bom e ótimo de leitura. Já compreendem trechos de reportagens, fábulas, propagandas em histórias em quadrinhos. (GRISPINO, 2005)

Dessa forma, pode-se observar que o desempenho escolar do estudante sofre com a influência do contexto socioeconômico no qual ele vive.

4.2 Influência da infraestrutura escolar na educação do discente

Vale ressaltar que as condições escolares oferecidas aos discentes também influenciam o seu desempenho. O retrato de uma parte considerável das escolas públicas brasileiras mostra o descaso quanto à educação. A falta de infraestrutura limita o acesso da criança a uma educação de qualidade, impedindo-a de alcançar seu pleno desenvolvimento. Desse modo, é importante destacar a seguinte observação:

[...] Quanto melhor a infraestrutura escolar, melhor será o ambiente de estudo, o que favorecerá o desempenho discente. Neste respeito, Sátyro (SÁTYRO et al, 2007) destaca que “a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação” (p.3), sendo necessário conhecer melhor a condição atual das escolas do país. (REGIS; GOMES, 2012, p.4)

Com efeito, é importante a compreensão de que a escola é o lugar em que a criança se concentra a maior parte do tempo. Os estudantes brasileiros passam no mínimo 4 horas por dia na escola, são 20 horas semanais e 80 mensais. Esse número se multiplica ao considerar o tempo ofertado nas escolas de ensino integral, os educandos permanecem em média 10 horas por dia, ou seja, 50 horas semanais, chegando a 200 horas mensais.

A atuação da escola e a presença do maior número de atividades educacionais diversas promovidas pela mesma são muito importantes na vida dos indivíduos. Permanecer o maior número de horas possíveis dentro de um espaço de educação como é a escola fortalece não só a carreira acadêmica da criança ou jovem como também desenvolve muitas outras áreas da vida do estudante. Contudo, uma boa infraestrutura faz-se necessária para promover o desenvolvimento amplo do estudante, não só criando atividades, mas também gerando as condições necessárias para que elas venham a acontecer.

5. INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS NO TRABALHO DO DOCENTE

Após analisar o panorama histórico da educação brasileira e como ele se dá nos dias atuais e também, posteriormente, considerar as influências socioeconômicas que interferem no processo ensino-aprendizagem dos discentes, podemos então dar o devido enfoque ao estudo de como ocorre a atuação pedagógica do(a) professor(a) frente às vulnerabilidades sociais enfrentadas por seus alunos, compreendendo a realidade, os desafios e as possibilidades.

5.1 A realidade do trabalho do professor no Brasil

A realidade educacional brasileira não atinge somente o aluno, mas também influencia diretamente o trabalho do professor em prol dos estudantes. Além de contar com a má remuneração de salário, o professor também é atingido pela falta de condições necessárias para ensinar seu aluno, além de ser surpreendido pelas suas próprias necessidades. Por exemplo, para se analisar mais detalhadamente essa questão é interessante

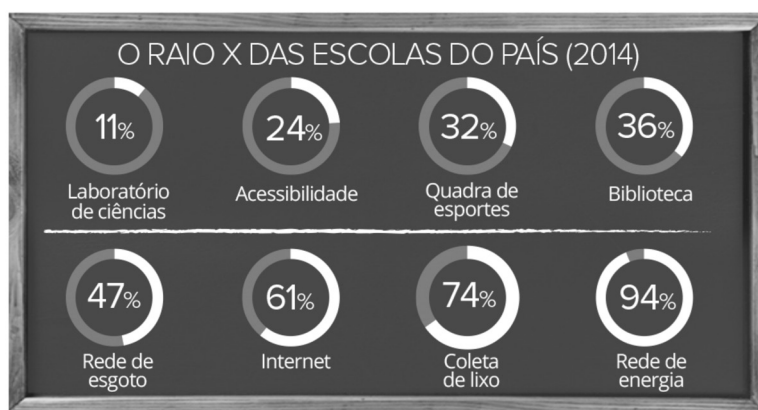
ressaltar as informações registradas pelo Inep/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2003, para o estudo “Estatísticas dos Professores no Brasil” com base em dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) que dizem o seguinte:

As condições de trabalho em relação à infraestrutura das escolas da educação básica variam de acordo com a região sendo, de modo geral, insuficientes. Nas escolas públicas brasileiras, 45% dos professores atuam em escolas sem biblioteca. Na Região Nordeste, essa é a realidade para 66% dos mestres. A existência de laboratório de Ciências, para aulas práticas, configura-se no pior indicador de infraestrutura. No País, 80% dos docentes trabalham em escolas que não contam com esse suporte pedagógico. Nas Regiões Norte e Nordeste, esta situação atinge 94% dos profissionais. (Inep/Mec. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4A-QV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206)

A falta de estrutura ofertada nas escolas restringe o trabalho do professor e, conseqüentemente, também limita a aprendizagem do aluno. O mesmo estudo realizado pelo Inep, em 2003, mostra que “o número de alunos por turma também é considerado elevado em todos os níveis de ensino”. Ou seja, a falta de estrutura nas escolas vai muito além das condições físicas, tamanho da escola ou ter espaços adequados para o estudo como a biblioteca, laboratório de informática e ciências. A demanda alta de estudantes e pouco investimento para espaços maiores e profissionais qualificados também dificultam o trabalho do professor responsável, que fica sobrecarregado ao cuidar de um número elevado de alunos com poucas condições para isso.

O profissional de educação no Brasil se depara muitas vezes com condições muito precárias da escola que o impossibilitam de realizar seu trabalho. A reportagem “Raio X das escolas do país”, realizada pelos jornalistas Thiago Reis e Ana Carolina Moreno em 2014 para o portal

de comunicação brasileiro na internet G1 em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Fundação Lemann junto com a fundação Meritt, responsáveis pelo portal QEdu, mostraram a situação das escolas brasileiras, analisando que apenas 11% das escolas possuem laboratório de ciências, a sequência do resultado da pesquisa está na tabela abaixo:



Para o professor ou qualquer profissional é muito difícil trabalhar com essas condições que são maioria nas escolas do país. Infelizmente, essa é a realidade de boa parte das escolas públicas brasileiras que contam com o descaso público.

Fato é que existem escolas com boas condições que dão suporte ao trabalho realizado pelo professor. O estado do Ceará tem sido referência no quesito educação pública no país, os dados do Ideb 2018 revelam que 82 das 100 melhores escolas públicas dos anos iniciais de formação, 1.º ao 5.º ano do fundamental, estão no Ceará; e nos anos finais, ensino médio, são 54 escolas do estado que estão entre as melhores do país.

Infelizmente, o que se observa é que bons resultados como os verificados no estado do Ceará são minoria, sobretudo, ao se comparar com a qualidade do ensino ofertado em outros estados, principalmente do norte e nordeste, também nas áreas rurais do país e em bairros de vulnerabilidades sociais.

5.2 Desafios do professor frente à realidade

Diante da dura realidade educacional do país, o professor precisa lidar com desafios que vão além da estrutura das escolas, isto é, o desafio de entender o contexto social do aluno e agir de maneira adaptável para desenvolver seu potencial na escola. O estudante se comporta em sala de acordo com sua percepção de mundo. Ou seja, suas vulnerabilidades sociais influenciam no seu desempenho, como antes já explicado, por isso o professor, ao executar seu trabalho, que é ensinar se depara com tais condições, isto é, dificuldades dos seus alunos que são na maioria das vezes características predominantes da realidade social na qual estão inseridos. Sendo assim, vale ressaltar que:

Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, expostas à violência, ao uso de entorpecentes, a maus-tratos, exploração, a um quadro de extrema pobreza e carências alimentares tendem a ter o seu desenvolvimento escolar prejudicado, com baixo desempenho, elevado índice de faltas e evasão escolar. (SILVA; RAPOPORT, 2013)

O fato é que não é possível ignorar tal contexto já que ele faz parte da vida do educando e, se ignorados, não resultará ainda na eficácia do processo ensino-aprendizagem.

O contexto social que implica nas ações da criança e/ou jovem é diverso. Podem ser problemas de origem financeira, familiar ou podem originar-se a partir de qualquer outro agravante, mas, ainda sim, as práticas didáticas adotadas pelo(a) professor(a), nesses casos, são adaptáveis de acordo com a realidade que ele presencia. Por exemplo, as mesmas práticas didáticas escolares adotadas em uma escola com boa infraestrutura, número moderado de alunos em sala e que está localizada em um bairro classe média, não poderão ser adotadas em uma escola com infraestrutura precária, superlotação de alunos e que está localizada em um bairro classe baixa. Isso ocorre, pois, de acordo com que o ambiente muda, o professor precisa se adaptar aquela realidade para obter êxito.

Desse modo, o desafio do professor está para além de quais assuntos deve abordar para o melhor desenvolvimento acadêmico do aluno. Seu desafio consiste em pensar quais práticas adotar, partindo da realidade concreta, que possibilitarão com que o educando aprenda de forma mais plena possível o conhecimento proposto. Muitas vezes, o professor precisa ser bastante paciente para encarar a realidade dentro de sala e desenvolver estratégias que possibilitem uma melhor compreensão dos seus alunos, precisa entender e se colocar no lugar do aluno para então realizar sua função, ensinar.

5.3 Possibilidades desenvolvidas pelo professor

A partir dos desafios apresentados ao professor de escola pública no Brasil, surgem também possibilidades e estratégias que têm impactos positivos na vida dos estudantes e na educação em geral.

Com efeito, o professor possui papel singular para a melhoria da educação no país, mesmo com o descaso por parte do estado, ainda sim há possibilidades de melhorar o ensino, de alguma forma facilitando o acesso à educação. A pedagoga Maristela Elisabete Cosmo Benatto traz a seguinte perspectiva quanto ao assunto:

Em um contexto de vulnerabilidade, a simples transmissão de conhecimentos de forma vertical pode ser desestimulante ao aluno, ampliando os índices de faltas e abandono da escola. É necessário, portanto, que os professores tenham em sua formação acadêmica inicial e continuada o treinamento em práticas metodológicas que estimulem a construção coletiva do conhecimento, que promovam o interesse do aluno pelas atividades desenvolvidas, que sejam inclusivas e que valorizem o potencial de cada indivíduo. O professor deve ainda ser capacitado para o desenvolvimento de práticas intersetoriais, que promovam a redução das vulnerabilidades sociais e ampliem a relação de confiança existente entre discentes e docentes. (BENATTO, 2016, p.39)

Sendo assim, é importante o desenvolvimento de estratégias para melhorar o ensino diante das condições sociais adversas. Essas estra-

tégias são criadas e desenvolvidas pelo professor de acordo com suas necessidades dentro de sala, logo, não há métodos pedagógicos fixos, pois as estratégias sofrem variação de acordo com a realidade. Entretanto, é importante trazer essa realidade para próximo do professor dentro ainda da faculdade e até mesmo após a conclusão do seu curso. Nesse sentido, a pedagoga Maristela Elisabete Cosmo Benatto apresenta o seguinte estudo:

Em se tratando da importância da formação dos professores para enfrentamento das vulnerabilidades sociais, um estudo realizado por Gontijo, Marques e Alves (2012), identificou mudanças nas perspectivas dos profissionais que passaram por um programa de formação de educadores relacionado à temática. Os docentes mudaram sua concepção acerca do papel do professor no processo educativo. Inicialmente eles entendiam que competia a eles mediar a construção do conhecimento e transformar a realidade vivenciada, porém não mencionavam a identificação das situações de vulnerabilidade. Após a realização do curso, todos reconheceram essa função de identificação e de busca por estratégias para minimizar e superar tais situações. (BENATTO, 2016, p. 40)

A pedagoga Maristela Elisabete também afirma que a preparação do profissional de educação quanto a assuntos pertinentes de contextos de vulnerabilidades sociais é importante para que o professor se encontre preparado para agir de forma adequada diante da situação.

Além disso, é importante que docentes sejam preparados para abordarem temas de grande importância em contextos de vulnerabilidade social, como o uso de entorpecentes, a gravidez na adolescência, a exploração do trabalho infantil, a criminalidade e a exploração de crianças e adolescentes, por exemplo. Neste processo deve ser estimulado o desenvolvimento de práticas preventivas, abrindo espaço para que o conhecimento não seja imposto, mas sim compartilhado e construído em conjunto. A realização de oficinas, de debates, de palestras, neste contexto, é de grande valia. (BENATTO, 2016, p. 40)

6. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Para tanto, o estudo do projeto em questão será feito em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, nos anos iniciais de formação, 1.º e 2.º anos do fundamental. No primeiro momento, será utilizado o método de observação do comportamento das crianças em sala de aula. Também será considerada a estrutura da escola ofertada aos seus estudantes, analisando se há lanche regularmente e se a estrutura da sala de aula está adequada para comportar número X de crianças, tudo isso visando ponderar a qualidade do ensino ofertado aos discentes e também se tal estrutura compromete o trabalho do(a) professor(a).

Concernente ao(à) professor(a) responsável da sala em análise, será utilizado o método de entrevista com o docente para entender melhor o tema principal em questão que é a atuação pedagógica do professor frente ao contexto socioeconômico dos seus alunos: desafios e possibilidades. Além disso, a presente pesquisa também se valerá dos estudos de obras literárias importantes que a fundamentem, tal como artigos acadêmicos, e outras pesquisas, seja tese, monografia ou TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

CONSIDERAÇÕES

Sendo assim, o que se pode concluir é que a educação brasileira é marcada por desigualdades sociais históricas que refletem ainda hoje em nossa realidade atual. A educação no país, mesmo reconhecendo sua evolução durante os anos, sofre com as disparidades regionais, sociais e econômicas, além de, está à margem das políticas públicas que muitas vezes deixam a desejar. Desse modo, o que se percebe é que tais desigualdades repercutem no comportamento e no desempenho do discente em sala de aula, limitando seu acesso à educação e reduzindo suas chances de obter uma carreira acadêmica que se estenda ao nível superior.

Com isso, em meio a esse cenário, surge o papel do professor que mais do que simplesmente ensinar um determinado conteúdo, se depara

também com o contexto socioeconômico dos estudantes. Assim, a partir do momento que o profissional de educação se vê diante dessa dura realidade, faz-se necessário se adaptar a presente situação para que sua função inicial, que é ensinar, seja efetuada da forma mais eficaz possível visando desenvolver no discente o potencial necessário para que ele alcance seus objetivos na escola e como cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384/1367>

<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00557.pdf>

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ensino-medio-publico-tem-86-de-estudantes-de-familias-ricas-diz-ibge.html>

<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=3&edition=2017>

<https://fundacaotidesetubal.org.br/noticias/2540/pesquisa-inedita-revela-o-efeito-do-territorio-na-educacao>

<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>

http://www.izabelsadalagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1295

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

<https://exame.abril.com.br/brasil/o-abismo-entre-escolas-publicas-e-privadas/>

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira_res_int_GT1.pdf

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_maristelaelisabetecosmobenatto.pdf

O PRECONCEITO ENTRE OS CURSOS DA UFC EM FORTALEZA

Bruno dos Santos Souza¹
Emerson Manoel Santos de Aguiar²
Luiz Fernando de Lima Ribeiro³

1. INTRODUÇÃO

Estereótipo, segundo dicionários, são generalizações que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros, como também, são pressupostos sobre determinadas pessoas. Muitas vezes eles acontecem sem ter conhecimento sobre grupos sociais ou características de indivíduos, como aparência, condições financeiras, comportamento, sexualidade, entre outros. Mas, ao percebemos que existem cursos na universidade que acabam sendo vistos de má forma em função do mercado financeiro ou até mesmo pelos alunos da própria universidade, vimos que existe, de certa forma, uma estereotipização também entre os cursos no meio acadêmico.

Ainda que seja visto até como uma forma de “brincadeira” entre os alunos –vide a característica do brasileiro em usar do humor como forma de se relacionar com seus semelhantes –, percebe-se que no âmbito acadêmico, a estereotipização pode trazer males para algumas pessoas como depressão, síndrome do pânico, entre outros. Então, para entender melhor

1 Bruno dos Santos Souza- Graduando do 6º semestre de Estatística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: brunoss2012@live.com

2 Emerson Manoel Santos de Aguiar- Graduando do 6º semestre de Estatística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: emerson.santos.aguiar.019@gmail.com.

3 Luiz Fernando de Lima Ribeiro. Graduando do 6.º semestre de Estatística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: fernandolima951@gmail.com

esse fenômeno, visto que carece de informações mais convincentes e que nunca foi estudado a fundo tanto na UFC como em outras universidades, foi fundamentado o estudo sobre o tema “O preconceito entre os cursos da UFC em Fortaleza”, que é a cidade onde está concentrada a maior parte dos cursos na universidade, buscando mapear onde mais ocorre esse fenômeno e identificar de que forma acontece com os alunos e, conseqüentemente, entender de onde mais vem ou veio tal acontecimento.

Esse projeto foi idealizado e aplicado no ano de 2016, para a disciplina do curso de Estatística da UFC de Técnicas de Pesquisa em Estatística e revisada em 2018 para a disciplina de Metodologia Científica do referido curso.

2. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E MÉTODO

Para desenvolvimento do estudo foi preciso traçar um perfil dos estudantes da universidade com a intenção de ter um melhor controle na representatividade dos dados coletados. Sendo assim, a amostra foi composta de cerca de 1,22% das 12 Unidades Acadêmicas distribuídas proporcionalmente entre homens e mulheres dos *campi* localizados em Fortaleza, tendo como base o Anuário Estatístico da UFC do ano de 2015 (base 2014). A distribuição da amostra está explicitada na Tabela 1. Foram excluídos os *campi* do interior do estado, devido à falta de tempo e à logística em fazer a pesquisa nesses locais.

Tabela 1: Distribuição das amostras

LOCAL	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
CH	20	14	34
FEAAC	14	19	33
FD	5	6	11
FACED	7	2	9
FAMED	7	7	14

FFOE	10	4	14
CC	13	21	34
CT	15	33	48
CCA	11	11	22
ICA	11	11	22
IEFES	3	5	8
LABOMAR	2	1	3

Fonte: pesquisa direta.

Antes do processo de entrevistas propriamente dito, foram realizados pré-testes com 10% do número total de discentes da amostra traçada, a fim de que algumas dúvidas relacionadas com o questionário fossem sanadas, tais como quantidade de questões, abordagem de assuntos vistos como “invasivos”, entre outros. O processo de pré-testagem foi considerado um sucesso, visto que o assunto foi muito apreciado já pelos entrevistados e com sua maciça contribuição na formulação de questões e outros assuntos que podiam ser correlacionados com o projeto, como danos a saúde ou acadêmicos devido ao tema.

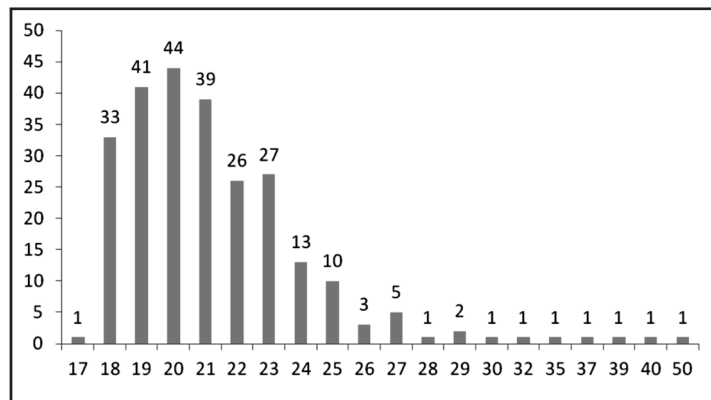
Com a conclusão dessa fase, os questionários definitivos foram compostos de 18 questões, subjetivas e objetivas, abordando vários aspectos relacionados a visão de estereótipo de cursos dos alunos pesquisados. A partir desse ponto, a pesquisa foi iniciada, evitando ao máximo a aplicação em grupos, pois existiria uma probabilidade significativa de influência nas respostas e ocasionaria um viés indesejado para a análise dos dados. Também foi garantido o anonimato do pesquisado para que o mesmo pudesse se sentir à vontade ao longo das perguntas.

Os dados coletados dos 252 alunos foram categorizados a fim de tornar mais claras suas semelhanças e diferenças. Após a conclusão da coleta, os dados obtidos foram postos em um banco de dados em Excel e, posteriormente, foi iniciada a análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Gráfico 1 mostra a distribuição das idades dos entrevistados, em que a maioria se concentra entre 18 e 23 anos, apresentando média igual a 21 anos.

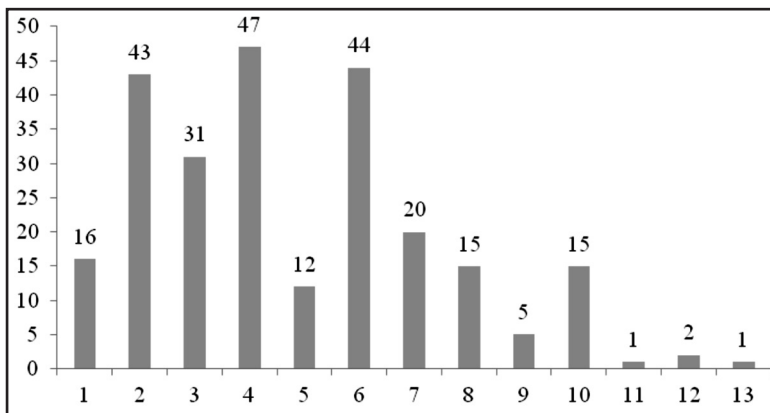
Gráfico 1: Distribuição das idades



Fonte: Os autores

O Gráfico 2 apresenta a distribuição dos semestres dos alunos, em que a maioria se encontra em semestres da primeira metade da graduação, até o sexto semestre.

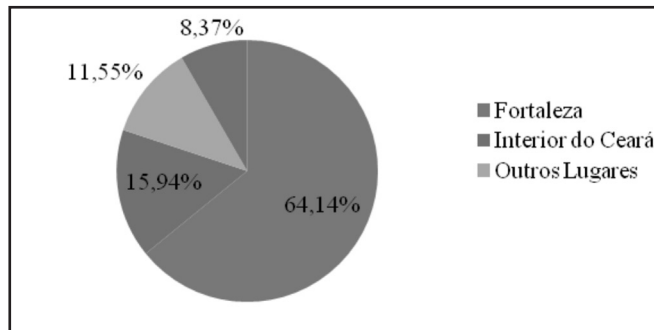
Gráfico 2: Distribuição por semestre



Fonte: Os autores

Em relação à naturalidade dos entrevistados, o Gráfico 3 indica que a grande maioria dos entrevistados é de Fortaleza.

Gráfico 3: Naturalidade dos entrevistados

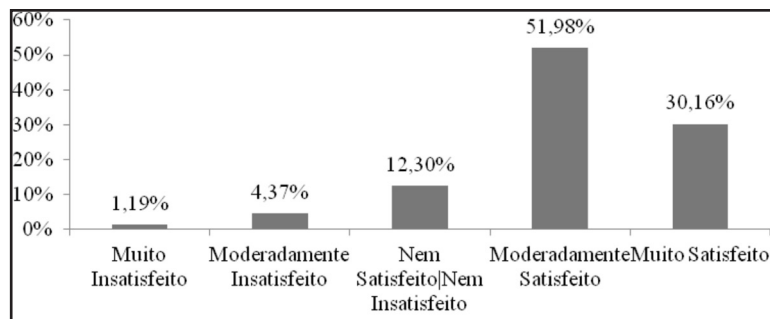


Fonte: Os autores

Os discentes foram questionados sobre diversos tópicos em relação ao tema e a fatores como área de estudo, unidade acadêmica e *campus*.

O primeiro ponto averiguado foi a satisfação dos alunos com o seu curso. De acordo com o Gráfico 4.1, foi observado que 51,98% dos entrevistados estavam “Moderadamente Satisfeitos” com os seus cursos, enquanto apenas 1,19% se viram “Muito Insatisfeitos”. Também é importante averiguar que 30,16% dos alunos se consideram “Muito Satisfeitos” com seu curso.

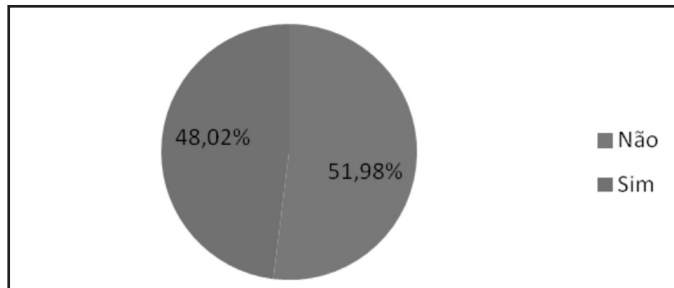
Gráfico 4: Satisfação com o curso



Fonte: Os autores

O Gráfico 5 aponta que 48,02% disseram já ter sofrido preconceito em algum momento pela escolha do curso. O restante, 51,98%, disse não ter sofrido nenhum tipo de problema por sua escolha acadêmica. O índice elevado ocorre devido a uma maior concentração dos cursos de licenciatura, que, teoricamente, são menosprezados em relação aos demais.

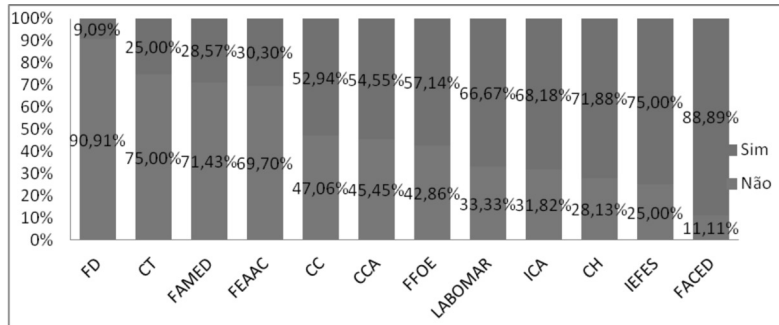
Gráfico 5: Ocorrência de preconceito



Fonte: Os autores

Analisando a ocorrência por unidade acadêmica, constatou-se que aquela que sofre menos com a estereotipização foi a Faculdade de Direito (FD) com 90,91%. Entretanto, a que mais sofreu foi a Faculdade de Educação (FACED) com 88,99%, como mostra o Gráfico 6. Um possível motivo para o alto índice da FD é que o curso de direito é um dos cursos de maior concorrência por vaga e retorno financeiro satisfatório, além de ser um curso com difícil ingresso, dessa forma, é considerado, junto com Medicina, um curso “elitizado”, segundo relatos dos discentes. Em relação à FACED, vê-se também que existe uma relação entre ela e centros que tiveram altas taxas de estereotipização, como CH e o ICA, dando a entender que centros considerados de “humanas” acabam sofrendo mais com os estereótipos.

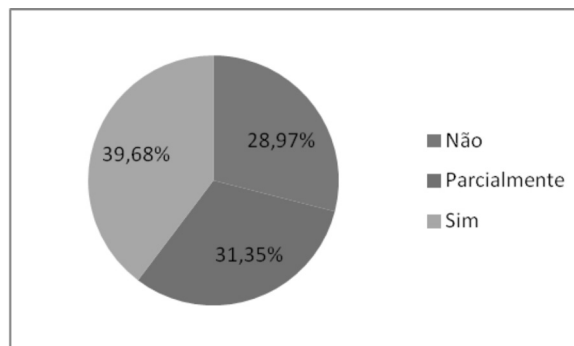
Gráfico 6: Preconceito em relação à unidade acadêmica



Fonte: Os autores

Segundo o Gráfico 7, pelo menos 40% dos estudantes acreditam que a distância entre os *campi* gera preconceitos. Esse fato se dá devido à concentração das áreas de estudo em cada *campi*, ou seja, o *campus* do Benfica contém em sua maioria cursos de ciências humanas e sociais; o *campus* do Pici, cursos de exatas, engenharias, entre outras; o *campus* do Porangabuçu, cursos da área da saúde. Isso causa certo afastamento de ideias e opiniões, de acordo com os discentes, ocasionando desconhecimento e, assim, estereótipos.

Gráfico 7: Ocorrência de preconceito em relação à distância dos *campi*

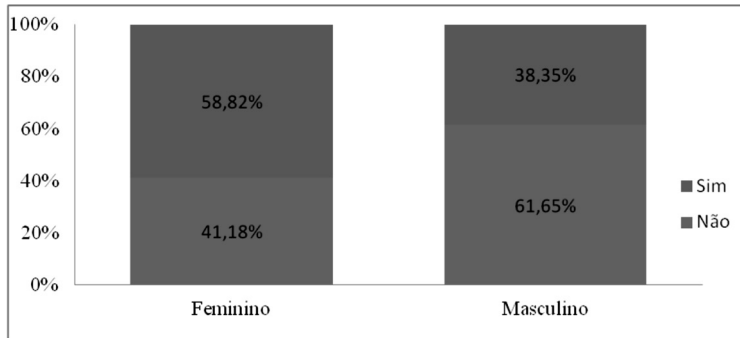


Fonte: Os autores

Pode-se concluir, analisando a Gráfico 8, que uma maior incidência de estereotipização foi em relação ao público feminino, sendo que

58,82% delas sofreram com essa situação. As mulheres são a maioria em cursos do Centro de Humanidades (CH) e na FACED, o que contribui para existência de um maior índice nessas unidades acadêmicas. Em contrapartida, o público masculino é o que menos sofre, sendo que 61,65% deles afirmam não ter passado por essa situação.

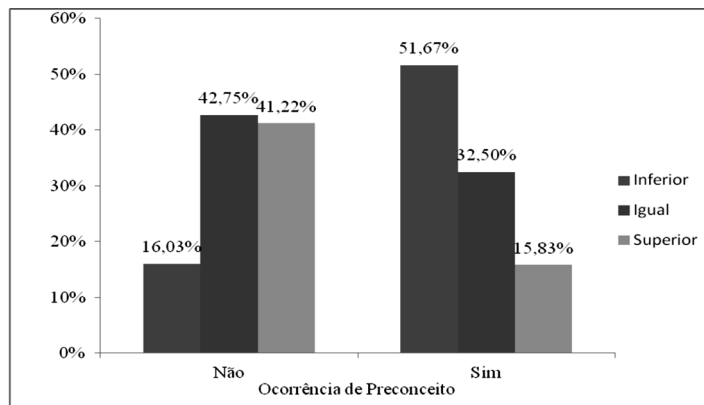
Gráfico 8: Ocorrência de preconceito em relação ao sexo



Fonte: Os autores

Analisando o Gráfico 9, verifica-se que os estudantes que consideram seu curso igual ou superior em qualidade são os que menos relatam ocorrer casos de estereótipos, e os que mais consideram seu curso inferior são os que mais sofrem com a situação.

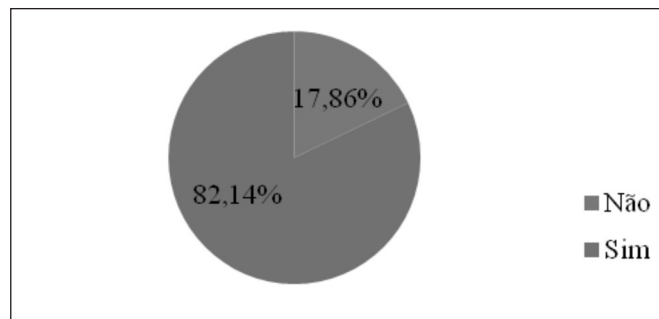
Gráfico 9: Consideração do curso em relação a outros



Fonte: Os autores

Foi questionado se os estudantes já presenciaram algum tipo de situação relacionada a estereótipos ou preconceito em cursos na universidade, não necessariamente direcionado aos próprios. Observando o Gráfico 10, temos que 82,14% dos alunos já observaram, sejam realizadas por discentes ou docentes. É interessante observar que é um índice muito mais elevado que o do Gráfico 5, devido ao contraste de ele nunca ter sofrido e de ter visto ou presenciado o fato.

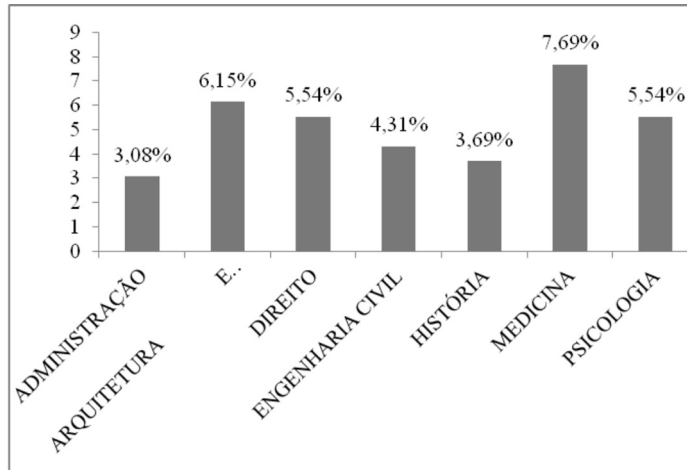
Gráfico 10: Se já presenciaram algum tipo de preconceito



Fonte: Os autores

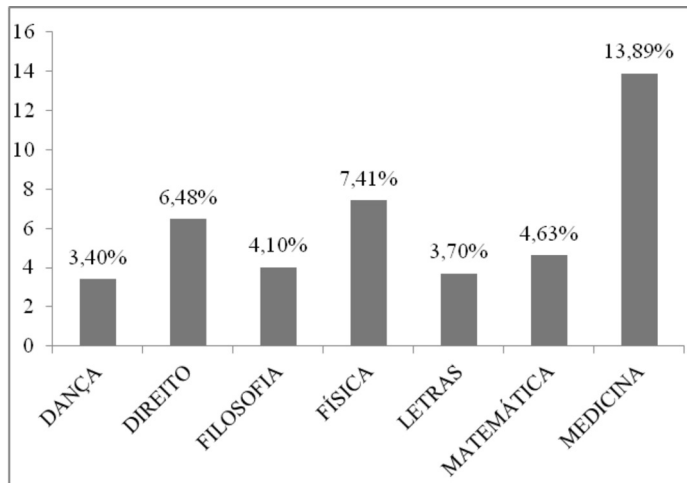
Um dos pontos mais interessantes foi saber dos entrevistados quais cursos da universidade fariam, caso não estivessem no seu, e quais não fariam de jeito nenhum. Nos Gráficos 11 e 12 têm-se os sete cursos com maiores índices de aceitação e os sete com maiores índices de rejeição. O curso de Medicina foi o curso mais aceito e também o mais rejeitado. Porém, o índice de rejeição é maior, com 13,89%, contra 7,69% de aceitação. Um possível motivo para esse fenômeno com a Medicina se deve à visão geral do curso ser “elitizado”, conseqüentemente, faz muitas pessoas terem um sentimento de aversão ao curso, entretanto, uma boa parte dos alunos da área de saúde nutre um sentimento de que querem cursar o mesmo. Observa-se no Gráfico 11 que o curso de História é um dos cursos com maior índice de aceitação, mesmo sendo de humanas, revelando um contraste com o Gráfico 12, onde se observa que a maior parte dos cursos rejeitados é de humanas.

Gráfico 11: Sete cursos com maior índice de aceitação



Fonte: Os autores

Gráfico 12: Sete cursos com maiores índices de rejeição



Fonte: Os autores

CONSIDERAÇÕES

Com as observações feitas através dos dados obtidos, é fácil enxergar que os estereótipos dentro da universidade Federal do Ceará existem e

infelizmente são perpetuados pelos próprios alunos, ainda que com 60% dos discentes, afirmando que essas ações são prejudiciais à formação acadêmica e com mais que metade dos discentes, acreditando que a UFC deveria tomar alguma atitude para diminuir esses índices. Entretanto, essas ações têm em grande parte responsabilidade dos alunos, corroborando a percepção que tivemos acerca da característica do brasileiro. Um aspecto interessante observado é a participação das instituições de ensino médio, principalmente as particulares, no “incentivo” à estereotipização, já que, em suas propagandas veiculadas nas grandes mídias, os cursos de “elite” como medicina e direito ou engenharias em geral, sempre são de maior destaque, mostrando a quantidade de alunos que tiveram êxito no ingresso desses respectivos cursos e dificilmente veiculam o sucesso de alunos em cursos vistos como mais periféricos, dança e cinema, por exemplo.

Outro aspecto é a participação familiar, pois desde crianças ouviam do núcleo familiar que deveriam estudar muito para passar em cursos que dessem “muito dinheiro”, visando mais uma vez aos cursos de vanguarda explicitados anteriormente. Houve relatos de alguns pesquisados na rejeição da família em relação ao curso que estavam e que esse fato trouxe males para a saúde deles. Um aspecto em especial pode ser mais visto atualmente: estereótipos de cursos devido à visão política. Cursos como filosofia ou história são vistos como de “esquerda” e as engenharias em geral como cursos de “direita”, criando conflitos que, em alguns casos mais extremos, geraram violência tanto psicológica como física.

Com todos esses aspectos, vê-se a necessidade de coibir o máximo possível essa prática de estereotipar cursos induzindo o preconceito, pois todos eles de alguma forma têm sua relevância e contribuição na sociedade. Uma solução possível para diminuir a estereotipização são os cursos da universidade realizarem mais ações de extensão nos colégios, trazendo informações sobre suas características, mercado de trabalho, atuação profissional, entre outros. Tal ação pode fazer com que os jovens em questão já entrem na universidade com uma visão ampla do que boa parte dos cursos da instituição faz pela sociedade. A universidade também poderia atuar na realização de feira de profissões, com a interação

mais direta de diferentes cursos com a sociedade, como também com eles mesmos.

Assim, esperamos no futuro, aprofundar esse estudo focando em alguns pontos que chamaram mais atenção, como males a saúde dos discentes que sofreram estereotipização, o impacto do colégio e o núcleo familiar na criação dos estereótipos, entre outros.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

UFC. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento. *Anuário Estatístico UFC 2015 (Base 2014)*. Fortaleza, 2016. 495 p.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

1. CURSO: (A)-Licenciatura (B)-Bacharelado
2. SEMESTRE ATUAL: _
3. IDADE:3-SEXO:
4. COMO VOCÊ SE CONSIDERA, EM RELAÇÃO À RAÇA/COR?
(A)-Branco(B)-Negro(C)-Amarelo(D)-Pardo(E)-Indígena (F)-Não sei/Não quero declarar
5. QUAL SUA ORIGEM (NATURALIDADE)?
6. (A)-Fortaleza(B)-Região metropolitana de Fortaleza(C)-Interior do Ceará
D)-Outros estados brasileiros(E)-Outro país

7. RENDA MEDIA MENSAL FAMILIAR:

(A)-Menos de R\$ 1000,00(B)- Acima de R\$ 1000,00 até R\$ 2000,00 (C)-
Acima de R\$ 2000,00 até R\$ 3000,00(D)-Acima de R\$ 3000,00 até R\$ 4000,00
(E)-Acima de R\$ 4000,00 até R\$ 5000,00(F)-Acima de R\$ 5000,00 até R\$
6000,00 (G)-Acima de R\$ 6000,00

8. QUAL O NÍVEL DE SATISFAÇÃO COM O SEU CURSO?

(A)-Muito satisfeito(B)-Moderadamente Satisfeito (C)-Nem Satisfeito/ Nem
Insatisfeito(D)-Moderadamente Insatisfeito (E)-Muito insatisfeito

9. VOCÊ JÁ SOFREU PRECONCEITO PELA ESCOLHA DO SEU CUR-
SO? QUAL TIPO?

(A)-Não
(B)-Sim

10. COMO OS DEMAIS ALUNOS DA UFC CONSIDERAM O SEU
CURSO?

(A)-Muito superior(B)-Superior(C)-Igual(D)-Inferior(E)-Muito inferior

11. QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A ESCOLHER ESSE
CURSO?

(A)-Pressão familiar(B)-Fator financeiro (Remuneração)(C)-Identificação
(D)-Não tive escolha (E)-Outro: QUAL?_

12. SUPONHA QUE VOCÊ NÃO ESTIVESSE MATRICULADO EM SEU
CURSO ATUAL, QUAL CURSO DA UFC QUE VOCÊ FARIA?

13. QUAL CURSO DA UNIVERSIDADE VOCÊ NÃO FARIA DE MA-
NEIRA NENHUMA?

14. QUAL A UNIDADE ACADÊMICA QUE TE DESPERTA MAIS IN-
TERESSE EM CONHECER MELHOR?(CIRCULE A OPÇÃO) E QUAL
VOCÊ NÃO GOSTARIA DE CONHECER? (MARQUE UM X).

(A)-Centro de Tecnologia (CT) (B)-Centro de Ciências (CC)
(C)-Centro de Humanidades (CH)
(D)-Centro de Ciências Agrárias (CCA) (E)-Instituto de Cultura e Arte(ICA)
(F)-Faculdade de Educação (Faced)

(G)-Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) (H)-Faculdade de Medicina(FAMED)

(I)-Faculdade de Direito (FD)

(J)-Instituto de Ciências do Mar(LABOMAR)

(K)-Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade(FEAAC)

(L)-Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem(FFOE)

15. VOCÊ ACHA QUE O PRECONCEITO A DETERMINADAS ÁREAS É PREJUDICIAL À FORMAÇÃO ACADÊMICA?

(A)-Não (B)-Parcialmente (C)-Sim

16. NA SOCIEDADE HÁ DIFERENÇA NO TRATAMENTO DO SEU CURSO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS?

(A)-Não (B)-Parcialmente (C)-Sim

17. VOCÊ ACHA QUE A DISTÂNCIA DOS *CAMPI* GERA PRECONCEITO ENTRE ALUNOS DA UNIVERSIDADE?

(A)-Não(B)-Parcialmente (C)-Sim

18. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUM TIPO DE PRECONCEITO COM OS OUTROS CURSOS?

(A)-Não (B)-Sim

19. SE SIM NA QUESTÃO ANTERIOR, RESPONDA: VOCÊ ACHA QUE A UNIVERSIDADE DEVE REALIZAR ALGUM TIPO DE PROVIDÊNCIA PARA DIMINUIR O PRECONCEITO ENTRE OS CURSOS DA UFC?

(A)-Não (B)-Sim

HISTÓRIAS INFANTIS: A INFLUÊNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL

Daniel Lima do Nascimento¹
Gilmar Alves de Farias²

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa traz a contação de estória e o seu desenvolvimento até na área da imaginação da criança e sua influência benéfica ou maléfica, pois existem estórias que alimentam inferioridade, discriminação, vingança e morte. Por isso, deve-se ter bastante cuidado com o tipo de literatura que as nossas crianças estão tendo contato. Ressalta-se, portanto, que a criança brasileira tende a buscar com o passar do tempo outras brincadeiras que contenham o teor das fábulas e lendas presentes na literatura deste país, porque em sua imaginação ainda se encontra essas estorinhas tão vivas na memória dos infantes.

Desta forma, desenvolveremos esta pesquisa com base na análise de contos, de transmissão educacional das crianças brasileiras e de correspondência delas em suas práticas diárias através dos contos.

O estudo se justifica pela ausência de informações de pais e pedagogos sobre a questão das estórias contadas em casa e em sala de aula, essa falta de conhecimento leva a criar barreiras até emocionais nas crianças, podendo de certa forma influenciar suas atividades e brincadeiras, afinal

1 Daniel Lima do Nascimento. Graduando em Pedagogia pela UFC. Atualmente, cursa o 1.º semestre e interessa-se por Gestão Escolar. E-mail: daniel.germano.lima@hotmail.com.

2 Gilmar Alves de Farias- Professor da Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza - CE. E-mail: profgilfarias@hotmail.com

a criança irá responder ao estímulo com aquilo que lhe foi repassado. Buscar a compreensão e como aplicar isso nas contações de estórias é o objetivo principal deste trabalho.

Conforme Laraia (1932) afirma: “A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”, ou seja, a cultura de cada povo é o marco principal de suas características, nessa podemos observar as raízes das tradições transmitidas via oral, as quais atuam como educadoras na base do desenvolvimento sócio-humano. Esses mesmos educadores vão de certo modo cooperar nas práticas pedagógicas de ensino com a contação de estórias.

Como problemática deste estudo se tem o seguinte questionamento: as estórias estão ajudando as crianças? Será que não está surgindo, através dos contos, a falta de respeito, amor e educação? Como buscar novas estórias que ajudem a desenvolver positivamente as crianças?

Nesse sentido, o objetivo geral dessa investigação é analisar até que ponto as estórias infantis têm influenciado na educação das crianças no Brasil na perspectiva pedagógica, tendo como objetivos específicos, portanto, os seguintes pontos: apresentar as influências boas ou não que os contos infantis deixam como marcas no desenvolvimento das crianças; destacar a importância da leitura; e observar os conhecimentos adquiridos pelas crianças.

A investigação está organizada em cinco partes: a primeira corresponde à introdução, na qual se faz uma breve contextualização do estudo em apreço, expõem-se, posteriormente, os objetivos, as hipóteses e a justificativa da pesquisa; a segunda seção apresenta o referencial teórico, o qual fundamenta o texto a partir de estudos relacionados ao tema em questão; a terceira parte se refere aos procedimentos metodológicos adotados, mostrando os métodos e o caminho percorrido para a realização da presente investigação; a quarta seção apresenta e analisa os dados e, por fim, tecem-se as considerações finais a respeito da pesquisa em questão.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

As estórias infantis não têm uma data precisa de sua origem no mundo, afinal os contos sempre estiveram presentes na vida do ser humano através dos mitos, contos, fábulas, lendas e narrativas.

No século XVII, conforme Gillig (1999), a literatura infantil se expandiu especificamente com os chamados contos de fadas, os quais apresentavam o retorno à idade média com reis, príncipes, princesas, magos e bruxas, fadas e duendes. Tudo era narrado nos salões de festas na Europa, frequentados pela elite.

A maioria dessas estórias era para pôr medo nas crianças especialmente nas meninas. Podemos citar como exemplo os contos de Chapeuzinho Vermelho, em que a menina e sua avó são engolidas pelo lobo mau, dando assim um aviso para que as meninas não sejam desobedientes aos seus pais e não saiam de casa sem a presença de responsáveis. Os autores mais famosos daquela época eram os irmãos Grimm e Mme Leprince de Beaumont, escritora que publicou, em 1757, um conjunto de estórias infantis entre elas o clássico de A Bela e a Fera.

Encontraremos diversas estórias que até hoje estão vivas em nossas lembranças e que acabaram se transformando em filmes como: A Bela adormecida, O gato de botas, Cinderela, O pequeno polegar, Branca de neve, João e Maria e O patinho Feio. Os contos supracitados são diariamente repassados para as nossas crianças, pois, com o desenvolvimento da tecnologia, as estórias infantis permanecem em alta com o público infantojuvenil, porque as crianças são contagiadas pelas leituras dos contos de fadas.

Sabemos, portanto, que nos filmes de contos, feitos por Walt Disney, muitas estórias infantis são invertidas de um modo todo particular, deixando muitas vezes parecer que as estórias devem se adaptar ao modo de ser do seu público-alvo do século XXI.

Saber ler é a razão forte de uma criança estar em uma escola, o letramento vem do desejo da criança em ler influenciada pelas historinhas

que os pais ou professores contam. Estes são os primeiros a reforçar o desejo da leitura, o gosto da ler nasce com as estórias infantis.

O primeiro passo que a leitura proporciona às crianças é incentivar a imaginação, onde mora o perigo, porque, em muitas estórias, o ódio e a intolerância marcam a mente e a imaginação das crianças, sendo estas levadas a brincar de príncipes, a matar o seu adversário.

O segundo passo é a entrada no mundo mágico que, no dizer de Gillg (1999): “Restam as fadas de nossos contos e a esperança delas entre nós, pelo menos nas obras literárias . Passada a idade dos contos de fadas e do Papai Noel, a criança, durante muito tempo, dá ainda a impressão de acreditar neles”.

As ilustrações também chamam a atenção das crianças e despertam o gosto de ter um livro em suas mãos, ao menos para folhear as gravuras nele presentes.

Depois de aprender a ler, as crianças passam a compreender melhor o que está passando ao seu redor e, como diz Betteheim e Zelan (1992): “Assim, a literatura começou com visões do homem e não foi criada para servir a propósito utilitários. Todas as crianças ficam fascinadas com visões, com a magia e com a linguagem secreta...”.

Esse tipo de leitura, com certeza, fascina as crianças e, ao mesmo tempo, desperta a visão de mundo, pois leituras criativas ajudam na formação de caráter e no despertar de personalidade, ficando como uma construção que a cada momento se coloca uma pedra. É o alicerce da vida sendo construído com o conto, a fábula e as estórias.

Entre 5 a 7 anos de idade, o desenvolvimento intelectual da criança e sua imaginação estão a todo vapor em constante evolução e, nesse período, as cenas de contos de fadas permeiam suas brincadeiras, e muitos delas se tornam reis e rainhas, príncipes e princesas e chegam a se vestir dessa forma, tendo até festas de aniversário com temas de estórias infantis com aquele ou aquela personagem.

Chega, enfim, a fase da adolescência e a fase adulta, mas aquele personagem favorito continua sendo admirado, porém é lamentável que

as histórias que não deveriam ser contadas, por serem violentas, também ficam no subconsciente.

Desta forma, nos dias atuais, nos deparamos com adultos agindo pior que uma criança mimada, pois o “reizinho” e a “princesa” nunca deixaram de existir. Por isso todo cuidado é pouco, porque uma história influencia nossas vidas de uma forma direta ou indireta.

Na escolha dos livros infantis, os pais e a escola precisam ter todo o cuidado necessário, pois uma boa leitura ajuda as crianças a crescerem intelectual e socialmente. Não se pode reduzir a uma escolha aleatória de contos como se os livros fossem meramente um passatempo. Os livros irão ajudar no aprendizado cognitivo da criança, sem contar que, com as diferentes ilustrações, as crianças passam da imaginação para uma imagem visual daquilo que é contado.

A narração de uma história infantil tirada de um excelente livro atrai as crianças, por isso Gillig fala da função do encantamento das crianças diante das histórias. Então se estas se encantam com uma boa história, podem também se encantar com uma péssima história, pois a mente de uma criança vai se fixar no tom, no teor e na personagem do conto e vai buscar assimilar a narração no seu dia a dia, por esta razão os pais e a escola devem estar atentos para as leituras e o universo infantil .

Contar é fazer viver cada palavra, cada personagem, e isso desperta o interesse das crianças, pois estas vivem em uma sociedade em que os valores de respeito e gentileza estão em desuso. Observa-se, portanto, que a prática de leituras influencia a comunicação na sociedade, nas famílias e na escola e, principalmente, o aluno é o verdadeiro protagonista dessa história.

É de suma importância o pedagogo ter uma preparação prévia sobre como e o que contar nas rodas de leituras com as crianças. Nesse contexto, entra a atuação da coordenação que irá, com antecedência, apresentar aos pais e aos professores os livros que serão utilizados, para que assim os pais estejam cientes do que os seus filhos vão escutar e aprender e, também, para auxiliar os professores com a preparação de aulas lúdicas de acordo com as histórias.

A escola deve primeiramente oferecer um curso de contação de estórias para os pedagogos que trabalham com o público de 2 a 6 anos, pois auxiliará na busca do entusiasmo coletivo da sala de aula propondo uma aprendizagem mais adequada com ótimos resultados na aplicação e no aprendizado do aluno.

Para que isso aconteça, deve-se primeiro haver uma parceria com o governo e o Ministério da Educação e, em segundo, uma boa explicação de como funciona o sistema da narração das estórias para haver uma boa qualificação, aspirando ao retorno positivo com as crianças.

O lúdico faz parte do dia a dia das crianças e é através das pinturas e gravuras que as crianças aprendem mais. Cunha (2005) assevera que a cultura ocidental é tipicamente visual, pois, desde o berço, a criança começa a criar imaginações através das imagens. Esses tipos de imagens remontam à idade média, quando os monges copistas em seus manuscritos se utilizavam de gravuras para ilustrar as cenas da fé e da Bíblia. Isso ocorre até hoje com os livros de contos de fadas e com as cenas dos filmes das estórias infantis.

No contexto histórico, quando os portugueses chegaram ao Brasil os jesuítas se utilizaram de teatros, danças, pinturas e imagens para a evangelização dos índios. A fé foi propagada em solo brasileiro com as imagens, formas fáceis de compreensão. Os padres da Companhia de Jesus foram os primeiros professores e pedagogos do país, então até os dias atuais se encontra a prática de apresentar as fábulas com imagens para desenvolver a imaginação da criança.

Sabe-se que as imagens chamam a atenção das crianças até a fase da terceira idade. Ressalta-se que, como as imagens educam a muitos e transmitem conhecimento, elas não podem ficar de lado, visto que são ferramentas necessárias na utilização da educação por meio de gravuras, conforme afirma o autor: “as imagens estão fortemente ligadas a área da pedagogia para apresentar a figura do pedagogo como o decifrador de imagens dos textos” (CUNHA, 2005).

Os contos infantis trazem gravuras ilustrativas para melhor compreensão das crianças e desenvolvimento de sua percepção. Essa forma está

relacionada diretamente com a disciplina de artes, pois as pinturas feitas pelas crianças muitas vão de acordo com as imagens dos contos de fadas.

A criança tem o seu próprio espaço reservado para sua diversão e passatempo, desta forma a prática da leitura deve estar associada a um lugar aconchegante e tranquilo que proporcione à criança conforto e atenção na hora da leitura. A escola, por exemplo, deve procurar criar um espaço reservado para a leitura, certo que já existe a biblioteca, porém a biblioteca é bastante frequentada por diversos alunos de todas as séries que, por ventura, poderão tirar a atenção das crianças, por isso estas têm necessidade de um espaço reservado especialmente para elas.

Em casa, os pais podem também favorecer esse espaço de leitura. Quando as condições financeiras não permitem, um ambiente tranquilo, com boa iluminação pode favorecer à criança sentir prazer pela leitura, pois, em um espaço tranquilo, “a criança desenvolve a compreensão da mente até do outro, essa compreensão a própria leitura irá beneficiar na vida da criança”, ressalta (RODRIGUES; RUBAC, 2008).

Buscar um espaço favorável na escola ou em casa é, antes de tudo, buscar um melhor aprendizado na leitura. Crianças que leem mais são crianças com conhecimento de mundo mais vasto.

O cenário dos contos de fadas remete a reinos e lugares fantásticos, onde animais agem como seres humanos, bruxas e magos têm um poder sobrenatural, assim como, ouro, festas e o feliz para sempre, tudo isso são características que não aceitam correções. Embora cientes de que as estórias infantis têm um tipo de linguagem própria, a exaltação do padrão de beleza e da riqueza é por demais exagerada.

Diante do exposto, observa-se que muitos pais acabam caindo no erro de dizer aos seus filhos que estes são príncipes e princesas. Para as crianças a fantasia é a mais pura verdade, e o sonho de muitas acaba sendo frustrado, pois são seres normais sem realeza alguma.

A verdade simbólica é apresentada no começo das fabulas, quando se inicia “Era uma vez ...”. Para GILLIG (1999), essa linguagem é associada pelas crianças a viagem a um mundo de maravilhas que, depois

de lida a estória ou assistido ao filme daquela fábula, a realidade volta a tona com o real. É interessante ver como as crianças entram na estória e em seu cenário, acreditando que tudo é realidade, por isso muitas festas de aniversários são temáticas com cenários iguais aos das estórias e com seus personagens favoritos. Por esta razão, não se pode ter uma concepção de erro dos pais ou responsáveis das crianças, o erro não está neles e, sim, no jeito como a indústria das fábricas garante a produção dos cenários dos contos de fadas.

Tentar solucionar esse problema não é fácil, porém uma explicação direcionada nesse assunto, com certeza, irá esclarecer a muitos sobre o perigo de que, diariamente, somos alvejados pelas mídias, de que vender as estórias infantis ajuda as crianças a se sentirem bem. É importante destacar que a criança brincar, imaginar e criar com a imaginação é saudável, a inadequação está em crescer sempre imaginando e esperando o “Feliz para sempre”.

Existem vários tipos de contos, e eles não estão somente associados ao público infantil, os contos estão presentes na cultura dos países e fazem parte do cotidiano dos seres humanos. Eles estão divididos em: contos maravilhosos, realistas ou novelas, religiosos.

Os contos maravilhosos são aqueles que têm a presença de fadas, feiticeiros, e outros personagens que atuam de forma mágica, exemplos: Cinderela, A bela adormecida, João e Maria entre outros. Eles são as demonstrações de contos maravilhosos, lidos em sala de aulas ou em casa e assistidos em filmes .

Contos realistas ou de novelas são aqueles que a presença do sobrenatural não faz parte da narrativa. São exemplos: O conto das Mil e Uma Noites e, no Brasil, os famosos contos de Machado de Assis. Esses contos trazem a realidade da vida de um modo direto e claro, sem intervenções mágicas. As questões são resolvidas de modo simples ou não, mas com a presença somente dos seres humanos.

Há, também, os contos religiosos. Nestes são atribuídos a fatos de questão de fé, exemplo que temos é a Demanda do Santo Graal, as parábolas e os ensinamentos atribuídos a santos católicos. Como mexe com a

fê do povo, não é necessário ter a comprovação se é ou não imaginação, sempre esses contos trazem lições de vida e ensinamentos de boas condutas. Foram bastante utilizados pelos Jesuítas em suas evangelizações, especialmente no Brasil, onde os nativos não podiam compreender de imediato os dogmas católicos. Na visão de Gillig (1999), existe a dificuldade de identificação dos contos, pois, ao atribuir a palavra contos, logo de associa a fábulas de estórias infantis, como já mencionamos acima, falta um esclarecimento das estórias para a sociedade fadada a imaginar somente os contos maravilhosos que são necessários para todos.

As estórias que são contadas para as crianças, como já vimos, influenciam em todas as fases da vida desde a infância até a vida adulta. No Brasil, encontra-se essa repercussão diante de muitas cenas do cotidiano, conforme ressaltam Beserra e Lavergne (2018):

o brasileiro é um povo que foi desfigurado com a visão de que tudo é permitido e os brasileiros são gentis, isso de ser um paraíso é uma visão do conto de Peter Pan onde a terra do Nunca é um lugar de pura felicidade, atribui o próprio preconceito em reconhecer que nem sempre as coisas andam no normal, mas por ser brasileiro deve sempre estar sorrindo com o samba no pé.

No caso das estórias de Cinderela, por exemplo, predomina a cor branca e a riqueza, embora se saiba que na vida existam varias etnias e raças. Está crescendo o número de crianças altamente preconceituosas e não se pode colocar a culpa somente nos pais. Portanto, deve-se ver o contexto e as estórias infantis também, assim como a cultura do perfeito e do lindo predominante no ambiente da literatura infantil. Ao observar os filmes da Disney, há os contos e as fábulas com personagens predominante brancos, apresentando um ponto que não é a realidade da maioria das pessoas, despertando a ideologia de ganhar as coisas na facilidade. O preconceito continua a se enraizar nas praticas das crianças e dos adultos, mostrando a falta de uma boa revisão naquilo que é lido e apresentado nas estórias.

3. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E MÉTODO

De acordo com Demo (2014), a metodologia é o instrumento científico de organização de ideias, sendo forma fácil de compreensão para o leitor. Nesta pesquisa será utilizada a pesquisa bibliográfica com uso de livros e artigos que venham auxiliar neste estudo a encontrar um novo caminho para tornar as histórias verdadeiramente maravilhosas.

A pesquisa em questão tem abordagem qualitativa, fundamentando-se na análise indutiva de dados a partir de pesquisas bibliográficas e análises, a fim de estimular a reflexão sobre o assunto: “Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural” (GODOY, 1995, p. 62). Essa investigação é, então, descritiva, já que visa “à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados” (GODOY, 1995, p.62).

Desta forma, buscou-se desenvolver o referencial teórico abordando a origem e a evolução da educação infantil no cenário brasileiro e seus apoios para a construção da identidade das crianças através das histórias e contos infantis.

Após a coleta de dados, elaborou-se uma análise textual e procedeu-se a discussão dos resultados, a fim de mostrar a viabilidade da proposta aqui defendida.

4. RESULTADOS E DISCUSÕES

O artigo apresenta que o fator decisivo para se ter uma influência boa ou não em relação aos contos e às histórias infantis é relativa, pois depende de como esses incentivos serão manipulados pelos pais, professores e instituições escolheres. No entanto esta pesquisa esclarece alguns pontos que merecem toda a atenção no âmbito da educação: a importância da leitura; as consequências de uma história que não trará bons ensinamentos, se não for trabalhada pelos educadores, antes durante

e depois da contação; e também a presença importante dos pais e dos professores na educação de novos cidadãos.

Gillig (1999) em seu livro apresenta o conto como uma das ferramentas importantes no aprendizado das crianças e jovens, realça o valor da literatura e apresenta os vários modos de contos especificamente os contos infantis. Beserra e Lavergne (2018) falam sobre o racismo presente na educação, como faz parte no período escolar as estórias infantis, os contos que demonstram esse tipo de ideologia, é preferível não colocar dentro das estórias a serem contadas.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa em questão retrata, por meio da abordagem de um tema tão esquecido, mas importante, a necessidade dos cuidados com tudo que se ouve e lê, especialmente, para as crianças brasileiras que merecem atenção, pois são nelas que depositamos esperanças em um futuro melhor, longe da corrupção, do medo e do preconceito.

Verifica-se, portanto, a necessidade de haver verdadeiros educadores, os quais apresentem às crianças a verdade, por meio da contagem de boas estórias distantes de teorias separatistas, mas que tragam, também, ensinamentos e propósitos para a melhoria de uma sociedade em que existam adultos com corações puros, como os das crianças, mas não esquecendo que precisa pôr mãos à obra para tornar fábula em sua vida realidade.

REFERÊNCIAS

BESERRA, Bernadete de L.R.; LAVERGNE, Rémi Ferdinand. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: Ed. UFPE, 2018

BETTELEIM, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação infantil. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 165-185, jul. / dez., 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129247>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985.

GODOY, Arilda Schmit. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2018.

GILLIG, Jean-Marie. *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil é fundamental. *Educ. Sec.*, Campinas, v. 27, n. 96, esp., p.77-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 24 out. 2018.

LISBOA, Henriqueta. *Literatura oral para a infância e a juventude*. São Paulo: Cultrix, LTDA, 1968.

MOYSÉS JR., Kuhlmann. Histórias infantis da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p.6-17, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 24 out. 2018.

RODRIGUES, Cosenza Marisa; RUBAC, Jacqueline Silva. Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n.1, p. 31-37, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/261/26113104/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A LETRA DO MEU NOME: O TRABALHO COM NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

Bianca Rodrigues Silva¹
Claudiana Maria Nogueira de Melo²

1. INTRODUÇÃO

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) regulamentou a Educação Infantil como etapa formal da Educação Básica, o que pode ser constatado através do artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Reserva, como tal, especificidades que a diferenciam dos níveis fundamental e médio. A unidade do binômio cuidar-educar, por exemplo, é uma delas. Infelizmente esta etapa conheceu ao longo de seu desenvolvimento histórico, os extremos desse binômio, sendo raras as vezes em que foi possível observar o equilíbrio desta relação. Atualmente, busca-se um atendimento dentro dessa perspectiva, ao se entender que os referenciais que atestam a qualidade na Educação Infantil agregam não somente a expansão na oferta do serviço, mas também a formação

1 Bianca Rodrigues Silva. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará Bolsista do Programa de Residência Pedagógica – FACED/UFC. E-mail: rodrivia@outlook.com
2 Claudiana Maria Nogueira de Melo. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil(2015) Professora Adunto da Universidade Federal do Ceará Professora Departamento de Estudos Especializados da FACED-UFC. E-mail: claudianamelo.ed@gmail.com

dos profissionais, consolidação do currículo e as orientações pedagógicas que são adotadas nos interiores das instituições (CAMPOS; ESPOSITO; BHERING; GIMENES; ABUCHAIM, 2011).

Sendo então um território de lutas pelos direitos das crianças e pela compreensão da relação indissociável do cuidar e do educar, a Educação Infantil tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança por meio de uma práxis pedagógica emancipatória, onde a criança é vista como sujeito ativo desse processo. Para tanto, não se pode abrir mão das contribuições de estudos e pesquisas nessas áreas, conferindo assim um rigor científico; muito menos da intencionalidade das ações pedagógicas que perpassam as salas de atividades próprias desta etapa.

Longe de uma abordagem conteudista, a Educação Infantil abre espaço para os saberes que a criança já possui, articulando-os com saberes dos demais campos culturais que compõem a sociedade que ela integra. A partir do contexto dessas relações, algumas práticas desenvolvidas na rotina da escola, promovem aprendizagens sociais bastante significativas para as crianças, como por exemplo, os trabalhos com o nome próprio.

Sendo uma prática que engloba diversas possibilidades de estratégias didáticas, o trabalho com o nome pode ser iniciado mesmo com os bebês, sendo comum encontrar nas paredes das salas fichas com fotos e o nome de cada um. Além de proporcionar às crianças a ampliação e a fixação de um repertório alfabético, essa aprendizagem se configura como um direito para a criança, sendo “[...] essencial para a formação da identidade, o desenvolvimento da expressividade e o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança” (FORTALEZA, 2017, p.9).

Infelizmente, o trabalho com o nome próprio tem sido reduzido apenas à perspectiva da alfabetização. “A concepção tradicional de alfabetização priorizava [e ainda prioriza] o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo” (COUTINHO, 2005, p. 47). A perspectiva tradicional ainda é muito forte em nossas escolas, o que leva ao pensamento equivocado de que esse espaço possui apenas a função de alfabetizar e que todos os níveis que compõem esse período

são preparatórios para esse momento de aquisição da leitura e da escrita. E isso se torna um problema quando levamos em conta o fato de que as crianças já nascem em um mundo letrado.

Não se pode negar à criança de faixa etária alguma a interação com as ferramentas que lhe permitam ler o mundo ao seu redor. A partir do quadro relatado, o presente trabalho tem por objetivo narrar algumas experiências vividas a partir das aprendizagens em torno do nome próprio em uma turma de Infantil I, desenvolvidas em uma escola da rede privada, no município de Fortaleza-CE. Compreendendo que essa atividade foi por muito tempo relacionada ao aprender a ler e escrever, a justificativa desta pesquisa repousa no fato de poder demonstrar que, a partir de um trabalho planejado, é possível trabalhar com as hipóteses que as crianças bem pequenas trazem consigo para a escola, garantindo-lhes o direito de conhecer a si e ao outro. Dessa forma, o intuito aqui presente é o de demonstrar a riqueza dessa atividade e refletir sobre as múltiplas possibilidades de criação e de inovação do trabalho pedagógico com os nomes de crianças bem pequenas, debatendo sobre práticas que possam promover o desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil.

2. NOME PRÓPRIO: APRENDIZAGEM E DIREITO

O nascimento de uma criança pode significar muito para a vida dos pais. A escolha do nome do bebê é uma das primeiras ações que vinculam fortemente a criança à família. Toda esta carga afetiva trará consigo um impacto social positivo, pois contextualizará os pequenos como membros de sua família (MARTINS, 1991).

A mudança que significa a chegada do bebê envolve socialmente a família e mobiliza os parentes em torno de uma atmosfera positiva. Se empenham, por exemplo, em registrar a criança logo que seja possível e, para que se possa obter certidão de nascimento, documento que registra e garante a existência da criança que acaba de nascer como um cidadão de direitos, é necessário grafar nome e sobrenomes completos, garantindo a unicidade do sujeito. Mas antes mesmo que esta individualidade se

torne oficial, os pertences da criança são identificados com esse nome, identificando os seus objetos de uso pessoal, o seu nome já foi dito de boca em boca, de forma que já existe uma certa pessoalidade antes mesmo da hora do parto.

À medida que crescem e se desenvolvem, as crianças se tornam mais perspicazes e vão dando forma ao mundo que as cerca. Gestos, balbucios, até que as primeiras palavras começam a ser pronunciadas. A escola representa um importante momento nesse processo, pois nela as crianças têm a possibilidade de organizar e articular suas hipóteses. Os trabalhos com o nome próprio aproximam à rotina escolar da vivência da criança em seus outros espaços, pois é uma palavra familiar: tanto a escrita quanto a pronúncia do mesmo são bastante explorados pelas pessoas que cercam a criança. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989, p. 215) o texto do nome próprio aparece “como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma atenção muito especial na psicogênese”. Além do que, o nome próprio assume o caráter de ser “o primeiro nome não comercial frequente no contexto familiar e escolar que ela identifica sem recorrer a tipografia, as cores, a posição do texto ou aos desenhos” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 44). Dessa forma, as estratégias envolvendo o nome próprio da criança lançam bases para a consolidação do próprio sistema alfabético, oferecendo à criança a oportunidade de se apropriar de um texto marcado por um forte significado social.

O trabalho com o nome próprio é considerado um importante passo no processo de interação e apropriação da língua escrita, possibilitando às crianças articularem os saberes já construídos às novas relações advindas do ingresso na escola. De acordo com a psicogênese da língua escrita, e tomando como base o construtivismo de Piaget, a criança é sujeito ativo no processo de construção dos conhecimentos. Esse processo desencadeia uma evolução gradual que resulta na aprendizagem (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). E é justamente essa ideia, de que o conhecimento é uma construção, que possibilita à escola perceber a infinidade de coisas que a criança sabe, pois

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’. ‘Saber’ quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de realidade. (FERREIRO, 1991, p. 17)

A criança carrega em sua mente diversas hipóteses que se complexificam à medida que cresce. Em relação ao nome próprio, por exemplo, aos poucos vai se dando conta de que aquela marca gráfica está gravada em diferentes pertences, e que estes são utilizados apenas por ela, configurando algo que é *seu*. Tais situações cotidianas, vão sendo significadas e ressignificadas pela criança, consolidando algumas hipóteses e aproximando cada vez mais seu pensamento da realidade. Assim, a criança é capaz de reconhecer e identificar “a função social da escrita do nome próprio, isto é, para quê, quando e por que é importante possuir um nome e aprender a grafá-lo” (FREIRE, 2017, p.15).

Ao assumir esse caráter social de tratamento e definição da individualidade, o nome próprio dá margem para que a criança conheça não somente a si mesma e o que lhe pertence, mas também ao outro. Nesse universo de microrrelações entre o “eu” e o “outro”, ocorrem diversas interações que alimentam as convicções das crianças a respeito do mundo e das funções sociais do nome próprio. O nome que, primeiro

serve para identificar o que ela produz ou o que lhe pertence, sendo uma das primeiras tentativas de utilizar a escrita, por meio da nomeação de coisas e pessoas, considerando-o não somente como um símbolo que as representa, mas sim um atributo ou marca dela. (BRILHANTE, 2017, p. 23)

A linguagem escrita é um componente integrante das práticas culturais de nossa sociedade. A partir desta perspectiva, a aquisição do sistema de escrita alfabética pode ocorrer mediante a “garantia do direito de inserção na cultura escrita, ou seja, pelo direito à inclusão no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.” (BRILHANTE, 2017, p. 21). Neste processo a criança se percebe como *produtora*, capaz de intervir na realidade, formando sobre si mesma uma autoimagem positiva como um

ser direitos. Assim, os trabalhos com o nome próprio não são direcionados para o treino ortográfico, muito menos a repetição. Acredita-se que é a partir da convivência, das brincadeiras, da participação, da exploração que a criança pode expressar-se, tendo assim uma oportunidade de se apropriar dos elementos da língua, tanto dos conceitos gráficos quanto das estruturas orais. É nesse contexto que o trabalho com nome próprio é também uma prática de *letramento*, pois,

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 1999, p. 24)

Busca-se ainda complementar a visão acima relatada, ao se considerar que “a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas que atuam de maneira interdependente desde a mais tenra idade.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17). Podemos ainda aprofundar essas reflexões se levarmos em conta “que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender” (FERREIRO, 1985, p.17). Seus processos de aprendizagem estão longe de serem metódicos e descontínuos: a criança vai construindo seus conhecimentos em um processo articulado, formando uma teia de saberes que se consolida ao se entrelaçar com a realidade ao seu redor.

No período que corresponde aos anos da Educação infantil, pode-se afirmar que os diálogos tecidos com os contextos culturais que a criança faz parte, serão essenciais para a sua aprendizagem integral.

Deve-se levar em conta que muitas crianças, antes mesmo de entrar na escola, possuem contato com diversos suportes que configuram a sociedade letrada da qual fazemos parte. Porém outras tantas crianças não terão o mesmo acesso nem o mesmo tipo de socialização, cabendo aos educadores oferecer subsídios no ambiente escolar para que as crianças construam ou ampliem suas interações.

Assim se busca evitar o que Stanovich (1986) ira chamar de efeito Mateus, pois, “as crianças que realizam práticas de leitura ampliam o vocabulário e tiram maior proveito da leitura e da escrita escolar e, reciprocamente, a leitura lhes contribui para ampliar o vocabulário” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.36). Reafirma-se aqui a ideia do nome próprio como texto acessível e significativo para as crianças, podendo ser enquadrado em diversas práticas de leitura que possibilitem a inserção e assimilação da cultura letrada pelas mesmas.

É nesse cenário que a prática a ser relatada neste texto se enquadra. Ao longo do ano letivo de 2018, foram desenvolvidas nessa turma de Infantil I, diversas atividades que, além de oferecer às crianças a possibilidade de apropriar-se da forma gráfica de seu nome próprio, trabalharam as relações tecidas consigo e com seus pares. Para além da aprendizagem da escrita, o grande objetivo desenvolvido se aproximou da construção de uma imagem positiva de si e do outro, pois as crianças puderam confrontar as hipóteses construídas no seio familiar com as hipóteses construídas pela sociedade em geral, podendo elaborar e reelaborar seus conhecimentos no que diz respeito à linguagem escrita e oral.

3. O NOME PRÓPRIO COMO PROMOTOR DO LETRAMENTO

O trabalho com nome próprio faz parte da rotina escolar da turma observada e, ao longo do ano, pode ser vivenciado de diversas maneiras. Uma das atividades observadas e analisadas é uma atividade permanente que ocorria com uma frequência diária: a chamada, contando com o apoio de uma ficha com a foto e o nome da criança. Outras atividades e estratégias desenvolvidas também foram observadas. Muitas dessas atividades englobando ações que objetivam englobar a criança de maneira integral.

Os objetivos pedagógicos com os nomes próprios iniciaram primeiramente com a intenção de que a criança pudesse se perceber, associando o seu nome através de estímulos sonoros, para depois se reconhecer representada em fotos e mais tarde, reconhecer também os seus cole-

gas. Esse trabalho inicial primou bastante a investigação e a exploração da oralidade. Esse trabalho rendeu resultados bastante positivos, pois, se tratando de crianças bem pequenas, é um campo importantíssimo a ser explorado, visando possibilitar o desenvolvimento desse aspecto, envolvendo escuta e fala. A sequência, descrita acima, norteou o trabalho pedagógico das professoras, desde a organização do material até o estabelecimento das sequências didáticas vivenciadas.

A atividade designada como “chamada” era organizada da seguinte maneira: todos os dias, era montado na sala o quadro com as fichas das crianças. As fichas foram confeccionadas de modo a conter a foto de cada criança e embaixo seu nome grafado em letra bastão (digitado no computador). As crianças sentam ao redor da parede, onde está colado um cartaz com a frase “QUEM É QUE VEIO HOJE?”. A professora senta com o grupo e vai tirando de dentro de uma caixinha colorida as fotos das crianças. Desde o começo do ano, essa prática se repete no momento da chamada diária. Para além dos vínculos que são fortalecidos com a turma neste momento, as crianças têm a sua disposição não apenas letras soltas, mas também uma outra forma de texto social, a fotografia de seus colegas e professoras. Dessa forma, as crianças têm contato com duas representações gráficas distintas: a fotografia e a escrita. O contato diário lança as bases para a consolidação de uma futura distinção entre o texto escrito e o imagético.

Os vínculos que vão se estabelecendo, significam aquela aprendizagem nos contextos afetivo, social e cultural da criança. Esses vínculos ultrapassam os campos da aprendizagem formal, estimulando as relações sociais e interpessoais das crianças para com seus pares. A exemplo disso, pode-se citar uma atitude que todas as crianças passaram a ter ao longo do ano, foi o de procurar pelos colegas que não estavam com as fotos expostas. Já para o final do período letivo, muitas contavam histórias que justificavam a ausência dos colegas, como por exemplo, o dia em que Fernando faltou. Quando a Carla não viu no quadro a ficha do colega, chegou perto de sua professora e disse: “*Fernando tá viajando. Foi de avião mais o papai dele*”.

Essas histórias contadas pelas crianças indicam não só que elas conseguem estabelecer uma narrativa de modo a comunicar algo, mas também que buscam expressar o seu modo de compreender a realidade. Vê-se então a aplicação da função social no nome próprio, visto que além de identificar determinada pessoa, os nomes próprios situam as mesmas em um tempo e um espaço.

O trabalho com o nome próprio está longe de ser uma atividade repetitiva e sem significado para as crianças. As rodas de conversa norteadas a partir da interação com as fichas davam margem para inúmeros diálogos que possibilitaram a ampliação do vocabulário das crianças e o entendimento de diversos contextos. Dessa forma, vemos a possibilidade de se costurar os espaços em que a criança circula dentro e fora da escola. As reflexões que as crianças fazem sobre os espaços em que convivem são riquíssimas. Uma vez que são convidadas a comparar, descrever e narrar sobre suas experiências, podem confrontar suas hipóteses e começarem a construir seus próprios conceitos. Por exemplo, em certa ocasião, Davi viu Maria Clara ir embora mais cedo. A professora explicou para a turma que a colega estava doente e por isso iria para casa. No dia seguinte, quando a professora mostrou a ficha com a foto de Maria Clara, Davi disse que ela estava “*dodói, foi pro médico*”. É possível ver na construção de Davi o significado que a criança estabelece diante de determinada situação relevante socialmente, pois se trata na percepção de uma pessoa em determinado espaço e os possíveis motivos que justificam sua ausência. Para esse último ponto, é necessária uma interpretação da situação e dos fatores disponibilizados, o que Davi consegue fazer muito bem.

Dessa forma, a fotografia assume um caráter de texto. Mais tarde, as crianças poderão diferenciar a escrita da imagem, mas até lá sua aprendizagem se dá no contexto das próprias relações sociais vividas em sala, o que favorece a criação de um significado por parte das crianças. As ações pedagógicas não devem, portanto, permanecer em uma zona de conforto, devendo propor desafios para que as crianças ressignifiquem essas situações a partir de diferentes jeitos de se interagir.

Ao indagar sobre os colegas e estimular as crianças a interagirem entre si, a professora possibilitou a criação de hipóteses cada vez mais elaboradas a respeito do significado daquela ficha e dos elementos que a constituíam. Portanto, “a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando condições dentro das quais isto é possível” (FERREIRO, 1991, p. 43), ou seja, as crianças foram gradativamente podendo perceber a relação de significados entre os símbolos que lhes eram apresentados e os colegas, na mesma medida em que elas mesmas se percebiam representadas nas fichas assim podiam organizar as suas percepções.

Tal processo favoreceu o desenvolvimento identitário das crianças situadas em contexto escolar, por meio de atividades e experiências ricas que possibilitaram diversas formas de interpretações por parte das crianças, levando em conta o entendimento delas a respeito do mundo que ocupam. As vivências éticas e estéticas deram margem à própria pluralidade de contextos, não deixando por isso de abordar os diferentes grupos culturais, oferecendo bagagem para a criação de novos padrões de referência, tendo sempre em vista o diálogo e o protagonismo das crianças (BRASIL, 2010).

Outra experiência importante de ser relatada a partir do trabalho com as fichas é diretamente relacionada ao estímulo da oralidade, fortalecendo as conexões entre o contexto escolar e o familiar. As primeiras tentativas de fala surgem assim de conversas contextualizadas, em que as próprias crianças, mesmo que bem pequenas, são as autoras, levando em conta o fato de que a criança também se comunica com outras pessoas ao seu redor. Muitos pais procuravam as professoras para perguntar quem era um e outro coleguinha, porque percebiam nas falas de seus filhos os nomes dos colegas. Outro fato interessante, diz respeito à mãe de uma criança que pediu permissão para fotografar o quadro com a foto dos colegas, uma espécie de registro da rotina de seu filho e das pessoas que compõem o dia a dia da criança. Também foram realizadas atividades de sondagem em relação aos níveis de aprendizagem da turma. Foi possível constatar que muitas crianças já conseguiam diferenciar a imagem da escrita, indicando que o nome estava na parte debaixo da ficha e a

imagem (foto) na parte de cima. As atividades ocorreram através da mediação da professora que, por meio de perguntas como: “*Onde está o José? Onde está o nome do José?*”, pode observar se a criança fazia ou não essa diferenciação.

Mas não se esgotaram nas fichas os trabalhos com o nome próprio. Ao longo do ano, foram apresentados os objetos de uso pessoal da criança, sempre etiquetados com a mesma grafia, para facilitar a memorização e o reconhecimento. O resultado disso é que todas as crianças já sabem qual copo, por exemplo, é o seu, assim como sabe identificar o copo de cada colega. As crianças também organizavam os materiais pessoais a partir da identificação deles, como por exemplo, quando solicitadas a, depois de reconhecer de quem era determinado objeto, pedir que entregassem ao dono. Nesses casos, o nome está diretamente associado à identidade, além do que puderam ser explorados os conhecimentos de si e do outro, ampliando as possibilidades de interação entre as crianças. Esse trabalho vai para além do estímulo à apropriação do objeto em si, aproximando-se mais da possibilidade de relacionar cada objeto a cada pessoa.

As abordagens lúdicas também foram importantíssimas nas atividades vivenciadas pela turma. Atividades como a *caça as fichas*, apreciação de sua imagem no espelho e observação das formas impressas na ficha (colava-se a ficha na altura abaixo do rosto da criança, para que ela pudesse se olhar no espelho e olhar a ficha de um mesmo ângulo), contribuíram positivamente para assimilação das aprendizagens em torno do nome próprio.

CONSIDERAÇÕES

O nome próprio delinea a personalidade da criança antes mesmo que ela ingresse no contexto escolar. Significa muito mais do que um conjunto de letras, ou uma palavra solta: identifica e situa o seu ser no mundo assim como possibilita que a criança o faça com seus pares. Dessa forma, conexões importantíssimas podem ser estabelecidas a partir desse trabalho, como por exemplo, a consolidação das interações das crianças

com seus pares e com os contextos. Portanto, as aprendizagens em torno do nome próprio, configuram um direito da criança, pois como sujeito ativo de seu processo educativo, deve ter a sua disposição ferramentas que a permitam ler e interpretar o mundo que as cerca.

Dessa maneira, o nome representa uma ponte entre os saberes já construídos pelas crianças e o contexto escolar, pois, ao ter contato com o nome em diferentes espaços, este se torna uma palavra de referência. Assim, o trabalho com o nome próprio se caracteriza como uma prática que situa a aprendizagem em torno do sujeito, oferecendo-lhe subsídios para articular novas interações a partir do convívio com seus iguais.

Tais interações contextualizam a criança dentro e fora do cenário escolar, pois o trabalho com o nome próprio desenvolve para além dos aspectos gráficos da língua: possibilita uma primeira interpretação dos contextos ligados às pessoas que compõem a estrutura social da criança. É, portanto, uma prática de letramento porque possibilita que a criança interaja com o significado social da palavra, interpretando contextos e expressando suas compreensões dentro de suas especificidades.

As atividades aqui narradas ilustram um pequeno gancho de possibilidades a serem vivenciadas com as crianças pequenas, levando em conta o protagonismo delas no processo de aprendizagem e experimentação. Trata-se de atividades que foram desenvolvidas ao longo de todo o ano, mediante estudos e sempre carregadas de intencionalidade, a fim de fornecer experiências mais significativas para as crianças, por se entender que a aprendizagem decorre dos aspectos vivenciados ao longo da rotina. Cativar e envolver as crianças ao longo desse processo foram essenciais para a realização das atividades, bem como perceber e compreender o ritmo de cada criança.

Por fim, ressalta-se a importância do lúdico no desenvolvimento desses momentos, considerando o potencial para estabelecer vínculos afetivos e emocionais, o que se configura como um aspecto bastante positivo para o desenvolvimento integral das crianças. Uma abordagem lúdica situa a ação pedagógica de maneira significativa, auxiliando na construção de conhecimentos vinculados à realidade, a partir das experiências vivenciadas com todo o grupo.

REFERÊNCIAS

BRILHANTE, Luíza Hermínia de Almeida Assis. *In*: FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. *A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. Trad. GONZALES, Horácio *et. al.* 19. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. *A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

FREIRE, Paula Ferreira. *In*: FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. *A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Trad. MACHADO, Ana Maria Neto. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O USO DO ÁBACO NO ENSINO DA OPERAÇÃO ADIÇÃO: MEDIÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NA SALA DE AULA DO 3.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Roberta Lígia de Lima¹
Maria José Costa dos Santos²
Dalmário Heitor Miranda de Abreu³

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental em compreender as operações básicas de matemática é uma preocupação. Vale dizer que a matemática é uma área do conhecimento que tem uma linguagem própria, e que, quando não é bem trabalhada, torna-se complexa de ser compreendida, e à medida que suas representações de signos vão avançando para campo da abstração, ela vai se tronando mais distante da realidade do aluno.

Compreendemos, portanto, que é importante estudar novas metodologias que venham melhor promover a aprendizagem da matemática, mais prática experimental, científica de investigação, voltada para a real finalidade da educação em transformar o aluno em um ser crítico, reflexivo e autônomo.

-
- 1 Roberta Lígia de Lima. Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: robertaligia77@gmail.com
 - 2 Maria José Costa dos Santos. Professora, pesquisadora e orientadora na graduação e pós-graduação - (FACED/UFC) nos programas de pós-graduação em educação - (PPGE/UFC), e Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática - (ENCIMA/UFC). E-mail: mazeautomatic@gmail.com
 - 3 Dalmário Heitor Miranda de Abreu. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira em Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: dalmario_fm@yahoo.com.br.

Dessa forma, buscamos um material pedagógico que pudesse tornar a aprendizagem das operações matemática, especificamente, a adição. Com base no que afirmamos, encontramos essas possibilidades pedagógicas, no ábaco, pois esse material pode proporcionar fundamentos pedagógicos que possibilitam e viabilizam aos alunos a compreensão do processo da aprendizagem das operações básicas de matemática. Nesse sentido, esse estudo faz referência ao uso do ábaco como um recurso didático, em destaque especial, para a operação de adição, a partir de situação-problema.

Para além do objeto concreto que ora viabiliza a aprendizagem dos alunos, esse estudo se apropria dos pressupostos teóricos das correntes metodológicas da pesquisa empírica, realizando uma abordagem de concepção construtivista, pois compreendemos que essas concepções auxiliam a ação docente para a aprendizagem mais significativa. É importante salientar que esta pesquisa é de cunho qualitativo, pela qual abordo uma base teórica que dialoga com o fazer matemático, em que os alunos são agentes do processo da construção do conceito matemático na sua prática educativa a partir uso de material pedagógico, especificamente, o ábaco.

Ao descrever as teorias do conhecimento matemático, à luz da teoria construtivista, com foco em Piaget (1985), visamos com esse trabalho esclarecer a importância do material concreto, em especial, o ábaco, com a finalidade de colaborar para uma melhoria na qualidade do ensino na perspectiva da Educação Matemática, visto que, o principal objetivo foi colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para tal, foram apresentadas situações-problema para serem resolvidos diante do desafio de construir o conhecimento a partir do sujeito e do objeto.

A utilização desse recurso pedagógico foi integrada ao planejamento metodológico matemático, com foco na metodologia do estudo, ao qual podemos enfatizar dois aspectos de fundamental importância na ação da prática pedagógica: (i) o domínio do conhecimento por parte do professor sobre o recurso utilizado; (ii) a abordagem prática dentro de sala de aula. Isso porque o manuseio do recurso e o discurso do professor perante aos alunos não pode ser desinteressado e nem tão pouco sem uma finalidade. Esta preocupação nos remete a importância da dedicação do profissional

e de sua didática na sala de aula, no sentido de promover uma boa relação professor aluno e a aprendizagem significativa.

Percebemos que a matemática apesar de ser um fruto do conhecimento histórico, cultural e social da humanidade construído ao longo dos anos, ainda é uma linguagem que gera dificuldades de compreensão, pela ausência de domínio dos conhecimentos dos princípios básicos necessários à construção do conhecimento matemático. Diante disso, os recursos didáticos utilizados na área da matemática devem propor meios que facilitem a compreensão, possibilitando um maior aprendizado.

A escolha da operação de adição para ser trabalhado no ábaco com os alunos dos anos iniciais dessa pesquisa está diretamente relacionada à sua importância no cotidiano da vida do estudante.

A literatura nos afirma que desde muito cedo as crianças têm contato com os números, e a ideia de juntar ou acrescentar torna essa experiência mais atrativa. Nesse sentido, esse trabalho enxergou a importância e a necessidade de se trabalhar a operação de adição por meio do material pedagógico, pois acreditamos que ensinar cálculos matemáticos trazendo suas experiências de vida dos alunos possibilita um aprendizado mais significativo. Partido desse pressuposto, poderíamos levantar a hipótese que o uso do ábaco permite a visualização das operações realizadas por algo concreto e com o seu manuseio auxilia na compreensão das operações de adição.

Nessa perspectiva, a escolha da temática – *o uso do ábaco no ensino da operação adição: mediação pedagógica realizada na sala de aula do 3.º ano do ensino fundamental* – se justifica pela necessidade pedagógica, de melhor trabalhar as operações, e se relaciona também às dificuldades dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a compreensão dos conhecimentos básicos da matemática. Na busca por uma matemática mais atrativa e significativa que dialogasse com a realidade dos alunos, redimensionamos nossos objetivos de ensino e da aprendizagem, como propósitos fundamentais do nosso trabalho de pesquisa. Nesse sentido, esse trabalho será mais uma contribuição na proporção em que traz uma proposta de aprendizagem que se revela como possibilidade de ensino da matemática através do material concreto do ábaco.

Para atingirmos os objetivos, seguimos cinco etapas com o propósito que esse estudo fosse mais detalhado e conseguíssemos relatar de forma clara e objetiva os resultados apresentados. Assim, foi realizada a observação de duas aulas de matemática, uma entrevista com a professora de sala, duas intervenções e, por fim, avaliação que ocorreu de forma gradativa durante o processo de mediação.

Pesquisamos numa escola pública de Fortaleza, situada no bairro Farias Brito em que tem um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Não foi objetivo desse trabalho fazer uma análise socioeconômica dos sujeitos da pesquisa, no entanto é importante relatar que o fator socioeconômico influencia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A seguir abordaremos acerca do material concreto que foi utilizado durante a pesquisa na mediação pedagógica com os alunos do 3.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

2. REFLEXÕES SOBRE USO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: O CASO DO ÁBACO

No princípio o homem já articulava a matemática pelas suas necessidades básicas, em que para caçar o seu alimento teve que articular esquemas mentais elaborando instrumentos cortantes dando formas mais perfeitas para ferir a sua presa; para se abrigar teve que construir “cabana” dando a ideia de redondos, retas paralelas, perpendiculares e simetrias, sendo estas as primeiras representações simbólicas desenhadas.

Segundo Rosa Neto (2003), as relações recíprocas entre o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese) e o da sua espécie (filogênese) levam a uma integração entre a teoria de Piaget e a antropologia, que tem sido muito útil como hipótese de trabalho na elaboração de projetos de ensino da matemática. Por exemplo, no início da agricultura e da pecuária no período neolítico surgiu a necessidade de vasilhas permanentes para armazenamento de grãos.

Elas já haviam sido elaboradas com cabaça e carapaças, mas não resistiam ao fogo, além de serem pequenas e seu uso era pouco sistemá-

tico. Teve início, portanto, a fabricação de cestos trançados e, depois, seu recobrimento com barro para resistir ao fogo. Daí surgiu a cerâmica. (KAMII, 1992)

Nesta hipótese o indivíduo trabalhou duas direções que forçam a acomodação da permanência da massa: o próprio trabalho com a “a massa” da argila (grandeza contínua) e a manipulação dos conceitos das vasilhas (grão: grandezas discretas; líquidos: grandezas contínuas). Os grãos são a concretizações da permanência, pois a variação de suas disposições, de vasilhas para vasilhas, não altera sua quantidade.

Nessa perspectiva, a matemática dita concreta parte da conjectura, em que o indivíduo para chegar ao conhecimento mais apurado necessita realizar diversos esquemas mentais em conjunto com o objeto manipulável. Partindo dessa mesma premissa, o ábaco, como instrumento manipulável, se materializa na construção do conhecimento na *práxis* dos alunos, à medida que o professor e o aluno fazem uma emersão para encontrar a lógica matemática que existente no objeto.

É lógico que a construção do conceito a partir do objeto não se dá de uma única vez, mas de várias tentativas de idas e vindas, em que a ação e a reflexão por parte do sujeito irão permear entre erros, aproximações, acertos e distanciamentos para chegar ao campo conceitual.

2.1 Definição do ábaco

O Ábaco surgiu como um instrumento de cálculo, pois durante alguns anos o homem usou recursos naturais para fazer seus registros de quantidades. Usavam pedras, gravetos e marcas em areia o que dificultava a preservação desse registro. Diante da necessidade de encontrar uma forma mais rápida e mais eficaz de registro, o homem começou a criar instrumentos que facilitassem esses cálculos, dentre eles o ábaco.

Quanto à sua origem, existem algumas divergências, mais pelo que se sabe surgiu na Mesopotâmia e depois se expandiu para outras civilizações, como Japão, China, Roma, Índia e outros, onde sofreu algumas adaptações. A palavra ábaco tem sua origem no latim *abacus*, e este veio do grego *abakos* que significa superfície plana ou tábua. Mas com as

adaptações sofridas por outros povos acabou ganhando outros nomes de acordo com cada país. Na China ficou conhecido por Suan Pan, Japão Soroban, Coreia Tchupan.

Os tipos de ábacos que surgiram ao longo do tempo são resultados de adaptações do homem na tentativa de simplificar os cálculos matemáticos.

O primeiro ábaco teria surgido na Mesopotâmia, era construído por uma pedra lisa coberta por areia ou pó. Palavras e letras eram desenhadas na areia. Os números eram adicionados e usavam bolas de pedra para ajudar nos cálculos.

A partir desse ábaco outros teriam surgido, a exemplo de: o ábaco babilônio que era usado para fazer operações com sistema numérico sexagesimal como base 60. Ábaco grego, esse instrumento foi encontrado em 1946, sendo feito de mármore. Formado por cinco grupos de marcações, era um dispositivo usado para facilitar cálculos mais complexos para se fazer mentalmente, chamados pelos gregos de *abakion*. Ábaco Romano, o método de cálculo se restringia a mover uma bola em cima de uma tábua própria para o efeito. As bolas chamadas de *calculi*. Linhas marcadas indicavam unidades, meias dezenas, dezenas e outros. Ábaco Japonês, conhecido por Soroban, sofreu aperfeiçoamento que geraram técnicas rápidas para executar qualquer cálculo: adição, subtração, multiplicação, divisão e raiz quadrada. Seu uso também leva ao aperfeiçoamento de cálculos mentais de algarismo maiores para os padrões escolares.

Ábaco Chinês foi encontrado em um livro do século I da dinastia Han oriental. Esse instrumento possui técnicas eficientes para calcular operações que utilizam a multiplicação, divisão, raiz quadrada e cúbica em alta velocidade. Ábaco escolar vem sendo utilizado nas escolas de educação básica como um auxílio ao ensino do sistema numérico e da aritmética. A maior vantagem em utilizar o ábaco nas escolas e com relação à compreensão da existência das formações dos grupos de 10 que são a base de nosso sistema de numeração decimal indo-arábico.

A matemática apresenta uma tendência metodológica que permite mostrá-la como uma construção humana de nossos antepassados. Sendo uma ciência que está sempre em evolução, dessa forma possibilita ao

educador a construção de competências que pode auxiliá-lo em sua prática, reinventa maneiras diferenciadas que contemple seus alunos quanto ao estudo e compreensão da matemática.

A escolha do tema o uso do ábaco no ensino da matemática está relacionado a minha vivência como educadora, na minha prática pedagógica relacionada ao ensino da matemática, percebi que meus alunos apresentavam dificuldades quanto a compreensão dos conhecimentos matemáticos.

Dessa forma tentamos trazer novas estratégias que facilitassem esse aprendizado. Torna as aulas de matemático mais atrativo e fazer com que esses alunos viessem a ter um maior interesse pela matemática.

Então, utilizamos os materiais que estavam disponíveis na sala de aula e trazer algo que fosse prazeroso e, ao mesmo tempo, que atendes-se aos objetivos de aprendizagem. Usar os jogos matemáticos sempre com um planejamento, com objetivos traçados e estimular os alunos a participarem desses momentos que são de grandes contribuições ao conhecimento.

O ábaco não é um jogo, mas abordagem que se dá ao recurso pode transformá-lo em algo divertido e de interesse dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O ábaco além de proporcionar o desenvolvimento lógico-matemático, também nos leva a exercitar a capacidade de observação, sentir, perceber, concentrar e seriar. Por ser um instrumento que possibilita ao aluno o manuseio das quatro operações de uma forma concreta que facilita o aprendizado, o recurso se torna um auxílio ao educador que queira complementar sua didática com uma nova abordagem.

A consciência de que a teoria e a prática devem caminhar juntas precisa estar sempre na prática pedagógica do professor, na perspectiva de transformar a realidade do aprendiz que irá constituir um dos elementos essenciais na construção do seu conhecimento.

O professor precisa tornar-se um investigador e vigilante constante do ensino que desenvolve e um praticante do ensino que teoriza. Esse processo,

porém, não decorre espontaneamente do ato de ensinar. O exercício diário da prática pedagógica não implica necessariamente na recriação da teoria na prática e da prática na teoria. Torna-se necessário um planejamento intencional da ação docente para a consecução desse entendimento. Neste contexto deve-se concentrar uma preocupação no aspecto da formação do professor voltada para a prática de ensino e pesquisa.

Não são de hoje as dificuldades encontradas por alunos no processo de aprendizagem da matemática. Para entender melhor essa ideia, percebemos na dinâmica escolar em que, por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento adquirido, em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância.

Se por um lado, o professor consciente de que não consegue alcançar resultados satisfatórios para a aprendizagem de seus alunos não realiza análises reflexivas sobre seu fazer pedagógico. Muitas vezes, buscando “novas saídas” para a aprendizagem da matemática utiliza “receitas” de como ensinar determinados conteúdos, esperando que possa melhorar essa subtração desesperadora. Por outro lado, tem se notado nos últimos anos em quantidade cada vez maior, professores buscando alternativa pedagógica em eventos, congressos e conferências para encontrar a solução para minimizar o “problema da matemática”.

O que tem se notado nesta pesquisa é que os professores ansiosos para encontrar as suas respostas para suas dificuldades pedagógicas têm ficando maravilhados diante de uma proposta da concepção da matemática através do material concreto e tendo a certeza que encontrou a solução para as dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula.

O avanço das discussões sobre o papel e a natureza da educação e o desenvolvimento da psicologia, ocorrido no seio das transformações sociais e políticas educacionais contribuíram historicamente para as teorias pedagógicas que justificam o uso na sala de aula de materiais concretos ao longo dos anos, e que sofreram modificações e tomando feições diversas.

O uso do material concreto no ensino foi destacado pela primeira vez por Pestalozzi, no século XIX, no Brasil por volta da década de 1920. Esse período ficou marcado pelo surgimento de uma tendência no ensino de matemática conhecida como empírico-ativista decorrente dos ideais escolanovistas que se contrapunham ao modelo tradicional de ensino no qual o professor era tido como elemento central do processo.

Segundo Fiorentini (1995), na concepção empírico-ativista, o aluno se pautava em atividades, valorizando a ação, manipulação e a experimentação. O ensino seria baseado em atividade desencadeada pelo uso de jogos, materiais manipuláveis situações lúdicas e experimentais.

De acordo com Fiorentini e Miorim (2004), Rousseau (1727 - 1778), ao considerar a Educação como um processo natural do desenvolvimento da criança, ao valorizar o material concreto, o trabalho manual, a experiência direta das coisas, seria o precursor de uma nova concepção de escola. Uma escola que passa a valorizar os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em desenvolver: o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, às vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos.

Ainda segundo os mesmos autores, Pestalozzi (1746 - 1827) pensava que a educação seria verdadeiramente educativa, se o currículo escolar adotado desse ênfase às atividades dos alunos como desenhos, modelagem, jogos, execuções ao ar livre, manipulação de objetos em que as descrições deveriam preceder as definições; o conceito nascendo das experiências diretas e das operações sobre os objetos. “Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração” (AZEVEDO, 1979. p. 27).

Para Castelnuovo (1970), o concreto deve ter uma dupla finalidade “exercitar as faculdades sintéticas e analíticas da criança”; sintética no sentido de permitir ao aluno construir o conceito a partir do concreto; analítico porque, nesse processo, a criança deve discernir no objeto aqueles elementos que constituem a globalização. Para isso, o objeto tem de

ser móvel, que possa sofrer uma transformação para que a criança possa identificar a operação, a qual é subjacente.

O material concreto, historicamente, é de grande valor, não apenas pelo interesse que universalmente desperta nas crianças, mas também pela alegria que elas manifestam ao manuseá-lo. Para Piaget (1975), o material concreto traz ainda a grande vantagem de oferecer, aos que deles participam excelentes oportunidades para os desenvolvimentos físicos, mentais, emocionais e sociais.

Ao aluno deve ser oportunizado o direito de aprender, não um aprender mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz, e por que faz muito menos um aprender que se esvazia em brincadeiras, mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando; o saber historicamente produzido e superado, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade.

2.2 Concepção epistemológica: Piaget e a formação do conhecimento

Na concepção epistemológica a formação do conhecimento se faz mediante a duas coisas imprescindíveis, o sujeito e o objeto. A partir dessa premissa, diversos teóricos vêm discutindo se o conhecimento se origina do sujeito para o objeto, ou do objeto para o sujeito. É nessa dicotomia que faremos uma abordagem de dois teóricos renomados na intenção de legitimar a importância do material concreto na aprendizagem e na pesquisa.

Sabe-se que existem três abordagens epistemológicas que justificam o campo das teorias da aprendizagem, que seriam: o *empirismo* que afirma que a natureza possui leis que foram feitas já organizadas e com regras as quais o homem vem descobrindo progressivamente a informação. O conhecimento seria concebido via sentidos, do “concreto” para o “abstrato” tendo como base a memória. Numa análise oposta, tem-se o conhecimento *inatista*, explicando que a criança já nasce com o cérebro fortemente estruturado, o conhecimento tem direção do sujeito para o objeto.

Constance Kamii (1998) ratifica, ao afirmar que as crianças não amadurecem do mesmo modo. Há diferenças de ritmos, de percurso, de

quantidade, de qualidade, e isso depende de diversos fatores. A experiência de vida na idade apropriada é o fator mais importante.

Dessa forma, compreendemos que são milhares de experiências que constroem um ambiente concreto pensado, desenvolvendo habilidades, os sentidos, as técnicas, formando a base necessária a todo aprendizado posterior. É o começo da construção do conhecimento, da noção de espaço geométrico, de espaço sonoro, de espaço de quantidades, de estruturas variadas. Nesse sentido, entende-se que a escola deve estar envolvida na construção de um ambiente concreto que seja rico e motivado para a criança.

Acerca de como o conhecimento se constrói na perspectiva da teoria psicogenética de Jean Piaget, a teoria chamada de Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência, que tem como mentor Jean Piaget, psicólogo suíço mundialmente famoso por seus estudos na área de psicogenética.

Para o teórico, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que provocam o desequilíbrio, resultam em assimilação ou acomodação e assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento. Em outras palavras, uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e, após, uma assimilação, e o equilíbrio é, então, alcançado.

Piaget (1975, p. 14-35), por sua vez, diz que se o ato da inteligência desemboca em equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, uma vez que a imitação prolonga está última por si mesma, é possível afirmar que o material didático é essencialmente assimilação, que prima sobre a acomodação.

Nesse sentido, compreende-se que a socialização da criança com o material didático adquire regras ou adaptação à imaginação simbólica às necessidades da realidade, construções espontâneas que imitam o real; o símbolo de assimilação individual dá passagem à regra coletiva ou ao símbolo representativo, ou ambos.

A partir desse pressuposto teórico, o surgimento e a finalidade do material didático são analisados por Piaget como gênese da imitação. Esta não se sustenta sobre nenhuma técnica instintiva ou hereditária; isto é, a criança aprende a imitar, e como qualquer outra aprendizagem, estas aquisições se encontram unidas a todos os problemas relativos à construção sensória - motora e mental da criança.

A argumentação de Piaget (1948/1973) começa por estabelecer que todas as crianças devem ter seu próprio pensamento autônomo para construir o conhecimento lógico-matemático. Nesse campo, não há substituto para o pensamento próprio de cada um, porque o conhecimento é construído internamente. E o desenvolvimento do conhecimento de cada criança ocorre em contexto social.

Segundo o autor Rosa Neto (2003), a criança constrói seus conceitos do objeto real: boi, árvore, pedras, rio etc. Mas é preciso também relacionar os vários outros conceitos. Para contribuir com a ideia do autor, ilustramos com o exemplo: quando digo que o boi é maior que o bode, estou estabelecendo uma relação entre os dois. A expressão “é maior que” não está nem no conceito de boi, nem no conceito de bode, não é qualidade, não é conhecimento físico, é outro tipo de relação. Esse tipo de conhecimento é chamado conhecimento lógico-matemático. Ele constitui de relação como igual, maior, menor, contido etc. Não são conhecimentos observáveis, mas sim relações entre conceitos. Diante dessa abordagem, Piaget classifica o conhecimento em três tipos: a) Conhecimento físico: são os atributos ou qualidades observáveis. A experiência física é produto de ações como tocar, jogar, cheirar, saborear, do sujeito sobre os objetos. Desta forma, o indivíduo descobre ou extrai conhecimentos de qualidades e propriedades como cor, forma, etc.; a partir destes objetos. b) Conhecimento lógico-matemático: que corresponde às relações envolvendo conceitos diferentes. A experiência lógico-matemática resulta de uma coordenação de ações (e não única ação) que o indivíduo exerce sobre os objetos e da tomada de consciência desta coordenação. Esta experiência leva à aquisição da estrutura de série, de classe, de número, etc. c) Conhecimento social: convenções

como nomenclaturas, regras, leis, éticas, moral. As estruturas e as transmissões educativas variam de uma sociedade para outra e têm uma importância relevante no processo da evolução cognitiva.

Essa classificação é útil, no entanto torna-se importante lembrar que todo conhecimento é social. São esquemas para a ação, profusamente relacionados e historicamente construídos em relação com o nível de desenvolvimento da sociedade. São conhecimentos úteis na solução problema.

Segundo Rosa Neto (2003), compreendemos por esquema de ação uma estrutura mental, um plano de ação. Para formar esquemas são necessários conhecimentos, e para formar conhecimentos são necessários esquemas. O esquema de ação contém uma sequência (ou matriz) de conhecimentos estruturados para uma finalidade. Mas é útil admitir a existência de outros tipos de estruturas cognitivas que, de um modo geral, se chamam esquema: esquema de percepção, motores, etc.

Por esse motivo, os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motor esquematizados quando criança, e os processos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são assimilação e acomodação.

De acordo com Piaget (1975, p. 267), o processo de assimilação e de acomodação ocorre normalmente, porque os esquemas pessoais são esquemas como outros, cognitivos e afetivos. Existe uma diferença de grau, pois as pessoas provocam reações diferenciadas das ações provocadas pelos os objetos.

Para uma melhor compreensão e interpretação, têm-se a seguir as concepções sobre processos cognitivos: **ASSIMILAÇÃO**: processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes. É a incorporação de elementos de meio externo (objetos, acontecimentos) a um esquema ou estrutura do sujeito. Em outras palavras, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas mentais que já possui. **ACOMODAÇÃO**: modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das parti-

cularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação pode ser de duas formas, visto que podem ter duas alternativas:

- criar novo esquema no qual se possa encaixar o novo estilo;
- modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele.

Após ter havido a acomodação, a criança tenta novamente adaptar o estímulo no esquema e então ocorre à assimilação. Por isso, a acomodação não é determinada pelo objeto e, sim, pela atividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo. A avaliação entre assimilação e acomodação é chamada de adaptação. EQUILIBRAÇÃO: processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. Uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação ocorra de determinada maneira, e esta não acontece.

Ainda de acordo com Piaget (1985, p. 22-53), o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que tornam cada vez mais aptos ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado por Piaget de ESTÁGIOS que seguem idades mais ou menos determinadas. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição destes.

Piaget em seus diversos estudos e experimentos observou que as crianças constroem esquemas semelhantes em situações semelhantes. Assim concluiu que os esquemas estão ligados a estruturas inatas. No entanto, os esquemas mudam com a maturidade, ficando mais refinados e contendo mais abstrações. As crianças com alguns meses de vida possuem apenas alguns esquemas-reflexos, mas a partir daí que se diferenciarão em esquemas, mais elaborados que os adultos.

Piaget com um estruturalista definiu na sua pesquisa quatro estágios no desenvolvimento lógico da criança no que se refere a concepção do conhecimento matemático:

- **Estágio sensório-motor:** compreende desde o nascimento até 24 meses de idade. Nesse período, a criança passa de atividade puramente reflexiva à informação dos primeiros hábitos, depois à coordenação entre a visão e apreensão (olhos e mãos), à procura de objetos escondidos, à prática de atos intencionais, à complexificação e diferenciação de esquema de ações e à resolução de problemas por compreensão.

- **Estágio pré-operatório:** compreende o período de 2 anos, aproximadamente, até 7 anos de idade. Essa fase tem início com o aparecimento da linguagem, que é uma função simbólica. Começa a curiosidade (por quê? Como? Que é isso?), aparece o pensamento intuitivo. Esse é o estágio que mais interessa na pré-escola.

- **Estágio operações concretas:** 7 aos 11 anos, aproximadamente, nessa etapa do desenvolvimento, a criança ainda está totalmente ligada a objetos reais, ao concreto, mas já é capaz de passar da ação à operação, que é uma ação interiorizada. Estabelecem-se algumas noções de conservações. É também nesse estágio que começa a capacidade de fazer transformações reversíveis, isto é, que podem ser invertidas, voltando ao ponto de partida.

- **Estágio das operações formais:** 11 ou 12 anos até, aproximadamente, os 15 de idade é a fase em que aparece o raciocínio lógico: a criança já será capaz de pensar usando abstrações, usando condicionais.

Através dessa exposição, pode-se compreender que cada estágio serve de base para o estágio seguinte; porém, o desenvolvimento não é linear nem apenas quantitativo. Há rupturas no modo de pensar, há mudanças de qualidades provocadas pelo desenvolvimento quantitativo das atividades e das respectivas operações. Por isso, as mensagens são interpretadas de modos diferentes em cada etapa do desenvolvimento da criança.

No Quadro 1 estão relacionadas as idades com as características de cada fase da criança e suas respectivas noções matemáticas que são apenas um referencial. Elas variam muito de criança para criança. Além disso, ela pode estar em um estágio em relação a um comportamento e um outro em relação a outro comportamento.

Vejam os Quadros 1, em que apresentamos mais detalhadamente uma súmula dos estágios.

Quadro 1. Classifica o das estruturas cognitivas

Est�gio	Caracter�stica	Idade	No�es matem�ticas
		Meses	
1. Sensorio-motor	1. Atividades reflexivas 2. Primeiros h�bitos 3. Coordena�o entre vis�o e apreens�o 4. Perman�ncia do objeto, intencionalidade de atos 5. Diferencia�o de esquemas de a�o 6. Solu�o de problemas	0 – 1 1 – 4 4 – 8 8 – 11 11 – 18 18 - 24	Maior/menor No�o de espa�o, formas
		Anos	
2. Pr�-operat�rio	1. Fun�o simb�lica (linguagem) 2. Organiza�es representativas, pensamento intuitivo 3. Regula�o representativa articulada	2 – 4 4 – 5 5 - 7	Desenho, ordem Contagem, figuras geom�tricas. Correspond�ncia termo a termo, conserva�o do n�mero, classifica�o simples
3. Opera�es concretas	1. Opera�es simples, regras, pensamento estruturado, fundamentado na manipula�o de objetos 2. Multiplica�o l�gica	7 – 8 8 - 11	Reversibilidade, classifica�o, seria�o, conserva�o do tamanho, dist�ncia, �rea, conserva�o da massa Classifica�o-inclus�o c�lculo, fra�es, conserva�o do volume
4. opera�es Formais	1. L�gica hipot�tico-dedutiva, racioc�nio abstrato 2. Estruturas formais	11- 13 13 - 15	

Fonte: Rosa Neto (2003, p.87)

Em síntese, as duas abordagens teóricas supracitadas têm inúmeras divergências ao princípio epistemológico da constru o do conhecimento

no sujeito. No entanto, existe uma questão que coaduna essas duas linhas de pensamento, em que o uso de material concreto como instrumento educativo viabiliza, *a priori*, a noção do raciocínio lógico matemático.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se apropriou das bases teóricas metodológicas das correntes construtivistas e socioconstrutivista para legitimar o uso do ábaco como recurso didático na prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. O uso do ábaco reúne satisfatoriamente as condições que uma correta iniciação matemática exige, e preenche os requisitos contidos nas recomendações feitas pela XII Conferência Internacional de Instituição Pública realizada em Genebra em 1950 na Suíça, sobre a iniciação matemática na escola primária a partir do material concreto. O conceito de pedra angular, explicamos mais adiante, pois abordamos na prática como é possível a solução de operações básica de matemática, e em particular, a operação da adição usando o material pedagógico ábaco.

3. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa assumiu uma tipologia qualitativa em que os resultados adquiridos foram a partir de realizações de atividades práticas com alunos do 3.º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, usando o material concreto ábaco, que tinha como escopo proporcionar a aprendizagem e relacionar as contribuições do recurso didático para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemática no que se refere às operações de adição.

No intuito de tornar esse estudo mais próximo do objeto de estudo, realizamos uma entrevista com a professora dos alunos, bem como, uma profunda observação, tanto no comportamento de como as crianças reagem ao operar com esse material didático, como no espaço físico onde ocorreu todo processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa documental, foi realizado um estudo sobre a história do surgimento do ábaco, sua evolução, o seu papel nas operações de matemática, em que possibilita desenvolver a criatividade, memória aditiva e visual, habilidades motoras finas e a concentração. Além de

ser considerada a máquina de calcular mais antiga do mundo, o seu surgimento está relacionado à necessidade que o homem sentiu de efetuar e registrar seus cálculos.

A pesquisa foi fragmentada em etapas com o propósito que esse estudo fosse mais detalhado e conseguíssemos relatar de forma clara e objetiva os resultados apresentados.

3.1 Reflexões das observações

Observamos duas aulas de matemática, e realizamos uma entrevista com a professora de sala, duas atividades práticas foram realizadas em sala de aula de matemática. Nossas avaliações foram de forma gradativa durante o processo das ações. Com relação às mediações pedagógicas, estas ocorreram em dois momentos diferentes, tendo ambos objetivos diferenciados, ao mesmo tempo em que se complementaram no final da observação. Os objetivos a serem conquistados na primeira observação estariam relacionados aos conhecimentos prévios dos alunos acerca do material didático ábaco, levando em consideração os seus conhecimentos *a priori* sobre o objeto em estudo.

A segunda, a mediação pedagógica, está diretamente ligada ao manuseio do ábaco e sua funcionalidade no ensino da matemática. Os objetivos a serem conquistados nesse momento estão direcionados à compreensão da realização da operação de soma no ábaco e os valores dos números de acordo com o seu posicionamento no material didático.

O momento da entrevista se fez necessário para que compreendêssemos a sala pelo olhar da professora regente. As perguntas foram elaboradas com a finalidade de conhecermos como é a sua didática quanto ao ensino da matemática, as dificuldades apresentadas tanto por ela quanto pelos alunos na compreensão dos conteúdos matemáticos, seu posicionamento quanto ao uso de materiais didáticos para complementar a aula e sua visão crítica sobre o aprendizado dos alunos na disciplina de matemática quanto à operação de soma.

Avaliação teve um caráter diagnóstico, pois é importante saber o que os alunos conhecem sobre o material a ser estudado e diante dessa

observação planejar atividades que complementem seu conhecimento, para isso, como já foi mencionado, tivemos o momento das observações de aula, a entrevista com a professora e o momento com os alunos quando foi realizado um diálogo com eles sobre uso do ábaco. Dessa forma, tivemos subsídios para dar continuidade à pesquisa de campo sobre o uso do ábaco no campo da matemática referente à operação de soma.

Foram etapas de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, sendo esta de caráter qualitativo. A escolha da pesquisa qualitativa se ratifica pelo método de investigação sobre o uso do ábaco e sua contribuição no ensino da matemática na operação de soma.

Diante das etapas realizadas, apresentamos relatos detalhados sobre cada etapa para que facilite a compreensão sobre o percurso da pesquisa. As observações das aulas de matemática e as percepções diagnosticadas nesse processo, para que haja uma sequência lógica dos fatos ocorridos, são a seguir apresentadas.

3.2 A observação comportamental da dinâmica da sala de aula

Essa observação ocorreu com alunos do 3.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Fortaleza – CE, tendo como objetivo, observar a didática do professor durante as aulas de matemática, sua relação com os alunos e vice-versa.

Sabemos que a observação em sala pode vir a causar um desconforto, tanto para os professores que podem se achar fiscalizados ou gerar situações de insegurança que venham atrapalhar o andamento das aulas, e para as crianças por ser alguém desconhecido gerar uma certa timidez. Diante dessa problemática, se fez necessário explicar os motivos dessa observação não participativa, deixando claras para a professora a seriedade e a comprometimento do uso dos dados recolhidos durante o tempo de observação. Estes serão usados apenas para a pesquisa, não tendo outra finalidade.

Com relação à didática da professora de sala, esta apresenta uma organização quanto ao desenvolvimento das aulas. Os conteúdos de matemática são sempre feitos pelo uso do livro e, durante o tempo de

observação, não foi presenciado o uso de materiais pedagógicos durante as explicações dos assuntos tratados, como adição e subtração com reserva.

A professora faz uso do livro do *Programa de Alfabetização na Idade Certa* (PAIC), que se trata de um programa entre o governo do estado e os municípios cearenses que tem por finalidade apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública. O uso do livro é realizado sem outra intervenção que possa vir a complementar ou facilitar o aprendizado dos alunos, sendo as aulas puramente expositivas.

É necessário que o aluno seja o centro de um planejamento, o professor que faz essa mediação deve estar atento aos perigos de uma aula puramente expositiva, pois, desse modo, o aluno passa a ser um sujeito passivo da aprendizagem, e seus conhecimentos prévios são desconsiderados.

É perceptível que os alunos já reconheçam a rotina escolar, pois seus hábitos durante o tempo de aulas são sempre os mesmos. Chegam à escola às 7horas da manhã, participam do momento de acolhida, entram na sala, a professora realiza a frequência, apresentam a tarefa de casa que muitas vezes vem incompleta ou simplesmente em branco, a professora faz agenda de casa no quadro para o dia seguinte e parte para agenda de classe.

A rotina é bem definida e se faz necessária. Um cotidiano estável gera na criança uma maior segurança e com isso foi possível desenvolver mais facilmente sua autonomia. Por um lado é preciso que se pense em atividades diferenciadas dentro das disciplinas a serem trabalhadas no dia. Pode se fazer a permanência das disciplinas, mas trazer abordagens diferentes para que eles possam aprender usando outros métodos como o lúdico. Se a rotina for bem planejada, isso irá facilitar e garantir que os alunos venham a interagir mais durante as aulas, por ser algo diferente do que ele já presenciou em sala e, conseqüentemente, a professora poderá ter mais sucesso para atingir os objetivos educacionais desejados.

A sala é bem diversificada quanto ao nível de aprendizagem, havendo crianças alfabetizadas que já leem perfeitamente e outras que ainda estão no nível silábico. Essa heterogeneidade é uma característica de

todas as salas de aula sejam elas privadas ou públicas. Mas admitir essa característica é bem diferente do que conviver com ela na prática. Durante a observação, ficou clara a dificuldade da professora em atender a todos com a mesma intensidade, respeitando suas limitações, porque existem pressões por parte da escola para que se cumpram um calendário e os conteúdos que são passados de uma forma superficial.

É uma realidade que só estando dentro do processo educacional se verificam as dificuldades presenciadas pelos professores. Para tentar facilitar o trabalho em sala de aula, a professora conta com uma estagiária do *Mais Educação* às terças-feiras para auxiliá-la nas atividades. Ela acaba se direcionando apenas a três crianças que apresentam maiores dificuldades, sendo que uma delas, por motivos ainda não explicados, não fala em sala, a estagiária passa a manhã inteira com essas crianças em um cantinho da sala ou se direcionando às suas cadeiras.

A professora de sala e a estagiária fazem o planejamento em conjunto, para que ambas se auxiliem de modo a complementarem-se. Mesmo não tendo o contato com os planejamentos realizados, ficava nítido o modelo tradicional.

As aulas de matemática são expositivas e seguem um modelo tradicional, não apresentando outras abordagens que complementem o ensino. Como foi dito, durante a observação, não houve uma intervenção lúdica com uso de jogos ou materiais didáticos para contemplar o aprendizado.

3.3 Relação Aluno - Professor no cotidiano escolar

A relação aluno-professor é um fator de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem, pois gera um ambiente saudável, e todos se sentem mais seguros para interagirem entre si. O professor deve estabelecer uma relação de confiança com seus alunos. É importante que estes se sintam protegidos, acolhidos e respeitados no ambiente onde estão inseridos.

No tocante a essa relação aluno-professor, podemos afirmar que existe uma relação saudável entre as partes envolvidas. É interessante que mesmo a professora tendo uma postura autoritária, as crianças demons-

tram carinho, participam de suas aulas com empolgação, não faltam com respeito e ela consegue conter seus alunos nos momentos de conflito.

A professora mostrava interesse em querer solucionar os conflitos gerados em sala e fora do âmbito escolar. Muitas vezes era procurada por pais e avós que estavam passando por certos conflitos em casa com seus filhos ou netos e lhe pediam ajuda por saber que era respeitada por eles. Outro ponto interessante é a importância que a professora dá ao respeito mútuo entre todos. Na sala não é permitido uso de brincadeiras que possam machucar ou faltar com o respeito. A sensibilidade em se preocupar com os problemas de seus alunos mostra sua preocupação em querer com que eles tenham a oportunidade de mudar seus comportamentos, refletir sobre suas atitudes e, com isso, tornarem-se pessoas melhores.

Fica compreendido que a relação entre professor e aluno se dá de forma respeitosa e estabelece uma relação de confiança que se estende também à família. O diálogo usado nas resoluções de conflitos se torna a base para qualquer relação entre professor e aluno, sendo o diálogo o melhor retorno que um professor pode oferecer ao seu aluno, este se sentirá acolhido e terá uma maior confiança em seu professor. Sabemos da importância da afetividade e do diálogo no processo de desenvolvimento de uma criança. Essa observação nos traz o desafio de ser diferente dentro de um espaço onde todos tentam ter as mesmas práticas, daria menos trabalho, se os conflitos não fossem questionados, se não houvesse abertura para o diálogo com os pais.

3.4 As atividades exploratórias de matemática realizadas com os alunos

Todas as observações ora supracitadas foram de fundamental importância para iniciar os processos de intervenções. Vale ressaltar que as intervenções com os alunos com o uso do material didático pedagógico ábaco na operação da adição ocorreu em dois momentos diferentes, tendo ambos objetivos distintos, ao mesmo tempo em que se complementaram no final da análise das observações.

3.4.1 Primeira ação pedagógica

Os alunos, por estarem acostumados com a minha presença, isso facilitou minha aproximação com eles, mesmo não sabendo do que se trata a pesquisa se mostraram bem interessados e dispostos a participar.

Primeiramente foi realizada uma sondagem com a professora sobre quais alunos apresentavam maiores dificuldades com relação à operação de soma e valores posicionais dos números. Acabamos selecionando seis crianças que de certa maneira apresentavam dificuldades não só na matemática, como nas outras disciplinas. Essas crianças já vêm de um histórico escolar bem complicado, dois deles ainda não são alfabetizados e não conseguem acompanhar o ritmo da sala de aula, mesmo tendo aulas de reforço na escola, seu desempenho ainda é considerado baixo.

Essa primeira ação teve por objetivo apresentar o Ábaco para as crianças e explorar os conhecimentos prévios deles sobre o material didático. Ficamos dentro da sala mesmo, na parte de trás, para não prejudicar o andamento da aula, em formato de círculo para que todos tivessem uma visão completa do material. Iniciamos a atividade com indagações para explorar os conhecimentos prévios deles, com perguntas que os levassem a participar desse momento e despertar a curiosidade sobre o material didático a ser explorado. Para tanto, fizemos as seguintes indagações: se conheciam o material; se sabiam manuseá-lo; se sabiam sua origem; a sua função.

Diante dessas perguntas e das respostas dadas pelos alunos, foi possível avaliar o grau de conhecimento sobre o material didático. Das seis crianças presentes apenas uma conhecia o ábaco, tinha visto o desenho do ábaco no livro de matemática usado em sala de aula, mas não soube responder com clareza sua funcionalidade.

A explicação foi iniciada com a apresentação do histórico do ábaco, falamos da sua origem que muitos historiadores afirmam que tenham sido os chineses, da sua importância para aquelas pessoas que precisavam de um instrumento que facilitassem os cálculos. E diante dessa necessidade, o ábaco foi sendo expandido para as outras regiões, onde recebiam adaptações e nomes diferentes.

Após esse momento foi feita a exposição do instrumento, o ábaco acabou gerando muitas curiosidades. O ábaco utilizado na pesquisa foi o aberto, mais conhecido como ábaco escolar, sendo um objeto concreto que permite a visualização de quantidades mais facilmente para alunos que tenham essa problemática. As peças coloridas foram outro atrativo que gerou curiosidades, levando-os a indagar o motivo de ter cores diferentes no objeto de estudo.

Após a exposição e diante das observações feitas por eles, retiramos todas as argolas do ábaco. Dessa maneira, puderam ter uma visão mais clara de posicionamento das quantidades, iniciamos pela ordem das unidades selecionamos cores iguais para representar cada ordem. Colocamos dez argolas nas unidades e um deles acrescentou mais duas peças na mesma ordem, ficando doze argolas nas unidades. Como era um primeiro contato com o objeto, a exploração acabou sendo realizada de um modo mais espontâneo. Realizaram o manuseio da forma como achavam que era o correto. As argolas ficaram bem diferentes nas ordens e misturaram as cores. Foi um momento de exploração com uso dos conhecimentos prévios sem intermediação do professor.

Diante do resultado da exploração do ábaco pelas crianças e das quantidades formadas no material didático naquele momento, ficou evidente que elas não sabiam a funcionalidade do objeto em estudo e não diferenciaram a questão das ordens presentes no ábaco. Nessa hora se fez necessária a intervenção, pois o ábaco direciona os cálculos baseados no posicionamento dos números dentro das ordens centena, dezena e unidades.

Como nas ordens das unidades possuía doze argolas, foi realizada uma explicação sobre a transformação dos números, já que dentro de doze temos uma dezena que pode ser transformada em uma única argola e colocada na ordem das dezenas. Essa compreensão gerou problemas, por que como dez argolas poderiam se transformar apenas em uma e ter o mesmo valor? Assim, resolvemos centralizar nossa aula na explicação nas unidades simples, apresentando as unidades, dezenas, centenas e seus respectivos valores para deixar mais fácil a compreensão.

Foram realizadas várias demonstrações usando as argolas para que identificassem os valores de acordo com seu posicionamento. Nesse momento, usamos apenas uma ordem de cada vez para que eles visualizassem a diferença de quantidade quando as argolas eram mudadas de lugar, as peças eram colocadas e as crianças falavam os valores correspondentes.

Essa questão posicional foi mais complicada, pois muitos apresentaram dificuldade em reconhecer as unidades simples e seus valores. Compreender que uma argola pode representar 1 nas unidades, 10 nas dezenas e 100 nas centenas, gerou um certo desentendimento na compreensão, justamente por não terem essa compreensão de valores posicionais.

Nesse primeiro contato, foram identificadas algumas defasagens quanto ao conteúdo de matemática. Mas isso é compreensível já que os anos que antecedem o 3.º ano são direcionados à leitura e à escrita. No entanto, conseguimos progressos quanto à identificação dos números e à posição deles nas ordens, as crianças, durante a exposição e a exploração do ábaco, foram descobrindo sua funcionalidade e ficou claro que é um objeto que envolve cálculos e na pesquisa focaremos as operações de soma. Mas para isso, é importante que as crianças compreendam a noção de números dentro de um quadro de valores e faça essa diferenciação de posicionamento para iniciar o desenvolvimento de uma operação de soma.

Foi um momento de aprendizado em que houve uma interação entre os envolvidos, identificamos durante a exploração algumas dificuldades que já foram mencionadas anteriormente. O objetivo dessa primeira intervenção foi atendido de maneira satisfatória, as crianças agora sabem o que é um ábaco, sua origem e sua funcionalidade, além disso já avançamos bastante na questão de conhecer a estrutura do objeto, o posicionamento das argolas e suas quantidades representadas e sua importância para compreender de forma concreta as mudanças de quantidades.

3.4.2 Segunda mediação pedagógica

Na segunda mediação pedagógica como já tínhamos uma prévia dos conhecimentos das crianças acerca do material didático e o que elas

tinham assimilado com o nosso primeiro encontro, tínhamos um ponto de partida já definido. Iniciamos esse momento com uma revisão sobre o posicionamento dos números no ábaco para reavivar a memória da aula anterior e fixar o aprendizado.

A representação dos números se fez de forma aleatória, e as próprias crianças se escalaram para representar os números pedidos. Nesse momento, pudemos observar que a relação entre o sujeito e objeto estava harmoniosa, o conhecimento obtido anteriormente sobre o objeto de estudo ábaco possibilitou com que as crianças se sentissem mais confiantes para manuseá-lo e despertou o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre o objeto.

Primeiramente foi pedido para que representassem os seguintes algoritmos, como: 5, 9 e 10 nas unidades. Essa etapa foi realizada sem apresentar maiores dificuldades e demonstraram clareza na hora da transformação das dez unidades em uma dezena.

Seguimos para a ordem das dezenas, e os seguintes algoritmos a serem representados foram: 10, 15, 24, 32, 54, 72 esses números foram pensados em uma categoria do mais fácil para o mais difícil para termos uma visão mais nítida sobre o processo de aprendizagem.

Na ordem das centenas, procuramos números que eles já conheçam para realizar sua representação, como: 100, 110, 204, 221, 315, 350. Nesse momento das representações, o algoritmo 204 gerou certa dificuldade, pois muitos confundiram e acabaram trocando as unidades pelas dezenas. A representação do zero no ábaco acabou gerando uma certa inquietação, apesar de representar algo inexistente é como se quisessem representá-lo de alguma forma.

Nesse momento de representação do numeral zero, tivemos que intervir de forma a esclarecer as dúvidas apresentadas. Formamos outros números que continham o zero entre os números, por exemplo: 201, 105 e 305, pois foi observado que, quando o zero estava na casa das unidades, era compreensível a representação, a maior dúvida estava quando este aparecia na ordem das dezenas. Realizamos as explicações, levando em considerações as inquietações apresentadas e conseguimos fazer com que

compreendessem que o zero é um elemento neutro dentro das operações de adição e subtração.

Para realizar as operações de soma se fez necessário fazer com que as crianças compreendessem o valor posicional dos números e suas transformações de valores de acordo com a quantidade de argolas presentes em cada ordem. Só assim, poderíamos dar continuidade à pesquisa e direcioná-la para a resolução de questões-problema, usando a operação de adição.

De forma a dar uma pequena introdução à próxima mediação pedagógica, iniciamos a resolução de cálculos com a operação de soma, explicando que os números devem ser representados sempre do maior número para o menor como estratégia para facilitar os cálculos. Assim, foi realizado e como já tinham conhecimento dos posicionamentos dos números definidos nas ordens, ficou fácil a compreensão.

O terceiro momento de mediação pedagógica foi direcionado ao objeto da pesquisa com a utilização do ábaco nas operações de soma. Para isso, retomamos a aula anterior como forma de resgatar o que tínhamos aprendido e dar continuidade ao processo de aprendizagem com a utilização do ábaco.

Para a realização das operações de soma no material didático, optamos pela resolução de questões-problema, tais como:

1. Marcos tem 15 amigos na escola e 12 amigos na aula de futebol. Quantos amigos tem Marcos ao todo? $15+12=27$

2) 2. Cynthia foi passear com sua mãe no Norte Shopping, resolveu comprar 2 sorvetes, cada sorvete custou 6 reais. Qual o total gasto com sorvetes?

$$6+6=12$$

para levá-los à compreensão sobre a operação a ser resolvida e trazer também o meio em que estão inseridos, criando dessa forma questões significativas para eles e que percebam como a matemática está inserida em quase todos os aspectos sociais que vivenciamos no nosso dia a dia.

Como forma organizacional, as seis crianças foram divididas em dupla para que se complementassem quanto ao conhecimento obtido durante esse processo de aprendizagem. Essa estratégia educacional busca promover a construção de um relacionamento cooperativo entre os alunos, sendo a troca de ideias um dos maiores ganhos, pois quando compartilham suas ideias diferentes estão se complementando o que leva a um processo de aprendizado muito rico e amplo. A interação entre as crianças é muito importante, até porque para elas é muito diferente aprender com o professor que detém os conteúdos ou com colegas que têm a mesma idade e um nível de conhecimento mais próximo. Comprendemos que se sintam até mais confiantes para expressarem suas ideias quando estão reunidos em grupos, assim o aprendizado se torna algo construído através da experiência com o outro, da união do que já sabemos com que passamos a conhecer do outro.

Para a formação da dupla, levamos em consideração as habilidades apresentadas acerca do assunto para que viessem a se complementarem. Observando também a questão de afinidades entre os alunos, para que tudo ocorresse de forma harmoniosa e que o aprendizado se desse da melhor maneira, valorizando as características de cada indivíduo nesse processo gradativo de aprendizagem e que o objetivo proposto com a formação da dupla fosse realmente alcançado.

Durante as formulações das questões-problema, tivemos o cuidado de torná-las compreensíveis e significativas para os alunos. Os problemas representavam algumas vivências com a matemática no nosso cotidiano, buscando dessa forma trazer um maior interesse na resolução das questões proposta. Os problemas matemáticos foram apresentados pela professora, que realizou a leitura já que alguns apresentavam dificuldades e nos primeiros problemas intermediou na resolução das operações.

Assim, como foi feito com a escolha dos algoritmos para a sua representação criando um nível de maior dificuldade e menor dificuldade, levamos para as formulações das questões-problema essa linha de raciocínio. Formulamos seis questões-problema com números diferenciados dentro de um contexto social.

O Quadro 2 está dividido em duas colunas, do nível 1 e do nível 2. Na coluna do nível 1, estão representadas as questões que os alunos não tiveram dificuldade de resolver na mediação pedagógica com o uso do ábaco. Já as questões que estão na coluna do nível II mostram as que os alunos tiveram bastante dificuldade de resolver, tanto a representação dos números no ábaco, quanto a operação que envolvia as trocas de unidades por dezenas. Apesar das dificuldades nas primeiras mediações com os alunos, os resultados foram bastante satisfatórios, pois os alunos resolveram todas as questões de forma a compreender o processo da adição.

Quadro 2: Nível de complexidade das questões

Nível 1	Nível 2
<p>- Maria foi ao mercado São Sebastião comprar 5 maçãs e 10 laranjas. Quantas frutas Maria comprou? $5+10=15$</p> <p>- Marcos tem 15 amigos na escola e 12 amigos na aula de futebol. Quantos amigos tem Marcos ao todo? $15+12=27$</p> <p>- Cynthia foi passear com sua mãe no Norte Shopping, resolveu comprar 2 sorvetes, cada sorvete custou 6 reais. Qual o total gasto com sorvetes? $6+6=12$</p>	<p>- Ítalo gosta de jogar videogame, em um campeonato na primeira fase fez 100 pontos e na segunda 42 pontos. Qual o total de pontos Ítalo conquistou durante o campeonato? $100+42=142$</p> <p>- Ezequiel gosta de colecionar carrinhos de corrida, ele já possui 86 carrinhos e ganhou mais 40 de sua avó. Quantos carrinhos de corrida Ezequiel tem? $86+40=126$</p> <p>- Felipe comprou 50 pares de meias e ganhou mais 25 pares de sua mãe. Quantos pares de meias tem Felipe? $50+25=75$</p>

Fonte: pesquisa direta.

O interessante, ao observar a resolução das questões pelos os alunos, é que eles interagem entre si, demonstravam o que tinham aprendido e se sentiam seguros ao manusear o ábaco. Estavam bastante envolvidos com atividade e aos poucos procuravam se corrigir quando posicionavam alguma argola a mais ou na ordem errada. As questões-problema, ao relatar ambientes conhecidos por eles, trouxeram um maior engajamento durante o processo de resolução das questões, pois eram ambientes a que eles tinham acesso e se viam inseridos naquelas situações hipotéticas de matemática, e o interesse em querer resolvê-las era nítido.

Desse modo, fica nítido que o uso do ábaco pode vir a facilitar a compreensão de cálculos matemáticos no campo da adição. Por ser um material concreto, as crianças compreendem com mais clareza a noção de juntar e unir que são as bases para a resolução de problemas com operações de adição.

3.4.3 Entrevista: a fala da professora da sala de aula

Esta pesquisa para além das intervenções realizadas na sala de aula com os alunos, do levantamento do espaço físico onde ocorre todo processo de aprendizagem dos docentes e dos discentes e da observação do cotidiano da sala aula, realizou uma entrevista com o regente da sala com o propósito de descrever com maior propriedade a realidade do campo de pesquisa onde atuou. O Quadro 3 identifica o perfil da professora regente da sala.

Quadro 3: Perfil da professora entrevistada da pesquisa 2018

Sujeitos	Idade	Sexo	Graduação	Pós-graduação	Tempo de magistério
Prof. ^a	54	F	Pedagogia (UVA)	Não identificado	23

Fonte: Pesquisa direta

O que se observa no perfil da professora é que ela tem uma grande experiência no campo em que trabalha e isso é bastante positivo, pois deve conhecer muito bem como funciona o espaço escolar. Outra coisa que se observa é que, pelo tempo de magistério, está próxima de se aposentar.

De acordo com a análise da leitura da entrevista foi possível levantar diversos questionamentos e chegar a algumas conclusões bastante interessantes, que fez com que essa pesquisa se tornasse um estudo que merece um maior aprofundamento no campo da educação matemática. O Quadro 4 faz uma análise da fala da professora

Quadro 4: Análise da entrevista com a professora regente

Perguntas	Professora	Análise
Com relação à disciplina de matemática, você a considera importante? Por quê?	Porque precisamos da matemática para praticamente tudo, inclusive para se viver em sociedade.	A professora reconhece a importância da aprendizagem do aluno a partir da contextualização, compreendendo que a matemática deve ser ensinada para uma prática social.
As aulas de matemática são interdisciplinares ou são apenas focadas na matemática?	Não devemos fragmentar como se cada disciplina fosse isolada, o processo de ensino -aprendizagem é um todo. Sendo assim, precisamos abrir nossas mentes e motivar os alunos em sala de aula.	A regente compreende que outras áreas do conhecimento devem estar presentes no momento da aprendizagem de forma que haja uma interação Inter e transdisciplinar
Com relação aos alunos, quais são as dificuldades apresentadas por eles?	Como foi dito no item anterior, alunos chegam no 3.º ano com uma imensa dificuldade em matemática. A dificuldade em matemática no 3.º ano é um problema específico.	Nesse sentido a professora acredita que os alunos quando chegam ao 3.º ano trazem inúmeras dificuldades em relação aos conceitos básicos da matemática. E com isso, segundo ela, fica difícil avançar, pois temos que fazer uma ampla recuperação paralela.
A escola oferece recursos didáticos que possam ser utilizados para complementar suas aulas que não sejam apenas livros?	Sim. Trabalhamos com o lúdico, usamos tampinhas de garrafas, dominó, material dourado.	Como foi possível perceber a professora já trabalhava com material concreto, no entanto, foi percebido que a regente fazia uso do material concreto de forma adaptada e agia empiricamente, pois não trabalhava de maneira correta a parte conceitual.
Todos os alunos compreendem a operação de soma e diferenciam os valores posicionais?	Quando os alunos iniciam o 3.º ano, sentem muitas dificuldades em matemática, sendo assim inicio a disciplina pelo sistema de numeração decimal.	A professora volta a frisar que os alunos chegam ao 3.º ano do ensino fundamental das séries iniciais com muitas dificuldades nas operações básicas da matemática. Dessa forma, tem-se que iniciar todo processo de construção do conhecimento básico das operações matemáticas.

<p>Como você avaliaria o rendimento dos alunos na disciplina de matemática, relacionado à operação de soma?</p>	<p>() Insatisfatório () Regular (x) Satisfatório () Excelente</p>	<p>Apesar das dificuldades que os alunos apresentam quando chegam ao 3.º ano do ensino fundamental nas operações básicas, no final do ano letivo, segunda professora, os alunos conseguem compreender os conceitos das operações básicas de matemática.</p>
<p>Você conhece o ábaco? Já utilizou em algum momento em sala de aula?</p>	<p>Sim. Já trabalhei com o ábaco, mas o meu foco são tampinhas de garrafas pet, pois os alunos aprendem de uma forma divertida e prazerosa. Me sinto segura e à vontade com minhas tampinhas pet e jogos matemáticos.</p>	<p>O que se pode perceber é que a professora tem um certo receio de usar o ábaco, por achar o material um pouco complexo, preferindo ficar na sua área de conforto com seus materiais adaptados. Lógico que essa forma da professora trabalhar não está errada, mas é preciso que faça uso do material formalizado para construção dos conceitos estabelecidos pela matemática formal.</p>

Fonte: elaborada pela autora (2018)

CONSIDERAÇÕES

O percurso traçado para este trabalho de pesquisa teve como ponto de partida a vivência da pesquisadora como professora de alunos do ensino fundamental, que se sentia incomodada com a dificuldade dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental em compreender as quatro operações básicas de matemática.

Com objetivo de suprir os discentes dessa dificuldade, enveredamos por percurso em que vários passos foram dados. Em primeiro lugar nos apropriamos dos pressupostos teóricos e históricos do material didático pedagógico, que nos possibilitou chegar à definição do que seria o ábaco e como utilizá-lo para aprendizagem da matemática. Fizemos observações acerca do comportamento dos alunos na sua prática de aprendizagem e a forma como a docente ministra sua aula.

Em seguida foi feito um levantamento acerca da infraestrutura em lócus da pesquisa, e por fim, foram realizadas duas intervenções com atividades exploratórias de matemática realizadas com os alunos. A primeira de caráter diagnóstica que se refere ao levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca da operação de adição. Na segunda foram realizadas atividades práticas, envolvendo problemas de matemática.

Por meio desse estudo, pode-se concluir que existem várias razões apontadas para justificar uma real necessidade de uma reflexão a acerca do uso de material concreto para o ensino e a aprendizagem da matemática no ambiente escolar.

Este trabalho de pesquisa ratifica que a aprendizagem da matemática na criança não pode estar rodeada somente de conteúdo, mas também cercada de raciocínio que descobre, reúne e dá sentido a esse conteúdo da aprendizagem da matemática. A ideia de que aprender matemática é fazer matemática tem reunido hoje uma grande unanimidade entre os educadores que trabalham nessa área.

Pressupondo uma identificação entre aprender matemática e compreender a sua natureza, esta ideia traduz as perspectivas atuais de que aprender é sempre produto de uma atividade prática que nos remete a uma ação na perspectiva de uma reflexão, ou de uma reflexão que tem como obrigação uma ação com reversibilidade. O que ficou para a pesquisadora é que a aprendizagem da matemática não deve, pois, ser encarada como processo em que os alunos apenas têm contato com o produto final; pelo contrário, deve incluir oportunidades de se envolverem em momentos genuínos da compreensão da matemática.

A partir desse trabalho ficou claro que conhecimento matemático é arquitetado e construído pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimento e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo concreto matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente.

Procurei chamar atenção neste trabalho que o uso do material concreto manipulável não se constitui na “salvação” do ensino da matemática; sua eficácia ou não, dependerá da forma como ele for utilizado. Não é o uso específico do material concreto, mas, sim, o significado da situação, as ações da criança e sua reflexão sobre essas ações que são importantes na construção do conhecimento matemático.

Espero que a abordagem conceitual e prática deste trabalho até aqui utilizada tenha sido relevante para uma reflexão sobre a importância do material concreto, com a ênfase no ábaco para o ensino e aprendizagem da matemática, possa contribuir para futuras pesquisas, ou quem sabe, chegar a muitos ambientes escolares no sentido de colaborar com a compreensão das operações básicas de matemática.

Nesse sentido, entendemos que o papel do professor seja o de trazer as questões para reflexão, problematizando o uso de materiais didáticos nas aulas de matemática e discutindo alguns significados do que seja trabalhar no concreto com alunos da educação infantil e do ensino fundamental em qualquer um de seus níveis.

Assim, compreendemos que esta pesquisa pode contribuir de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, na medida em que aponta para a adoção de uma prática pedagógica que, partindo do concreto, mostra-se capaz de superar as tradicionais dificuldades das crianças na construção do conhecimento.

Espero que este trabalho possa contribuir com as práticas pedagógicas dos professores e que possa servir como uma reflexão partindo do pressuposto que o material pedagógico é um excelente recurso para se iniciar um processo de ensino, e conseqüentemente, de uma boa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danilo. *Ábaco uma proposta para o conceito de número e sua origem histórica*. Disponível em: <http://www.im.ufrj.br/~amadeo/listas/2014.2_historia_seminario_danilo.pdf> Acesso em: 26 maio 2108.

- AZEVEDO, Edith D. M. Apresentação do trabalho Montessoriano. *Ver. de Educação & Matemática*, n. 3, p. 26-27, 1979.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 148 p.
- CASTELNUOVO, E. *Didática de la Matemática Moderna*. México: Ed. Trillas, 1970.
- FALZEITA, Ricardo. O arco-íris de fazer contas. *Revista Nova Escola*, n.100, p. 18-21, mar.1997.
- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. *Zetetiké*, FE/Unicamp, Campinas, SP, ano 3, n. 4, p. 0-37, nov. 1995.
- FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. *Boletim da SBEM-SP*, 2004.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. 24.ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, Joseane. *Revista Nova Escola*, ano XI, n. 95, p. 12, agosto 1996.
- MÁRQUEZ, Diego Angel. *Didática das matemáticas elementares*. Rio de Janeiro, RJ: Letras e Artes, 1997.
- MENDES, Juliana. *O uso do ábaco para o desenvolvimento lógico*. Disponível em: < <https://www.webartigos.com/artigos/o-uso-do-abaco-para-o...logico/53190/> > Acesso em: 17 maio 2018.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. *Boletim da SBEM-SP*, 2004.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. *Fazer e o compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1985. p. 15-46.
- PIAGET, Jean. Os problemas e os métodos. *In: A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926.
- ROSA NETO, Ernesto. *Didática da matemática*. São Paulo, SP: Ática. 2003.

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): AVANÇOS E RETROCESSOS

Haiani Larissa de Souza Mendes¹

Maria José Costa dos Santos²

Fernanda Cíntia Costa Matos³

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos cidadãos que em seu contexto social, econômico e cultural não tiveram a oportunidade de concluir o ensino regular ou que por algum motivo não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio no tempo e idade previstos. Desta forma, a EJA representa uma nova oportunidade para que esses cidadãos retornem para a sala de aula de modo a atender às necessidades de aprendizagem que apresentam, considerando os saberes e a visão de mundo que adquiriram ao longo dos anos, mesmo afastados da escola.

A Educação de Jovens e Adultos surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra com vistas ao atendimento da grande demanda

-
- 1 Haiani Larissa de Souza Mendes. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-Tercoa), grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ desde 2015. E-mail: haianilarissa@gmail.com
 - 2 Maria José Costa dos Santos. Professora, pesquisadora e orientadora na graduação e pós-graduação - (FACED/UFC) nos programas de pós-graduação em educação - (PPGE/UFC), e Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática - (ENCIMA/UFC). E-mail: mazeautomatic@gmail.com
 - 3 Fernanda Cíntia Costa Matos. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). E-mail: fcintiacm@gmail.com

do setor industrial, tendo como principal função formar indivíduos impensantes, alienados à sua condição e, conseqüentemente, incapazes de lutar por seus direitos como cidadãos (CURY, 2000). O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CEB 11/2000) aponta que a EJA tem como concepção o resgate de uma dívida social herdada do Brasil colônia, que alimentava a desigualdade social, ao restringir os direitos educacionais para a maior parte da população, explorando sua força de trabalho, inclusive no regime escravocrata. E, assim, é notável que o contexto histórico da EJA tenha perpassado por uma longa jornada de avanços, retrocessos e de ações descontínuas, que ainda hoje enfrenta desafios para ser consolidada de acordo com suas especificidades.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 4.º, assegura o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, com livre acesso a todos os níveis e modalidades de ensino. Em se tratando da EJA, o Parecer n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que garantem, junto à LDBEN/96 (art. 37 § 1º), não apenas o direito à educação básica, mas uma aproximação dos currículos formulados pelas escolas ao contexto social, cultural e econômico, promovendo a igualdade de direitos no processo formativo dos alunos desta modalidade de ensino, bem como a valorização de seus saberes.

Considerando a importância da EJA para a ressignificação das vidas de muitos cidadãos, faz-se necessária uma maior reflexão acerca do currículo escolar desenvolvido para esta modalidade de ensino, sendo este um documento norteador das práticas pedagógicas realizadas com o público atendido nas instituições de ensino. Neste sentido, é relevante compreender de que forma a escola tem adequado o currículo da EJA à realidade dos educandos e quais práticas pedagógicas realizam, de modo a romper com o ensino tradicional, que muitas vezes é visto como fator de abandono ou evasão escolar, haja vista o repasse sistemático de conteúdos distantes da realidade dos educandos, causando a falta de sentido em relação à permanência na escola.

O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir de uma atividade proposta pela professora de Ensino da Matemática, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, em que era necessário ministrar uma aula de Matemática para uma turma da EJA em uma escola pública municipal, de modo a colocar em prática os conteúdos estudados em sala de aula. Esta atividade possibilitou o primeiro contato com a EJA e, também, o surgimento de inquietações sobre as relações entre o currículo e as práticas de ensino realizadas com esses educandos, pois, conforme observado durante as visitas à escola, a professora utilizava muito o livro didático, atividades de leitura e de escrita, sem considerar a realidade dos jovens e adultos, os quais possuem conhecimentos que podem ser mais bem trabalhados em sala de aula, inclusive os relacionados à educação matemática.

A partir dessas observações, levantam-se os seguintes questionamentos: quais as propostas curriculares prescritas e existentes para este público? Qual a importância do desenvolvimento de um currículo de matemática baseado nos saberes trazidos pelos jovens e adultos? De que modo tem se organizado o currículo de matemática da EJA, especificamente, para os anos iniciais do ensino fundamental? Para dar conta dessas questões, de modo geral, objetiva-se: apresentar o currículo de matemática desenvolvido numa escola pública de Fortaleza na prática pedagógica de professores que lecionam para alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. De modo específico, visamos: identificar os saberes valorizados no ensino de matemática para alunos da EJA nesta escola, e examinar o currículo de matemática desenvolvido pelo professor que leciona na EJA.

Para compreender ainda mais as especificidades desta modalidade de ensino, este estudo está dividido em cinco capítulos, constando no primeiro uma perspectiva da EJA de acordo com os documentos que a legitimam, como a LDBEN e o Parecer n.º 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, bem como aponta brevemente os avanços e retrocessos que marcaram a trajetória histórica dessa modalidade de ensino.

O segundo capítulo apresenta discussões em torno da definição do currículo escolar, levando-se em consideração o caráter dinâmico desse documento norteador de práticas pedagógicas. O terceiro capítulo problematiza a educação matemática na EJA, abordando as dificuldades que persistem no processo de ensino e de aprendizagem desse público.

O quarto capítulo aponta os processos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, que consiste num estudo de caso a partir de observações na sala de aula de uma turma de EJA numa escola do município de Fortaleza e, também, de uma entrevista com a professora dessa turma sobre seus saberes específicos, práticas pedagógicas, motivações e perspectivas de mudanças para esta modalidade de educação, cujos relatos serão transcritos no quinto e último capítulo, seguido das considerações complementares.

Portanto, espera-se que este estudo sirva como um instrumento de reflexões em torno do desenvolvimento de um currículo de matemática que seja baseado nos saberes trazidos pelos educandos e, desta forma, buscar estratégias para a ressignificação das práticas pedagógicas junto a este público, o que ainda se configura num desafio para os profissionais da educação tanto em formação inicial como continuada.

Nesse sentido, iniciar-se-á a apresentação dos processos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, com a finalidade de melhor conduzir a compreensão, esclarecendo-se a proposta e as ferramentas utilizadas na referida pesquisa.

2. PROCESSOS METODOLÓGICOS E MÉTODO

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2011), pesquisa é algo inerente à ciência quando há a inquietação ou construção da realidade, esta possui característica prática teórica. Toda pesquisa nasce de um problema, que gera questionamentos e inquietações que buscam respostas e/ou soluções para a sua resolução. Neste sentido, para a realização deste estudo e melhor tratamento dos objetivos elencados anteriormente, optou-

se pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, realizada numa turma de EJA de uma escola pública localizada no município de Fortaleza, cujos sujeitos foram os alunos e, principalmente, a professora da turma.

Segundo Rampazzo (2005, p. 51):

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes. Quando o levantamento ocorre no próprio local onde os fenômenos acontecem, temos uma documentação direta (por exemplo, na entrevista). E, quando o pesquisador procura o levantamento que outros já fizeram temos a documentação indireta. A documentação indireta, por sua vez, pode ser encontrada nas fontes primárias, ou na bibliografia (livros e artigos).

A escolha pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de “[...] ela trabalhar com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, entendido aqui como parte da realidade social” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011, p. 21). Portanto, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as visitas de observação de campo, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Para a análise de dados foi utilizado o método de transcrição da entrevista e a análise do conteúdo a partir de uma leitura minuciosa de todos os dados coletados. A realização dessa pesquisa ocorreu em três fases: 1) levantamento bibliográfico sobre a EJA, especialmente sobre o currículo da matemática nessa modalidade de ensino; 2) visitas de observação e entrevista com a professora; e, 3) análise de conteúdo.

A primeira fase consistiu no levantamento bibliográfico através de livros, artigos científicos e documentos eletrônicos, ou seja, na busca e na alocação de conhecimento sobre a importância do desenvolvimento de um currículo de matemática que seja baseado nos saberes trazidos pelos alunos jovens e adultos que cursam os iniciais do ensino fundamental, articulando tal conhecimento com abordagens já trabalhadas por outros autores.

Conforme apresentam os relatos de Fulgêncio (2007), pode-se ressaltar que, a partir de estudos teóricos e fins não imediatistas de

sua aplicabilidade, a pesquisa básica apresenta-se neste estudo ao se analisarem as relações presentes no currículo de matemática na EJA, compreendendo o papel, a propriedade e a importância de cada um no campo educacional.

As reflexões teóricas aqui discorridas possibilitaram a compreensão dessas relações para uma nova postura diante da realidade atuante na educação de jovens e adultos. Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida e classificada de forma que fosse possível alcançar os objetivos já estabelecidos de modo mais eficiente, identificando-a como exploratória pelo fato de se basear em estudos teóricos dos temas tratados e referendada por estudo de caso. Tais ferramentas proporcionaram a ligação entre a teoria discutida e a prática vivenciada no contexto da realidade atuante. Devido ao uso de uma revisão de literatura, instrumentos de observações e entrevista semiestruturada, será utilizada a abordagem qualitativa para tratamento dos dados pertinente a interpretação que se fará a partir das fontes bibliográficas exploradas. Nesse viés dialético de conflito de ideias e teorias com a realidade explorada, conforme citado acima, dá-se início a novas inquietações e questionamentos.

A segunda fase da pesquisa consistiu nas visitas de observação de campo e entrevista, que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 63), “[...] enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores”. Assim, a abordagem por meio de observações e entrevistas fortaleceu as discussões em torno do currículo de matemática da EJA frente aos questionamentos iniciais, ao expor a realidade de cada uma das temáticas no ambiente escolar. Vale ressaltar que a fundamentação traçada e pesquisada em livros, artigos científicos, anais de congressos e periódicos foi o suporte para a análise das observações em sala de aula e para a interpretação da entrevista semiestruturada realizada com a professora.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (1992, p. 43):

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste

item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”. A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Para tanto, foram realizadas cinco visitas de observação na sala da EJA I/II, durante os meses de setembro a novembro do corrente ano, em dias de terça-feira no período noturno, dias em que eram ministradas somente aulas de matemática, a fim de se obter uma análise do reflexo do currículo no desenvolvimento da prática docente.

Nestas condições, a escola em estudo, pertencente ao distrito de educação I, será identificada nas transcrições como escola A, a professora P1 e os alunos serão classificados ao longo deste estudo, como aluno A1, A2, A3 e assim respectivamente, conforme aparecerem na sequência de fatos aqui descritos. As falas dos sujeitos serão transcritas com o estilo de fonte em itálico para facilitar a compreensão leitora dos registros.

A escola A é uma das mais antigas instituições de ensino da cidade de Fortaleza, sendo inaugurada na década de 1950, época em que era ofertado o ensino pré-primário, hoje equivalente à pré-escola para alunos de 4 a 5 anos de idade, e o ensino primário equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental do 1.º ao 5.º ano para alunos na faixa etária de 6 a 10 anos. Após a promulgação da lei 5.692/71, a escola passou a ofertar a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA. Atualmente, a escola funciona nos três turnos, sendo ofertadas no período da manhã e da tarde as séries iniciais do ensino fundamental e no período noturno, as séries finais do ensino fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A escola A possui um espaço amplo, dispondo de 12 salas de aula, biblioteca, quadra de esportes, sala de multimeios, refeitório e banheiros. No entanto, observou-se a precariedade de alguns espaços, como a má iluminação, cadeiras escolares em mau estado de conservação, banheiros sem iluminação e sem portas individuais e, conseqüentemente, sem a segurança adequada para os alunos.

Atualmente, estão matriculados nesta escola 505 alunos, sendo 81 destes matriculados na modalidade da EJA. A divisão das turmas da EJA acontece de acordo com os segmentos do ensino fundamental, EJA I, II, III e IV. As turmas de EJA I e II correspondem aos anos iniciais e as turmas de EJA III e IV correspondem aos anos finais do ensino fundamental. Segundo o documento municipal que traz as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental (SME, 2018), a EJA I terá como foco a alfabetização, a EJA II fortalecerá o processo de alfabetização e na EJA III e IV acontece a organização dos conhecimentos por áreas específicas.

Tendo como objetivo observar as aulas de matemática em uma turma de EJA dos anos iniciais do ensino fundamental, a diretora da referida escola fez o encaminhamento para a única turma que havia na instituição. A turma era pequena, possuindo apenas 10 alunos matriculados e que frequentavam regularmente a escola, dentre eles, a maior parte era de mulheres, seis ao todo. Em relação à faixa etária, a turma era bastante heterogênea, composta por pessoas entre 20 e 65 anos, inclusive uma das alunas possui Síndrome de Down. A professora P1 é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e leciona de modo polivalente, abrangendo todas as disciplinas curriculares do segmento da EJA.

Desde o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, deixou-se claro o sigilo tanto da identificação pessoal quanto da instituição escolar, consolidado através de um termo de consentimento livre e esclarecido para a pesquisa (Apêndice A).

Ciente dos objetivos dessa pesquisa, a professora prontificou-se a colaborar de acordo com suas possibilidades, permitindo espontaneamente as observações de suas aulas, bem como a disponibilidade em responder aos questionamentos realizados por meio de uma entrevista gravada em áudio com uso de um aparelho gravador de voz. O uso deste equipamento foi de suma importância por apresentar de forma fiel os argumentos da entrevistada e, desse modo, possibilitar um maior aprofundamento da pesquisa, ao fornecer maior detalhamento da realidade atuante.

Visando encontrar respostas para as inquietações que originaram o presente estudo, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, contendo 11 questões subjetivas baseadas num roteiro previamente elaborado, para melhor compreender a visão e perspectiva da professora entrevistada em relação ao currículo de matemática da EJA. Quanto à utilização deste instrumento metodológico, Minayo, Deslandes e Gomes (1992) ressaltam que, tal instrumento “[...] possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante”, principalmente quando se trata de histórias de vida, ou experiências vividas, acrescentando que:

Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1992, p. 59)

A utilização da entrevista como método investigativo contribuiu significativamente para o desenvolvimento dessa pesquisa, possibilitando reflexões ainda maiores acerca do currículo da educação matemática para jovens e adultos, apontando os limites e as possibilidades da atuação docente em busca da concretização deste documento em suas práticas pedagógicas.

A terceira e última fase deste estudo consiste na análise dos conteúdos obtidos através das etapas anteriores. Podem-se apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1992, p. 69). Desta forma, a análise dos dados será apresentada no capítulo 5, contemplando os aspectos observados em comparação com as informações colhidas na entrevista, bem como a relação dessas informações com o que apontam as leis vigentes e os autores dedicados à compreensão da EJA no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NUM CONTEXTO DE AVANÇOS E RETROCESSOS

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade pertencente à educação básica, possui diretrizes curriculares que a diferencia das demais modalidades de ensino, pois prevê condições de acesso e permanência de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, especialmente aos que não conseguiram concluir os estudos na idade prevista para cada etapa do ensino regular. A LDBEN/96 traz, em seus artigos 37 e 38, a definição e a oferta da EJA estabelecendo, no art. 38, que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, obedecendo ao disposto nos seguintes parágrafos:

§ 1.º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2.º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p. 17)

Para além do que a LDBEN/96 conceitua e preconiza, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange um segmento muito singular que ultrapassa a concepção de recuperação do tempo perdido. Ao longo de 70 anos, a EJA se constituiu através de poucos avanços e muitos retrocessos oriundos de programas, ações e políticas descontínuas que impulsionaram e estereotiparam a EJA como um segmento de menor importância. E, infelizmente, até hoje se percebem as marcas negativas sofridas por esta modalidade de ensino tão importante para a sociedade, representando maior desafio para os educadores e educandos que acreditam na EJA como uma forma de emancipação e superação em vários aspectos.

Diante desta problemática, a EJA adquiriu em sua trajetória histórica um caráter compensatório, sendo esta concepção inegavelmente errada

tanto de educação, por compreender que educar é formar, quanto de seu público-alvo, pois é um equívoco atribuir à EJA apenas o sentido de escolarização, muitas vezes voltada apenas para a inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, Freire (2015, p. 34-35) ressalta que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando, assim, reveste-se de particular importância o direito de jovens e adultos à educação voltada para o desenvolvimento de um sujeito crítico, não alienado, um cidadão conhecedor de seus direitos e deveres na sociedade da qual faz parte.

Apesar dos desafios aparentes na atualidade, as discussões e lutas pela Educação de Jovens e Adultos acontecem desde a década de 1940, época em que a preocupação com a redução da alta taxa de analfabetismo no país ganhou atenção e importância. A partir de então, inúmeras ações, leis, políticas e programas foram elaborados, trazendo diferentes concepções de educação para este público específico. Nessa perspectiva, Tamarozzi e Costa (2009, p. 20) afirmam que “[...] ainda que muitas dessas concepções de educação não tenham contemplado suas especificidades, a luta para a consolidação e o reconhecimento da EJA conquistou avanços significativos no decorrer de sua história”.

Avanços importantes no que tange ao reconhecimento e à oferta desta modalidade ocorreram através da Constituição Federal, da LDBEN 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pelo Parecer n.º 11/2000, assegurando o direito à educação a este público e reconhecendo suas principais especificidades.

No entanto, através da descontinuidade, da desvalorização do segmento, da falta de recursos e da baixa oferta nas escolas, dentre outras questões, “[...] é possível perceber importantes fatores que acabam perpetuando a EJA de forma secundária” (COSTA, 2009, p.11). Desta forma, faz-se necessário considerar a EJA como um segmento que, efetivamente, promova o acesso aos educandos em larga escala, de forma igualitária, e não somente isto, mas sim, a oferta de uma educação que atenda as particularidades desse público e que, ao mesmo tempo, promova uma educação para além da escolarização.

Deve-se deixar claro que não se defende desconsiderar a alfabetização dos jovens e adultos, mas aliar essa à valorização das experiências vivenciadas pelos educandos, pois estas tornarão significativas sua aprendizagem e sua inclusão na sociedade letrada.

Para Costa (2009, p. 36):

Por se tratar de uma população marcadamente excluída, pobre, analfabeta, em grande parte negra ou mestiça, é muito fácil que as ações desenvolvidas nessa área se aproximem de uma visão assistencialista e missionária. [...] Ao contrário dessa postura, a Educação de Jovens e Adultos, nos dias atuais, precisa encontrar o seu lugar e trabalhar com o seu público, na perspectiva da busca do direito a eles negado, criando condições para que essas pessoas tenham acesso a uma escola diferenciada que invista na formação de cidadãos autônomos e críticos.

O autor aponta uma educação diferenciada que oportunize uma formação crítica da realidade dos educandos de forma que ultrapasse a visão compensatória e assistencialista que esta modalidade apresenta *a priori*. E este é o motivo pelo qual é importante enfatizar a valorização do que é trazido como bagagem pelo jovem/adulto. Também, é um sinal de que há, enfim, a carência de um novo olhar para a EJA.

Ficam evidentes diante desse quadro, as particularidades presentes neste público que procura retomar os estudos após a faixa etária determinada por lei, bem como sua relevância como proposta de inclusão desses sujeitos na sociedade letrada. Assim, como defende Freire (1983), na concepção de uma educação problematizadora, o desenvolvimento de uma captação e uma compreensão do mundo não devem ser vistos mais de modo estático, mas como uma realidade em transformação. Portanto, a EJA atua como promotora de recomeços e novas oportunidades, como uma modalidade propulsora de novas visões de mundo e de novas realidades.

3.1 Concepções de currículo na EJA

Do ponto de vista de muitos profissionais da educação, currículo se define como mais um documento sem importância que toda instituição

educacional deve possuir. No entanto, falar sobre currículo, de forma ilustrativa, pressupõe um caminho com infinitas direções por se tratar de uma escolha de um conhecimento em detrimento de outro, considerando o primeiro superior ao segundo. Dessa forma se faz inevitável a definição fechada do que é currículo. Lopes e Macedo (2013, p. 19) afirmam que:

Estudos acerca da definição do que é currículo apontam para diferentes ângulos do cotidiano, predominante nas instituições escolares, como por exemplo, guias curriculares propostos pelas redes de ensino, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

A abordagem sobre currículo no campo educacional apresenta-se de forma diversa, desencadeando inúmeras teorias sobre o tema, ou seja, afirmar o que é currículo depende precisamente da percepção de cada autor(a) e de cada teoria por ele(a) defendido(a). Contudo, de acordo com Lopes e Macedo (2013, p. 19), diante de tantas perspectivas de currículo há um aspecto em comum em todas elas, “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada de forma a levar a cabo um processo educativo”.

Além disso, outra definição importante sobre currículo, trazida por Silva (2015, p. 15), é a de que:

[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Conforme citado acima, o autor deixa clara a importância do currículo como base para a organização de todo processo educativo. Ao clarificar que tipo de ser humano pretende-se formar, como o imaginar ao final do processo, é possível destripar o percurso, as ferramentas, os conhecimentos, as experiências vivenciadas para que este seja “formado”.

Outrossim, é importante constatar que:

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos[...] Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2013, p. 41- 42)

Pode-se dizer então que, currículo é o documento fundamental no qual se alicerça todo o processo educativo. Neste contexto, conforme citado acima, para Lopes e Macedo (2013) fica claro que como uma prática discursiva, o currículo tem o poder de produzir comportamentos, pensamentos e sentimentos, ainda que estes não sejam percebidos explicitamente. O mais preocupante é constatar em inúmeras realidades escolares que o currículo, sendo um texto, por vezes é visto como um documento a mais na escola e por isso pode ser adotado um modelo padrão para cada instituição. À vista disso, a compreensão sobre currículo compõe-se de concepções históricas, culturais, pedagógicas, filosóficas, sociológicas, que partem do pressuposto da formação do ser, ou seja, atribuir sentido ao que se quer ensinar, por exemplo, tendo como referência o ser ensinado e o que se deseja formar.

Partindo do princípio de que “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2015, p. 15), se torna inegável a concepção de um documento padronizado que encaixa todos em um único formato, que nivela todos a uma mesma origem histórica, social, econômica e cultural. Sendo assim, ao

identificar esta realidade e assumir a responsabilidade de considerar as particularidades do sujeito no currículo, Oliveira (2007, p. 87) esclarece, a partir desse entendimento, que um novo currículo:

[...] coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/ classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica.

Ora, em tese, a formulação do currículo preconiza a participação, a contribuição e a valorização de todos os integrantes do ambiente escolar (gestores, professores, alunos, comunidade, conselho) com o objetivo de aproximar e promover uma educação que parta das experiências do educando para o conhecimento formal (OLIVEIRA, 2007). Caso contrário, ao adotar um currículo padrão que não leva em consideração as especificidades do ser, o currículo passa a ser mais um documento burocrático, sem a importância que lhe é devida e acaba ficando esquecido ou meramente arquivado em uma gaveta.

Nessa sequência, é interessante trazer à reflexão o currículo voltado para a Educação de Jovens e Adultos, por se tratar, também, de uma temática pouco discutida na formação de professores, mesmo ao se contemplar tantas particularidades inquestionáveis inerentes à construção de um currículo e ao público da EJA.

3.2 O currículo de matemática na EJA: limites e possibilidades das Propostas Pedagógicas

D'Ambrósio (1993, p. 13) enfatiza que dentre as diversas

[...] técnicas, habilidades e práticas do dia a dia encontram-se aquelas que utilizam processos de contagem, de medida, de classificação, de ordenação e de inferência, que permitiram a Pitágoras identificar o que seria a disciplina científica que ele chamou de matemática.

No entanto, a educação matemática tem sido alvo de problematizações, incômodo e resistência frente às dificuldades de aprendizagem e compreensão apresentadas por grande parte da população, sobretudo jovens e adultos que tiveram uma ruptura com os vínculos escolares durante muitos anos de suas vidas. Tal pressuposto baseia-se na concepção de uma disciplina rígida, complexa e seletiva construída ao longo do tempo na sociedade.

De acordo com Cabral e Fonseca (2009), essa rigidez e complexidade da matemática estão presentes na excessiva formalidade de sua abordagem, refletindo muitas vezes, diretamente na dificuldade de assimilação dos conceitos matemáticos trabalhados em sala. Conforme D'Ambrósio (1986), é possível notar a visão técnica e científica da matemática perpetuada no contexto escolar, através de uma visão de uma disciplina sistemática, um conhecimento privilegiado, cujo acesso pleno acontece por mentes especiais, de superdotados, ou seja, os alunos que apresentavam facilidade em compreender o raciocínio lógico-matemático eram considerados os mais inteligentes, criando-se assim, uma segregação nas salas de aula e, conseqüentemente, uma aversão àqueles que não conseguiam alcançar o mesmo nível de conhecimento.

Vale ressaltar que a matemática adquiriu no decorrer dos anos conotações fundamentais para o desenvolvimento tecnológico e a instauração de uma sociedade moderna, contudo, paralelamente a isso, D'Ambrósio (1993) explica que, ao entendê-la como um conhecimento para poucos, reforçou-se as desigualdades sociais nas relações entre pessoas e até mesmo entre países, se tornando um conhecimento universalizado como premissa para o acesso e interação com a modernidade, passando a ser um molde em que todos deveriam se adequar.

Conseqüentemente, os conhecimentos matemáticos constituíram a base de todo o sistema educacional, delineando também a condição de se estar alfabetizado. Neste sentido, além de possuir as habilidades de leitura e de escrita, o estar alfabetizado passou a consistir na capacidade de o indivíduo abranger habilidades matemáticas e saber aplicá-las nas diferentes situações de seu cotidiano.

Por todas essas razões, a assimilação dos conhecimentos matemáticos é de suma importância para a formação do educando, mas para que esta aconteça é indispensável que a aprendizagem aconteça de maneira contextualizada, partindo da realidade dos indivíduos e dos conhecimentos que já possuem. De todo modo, o que importa, portanto, é modificar a ideia, a visão, o entendimento de que matemática é para poucos. Quanto a essa questão, Fonseca (2004, p. 13) adverte que:

é uma tarefa que solicita a percepção e ampliação do papel social da educação matemática na promoção do acesso e do “desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticos possam contribuir.

Desta forma, a abordagem dos conhecimentos matemáticos na perspectiva de contextualização de seu papel social ganha expressiva importância no processo de ensino e aprendizagem. Como bem defendido por D’Ambrósio (1993), a matemática está presente em tudo o que nos envolve interna e externamente, sendo assim questionador desprezar os conhecimentos presentes em tudo aquilo que nos cerca, para partir de exemplos e definições abstratas e excessivamente formais. Por esse ângulo, Cabral e Fonseca (2009, p. 135) ressaltam que:

A escola ainda resiste à participação de outros significados, procedimentos e valores, em particular aqueles associados aos modos de lidar com o mundo em suas relações quantitativas e de organização do tempo e dos espaços, e a deixar-se permear por outras práticas de numeramento. O seu apego ao tratamento excessivamente formal do conhecimento distancia o aluno do objeto e dos modos de conhecer e fazer matemática [...].

Pode-se perceber que o apego ao formalismo, a tudo aquilo que é produzido sistematicamente pela ciência, validando-o como verdade absoluta e irrefutável, faz com que a escola ainda resista ao conhecimento que o educando traz, considerando-o, muitas vezes, como algo errado e sem importância, o que resulta na dificuldade do educando em compre-

ender e conhecer a matemática que o cinge, pois esta está revestida de processos estruturados e fechados, quase intocáveis, totalmente distantes de sua realidade. Em contrapartida, a partir de sua concepção palpável, é possível aproximá-la e torná-la acessível a todos, sendo a escola a principal propulsora de tal fenômeno.

Desse modo, pensar em uma matemática que está presente em tudo o que nos cerca requer uma mudança na concepção adquirida e imposta pela própria escola e pela sociedade, e assim, derrubar as barreiras que impedem de tocar e manusear estes conhecimentos matemáticos presentes em nossa vida. Apreende-se, portanto, que a matemática se reveste de grande importância em todo o meio social e, portanto, inegável à educação por abraçar tudo o que produzimos em e para a sociedade.

3.2.1 Como pensar em um currículo de matemática para a EJA?

Diante de todas as problemáticas envolvendo a EJA, especificamente, em torno do ensino da matemática, levantou-se a seguinte questão: como deveria ser um currículo de matemática para a EJA? Este questionamento, pautado na realidade brasileira e nos estudos desta temática, pode-se dizer que ainda é obscuro responder tal questão. Não obstante, há um segundo questionamento que poderá atender, em partes, à primeira questão: O que está disposto e prescrito no currículo de ensino da matemática para a EJA? Para o atendimento deste questionamento faz-se necessário pontuar aspectos inerentes a este trabalho, como o enfoque na disciplina de matemática ofertada nos anos iniciais do ensino fundamental e o currículo prescrito em âmbito nacional e municipal, especificamente do município de Fortaleza/CE, como previstos para a construção deste estudo.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada no ano de 2001 pelo MEC com o prisma para o primeiro segmento, tem por objetivo oferecer uma proposta curricular como subsídio ao trabalho dos educadores e não o de estabelecer o currículo. Também, orienta para um esmiuçamento de conteúdos e objetivos educativos, sem o teor de imposição ou enquadramento para o planejamento preparado pelo docente, permitindo-lhe autonomia para adequar os conteúdos à

realidade dos educandos. Direcionando a Proposta Curricular para a matemática, percebe-se a condução para uma matemática aplicada às demandas sociais, e contando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos educandos. Dispõe os conteúdos a serem trabalhados em blocos temáticos – Números e operações numéricas, Medidas, Geometria e Introdução à Estatística –, detalhando e apresentando exemplos específicos a esta modalidade. Declara que:

[...] pode-se favorecer não só o domínio das técnicas, mas também o de procedimentos como a observação, a experimentação, as estimativas, a verificação e a argumentação. Um caminho é transformar as situações do cotidiano que envolvem noções e notações matemáticas em suporte para a aprendizagem significativa de procedimentos abstratos. (BRASIL, 2001, p. 102)

Para Oliveira (2013), a Proposta Curricular foi um marco para a Educação de Jovens e Adultos por corroborar a heterogeneidade deste segmento, bem como, a separação da prática do professor sob a visão infantil que ainda atravessa a EJA nos dias atuais. Segundo Oliveira (2001 *apud* TOLEDO, 2004, p. 101):

[...] essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Deste modo, basear a prática do currículo em sala de aula a partir dos conhecimentos prévios dos educandos contribui significativamente em sua aprendizagem, conforme reafirmado pelo documento orientador. É importante constatar que a matemática possui total abertura para ser apoiada nos saberes informais e intuitivos adquiridos no dia a dia.

Ainda na visão da valorização dos conhecimentos intuitivos e informais carregados pelos jovens e adultos, porém sob outro ângulo, Fonseca (2004) destaca a romantização desses saberes trazidos pelos educandos, tão

ricos e encantadores, que por vezes, muitos educadores acabam tornando céticos os conhecimentos escolares. A autora esclarece que a valorização desses saberes é absolutamente necessária e coerente, mas que não podem desacreditar sobre os aspectos que a escolarização pode ter em suas vidas.

Considera-se inegável o aproveitamento dos conhecimentos matemáticos informais advindos dos educandos em sala de aula, assim como os conhecimentos formalizados obtidos na escola que ampliarão a análise e compreensão das informações veiculadas nesse mundo letrado. Fonseca (2004), ao analisar percentuais obtidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional no ano de 2002, afirma que “[...] as possibilidades de produção de respostas às demandas sociais são decisivamente incrementadas pela oportunidade da vivência escolar.” (FONSECA, 2004, p. 22).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua terceira versão concluída em abril de 2017, a Proposta Curricular perdeu sua validade como documento orientador. Neste contexto, a BNCC apresenta-se como documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7 e 8). Em seu texto afirma ser uma referência para a elaboração dos currículos escolares, sendo um instrumento fundamental para a garantia de um nível comum de aprendizagens.

A estruturação de uma Base Nacional Curricular já havia sido cogitada e sinalizada em documentos anteriores: na Constituição Federal de 1988 no art. 210; na LDBEN 9.394/96 no art. 26; e no Plano Nacional de Educação (PNE) apontada na estratégia 7.1. Depreende-se assim, que a BNCC não é uma novidade e que já estava em processo de construção. Entretanto, em relação à EJA podemos avistar na BNCC, durante a publicação das três versões desenvolvidas, a permanência desta modalidade no desprezo de sua importância à sociedade.

Em sua primeira versão, a BNCC não abordou nada específico para a EJA direcionando a responsabilidade destas adaptações a cargo de estados e municípios, ressaltando seu objetivo de oferecer um referencial para toda a educação básica. Ainda que presente em seu texto

os termos jovens e adultos, não é mencionado, nesta primeira versão, nenhum direcionamento específico para este público.

Em sequência, na sua segunda versão, surgem parágrafos que mencionam cada modalidade conjecturando a possibilidade de outros documentos que relacionariam a Base com cada modalidade especificamente. Para além do tratamento dado na BNCC às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, uma vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam (BRASIL, 2017).

Na terceira versão, já homologada, a Base permanece direcionando a responsabilidade de adaptações a cargo de estados e municípios. Não há menções às modalidades existentes, tampouco citação do termo jovem e adulto que foi empregado anteriormente. Na introdução à etapa do ensino fundamental, na qual é realizada uma descrição do contexto deste ensino na educação básica, pode-se averiguar a desconsideração a este público:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. [...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 57)

Nesse direcionamento, infere-se que a EJA seguirá as propostas de ensino e aquisição das competências semelhantes ao público da idade certa atendido também nesta etapa, ou seja, as singularidades tão marcantes dessa modalidade foram desconsideradas em um documento norteador e basilar para a educação nacional. Mas essa responsabilidade de contemplar as peculiaridades dos jovens e adultos não foi dada aos estados e

aos municípios? De fato, isso é mencionado na BNCC, contudo, a Base é um documento muito recente e por isso ainda não gerou mudança e ações nos âmbitos estaduais e municipais, como devido. Ainda assim, o Ministério da Educação disponibiliza em seu portal ferramentas que ajudam na (re)elaboração dos currículos fundamentados na Base.

No início desta nova discussão foi relatada a exposição dos aspectos pertinentes ao currículo em âmbito municipal, por se direcionar a responsabilidade de oferta do ensino fundamental, estritamente do município de Fortaleza. Os documentos norteadores disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para o ensino fundamental são poucos e abrangem de modo geral as modalidades existentes. Os principais documentos norteadores são: o Plano Municipal da Educação de Fortaleza (PMEF 2015-2025) e as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental.

O Plano Municipal da Educação de Fortaleza (PMEF) é um documento que proporciona uma organização sistêmica para o desenvolvimento de uma política educacional de promover uma escola pública municipal de qualidade e assume como missão completar o processo de planejamento defendido pelo Plano Nacional de Educação – PNE (SME, 2015), patrocinando o fomento de uma escola cidadã que assegure:

[...]a inclusão social, a permanência com sucesso do educando, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo uma educação de qualidade na vivência plena de uma gestão democrática e na valorização do papel dos profissionais da educação garantindo ao aluno o direito de aprender. (SME, 2015, p. 23)

No que tange ao público da EJA, o PNE reafirmou o direito estabelecido pelas legislações federais vigentes, caracterizando-a como função reparadora, equalizadora e qualificadora. Pontuou em seu texto os principais motivos que impedem ou afastam este público da escola, e conseqüentemente, de aprender na idade certa; apresentou dados e gráficos, ressaltando as desigualdades de cor/raça, de gênero e de faixa etária, bem como os índices de abandono presente na realidade do aten-

dimento a esta modalidade da educação. Também, apontou diretrizes que ressaltam algumas das particularidades desses educandos, como por exemplo, o desenvolvimento de:

[...] uma concepção de educação de jovens, adultos e idosos que atenda necessidades e características dessa população, buscando integrar as políticas e diretrizes estabelecidas para essa modalidade de ensino, construindo a efetividade do processo educativo. (SME, 2015, p. 63)

O PNE expõe como um dos objetivos a elaboração de um currículo que atenda às características que demarcam este público, e que seja um currículo com qualidade social, apresentando três metas principais com estratégias de operacionalização para o alcance das mesmas.

As Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental apresentaram-se como subsídios aos professores e aos gestores das escolas para o desenvolvimento de seus trabalhos pedagógicos, no sentido de organização das atividades trabalhadas durante todo o ano letivo, considerando que o conhecimento, estudo e utilização desse documento/instrumento possibilitará “o desenvolvimento de planos de aulas mais dinâmicos, interdisciplinares” (SME, 2018, p. 4) que oportunizam aprendizagens significativas. Também, apontaram como referência os documentos nacionais legais que regem a educação e recomendam aos docentes outros documentos orientadores de temáticas específicas, como por exemplo, a Proposta Curricular do 1.º e 2.º segmentos para o atendimento a modalidade da EJA, com a finalidade de alinhar as orientações pedagógicas curriculares e os objetivos de cada disciplina.

As Orientações trouxeram temas transversais e objetivos estritamente para a EJA, direcionados para a formação integral dos educandos, destacando a preocupação no domínio, consolidação e reforço da leitura, da escrita e da matemática para o 1.º segmento, apontando a flexibilização “tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e os adultos” (SME, 2018, p. 12).

A partir disso, pode-se refletir que os documentos orientadores supracitados necessitam de um aprofundamento sobre as particularidades e necessidades da EJA, ao notar a transferência da responsabilidade de elaboração de um currículo adequado à ela, além da observância de sua importância e legitimidade enquanto modalidade da educação.

Outro ponto a ser refletido, e de íntima ligação ao primeiro, é a concepção de que estes jovens e adultos tem total capacidade, ainda que analfabetos, de exprimir suas necessidades e anseios ao procurar ou retornar ao ambiente escolar. Então, por que não os ouvir? Assim, Freire (2015), ao afirmar que transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar o caráter formador no exercício educativo, corrobora a discussão de um currículo que preconize a formação do ser, do cidadão crítico e reflexivo, que através da educação é capaz de transformar sua realidade.

Mas, e o professor? Qual o seu papel no contexto dessa discussão, já que este carrega sobre si a responsabilidade de colocar em prática o currículo? Considera-se que o docente tem um papel de grande importância na prática do currículo, por entender que está em constante contato e diálogo com o educando e que, portanto, seja um dos principais atores na construção e na implementação de um currículo que se preocupa em atender as especificidades da EJA. Contudo, apresenta-se como uma problemática ao docente que atenta e busca atender às particularidades de sua turma, a obsolescência e o déficit de diretrizes e orientações que contribuam para uma educação de jovens e adultos transformadora e formadora de novas realidades, como o exemplo de alguns já citados.

Esta falta de diretrizes e orientações acaba condicionando o professor a buscar um novo guia, como o livro didático, que muitas vezes passa a subsidiar os conteúdos a serem trabalhados em sala, e no caso da Matemática, acaba acentuado as verdades universais, técnicas e formais dos conhecimentos matemáticos, promovendo ainda mais a distância entre os saberes formais e informais, além da repulsa e a concepção de complexidade e de exclusão da disciplina.

À vista disso, a proposta de analisar e conhecer o currículo de matemática na EJA apresentou-se de forma concreta através do estudo de caso proposto e a entrevista realizada com a professora da turma, tornando evidente uma das realidades vivenciadas nas turmas de EJA, que serão descritas no próximo capítulo.

4. AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS NA SALA DE AULA DA EJA

No primeiro dia de observação da aula de matemática, a recepção da professora e dos alunos não aconteceu de forma acolhedora, aparentavam não se sentir confortáveis com a proposta de observação das aulas, mas mesmo assim, aceitaram. O clima representava um expressivo estranhamento, contudo, a professora P1 realizou as apresentações à turma, informando que aconteceriam observações durante as aulas de matemática e explicando que se tratava de uma importante etapa para elaboração de um trabalho que possibilitaria a minha formação para também ser professora.

Este dia representou os primeiros contatos com uma turma de EJA, quando pude observar como está organizada a rotina dos alunos no dia a dia da escola. Assim que chegam, os alunos se dirigem diretamente para o refeitório, junto com a professora, para o momento do lanche oferecido pela escola. As aulas iniciam pontualmente às 19h, identificado pela sirene acionada para que todos os alunos adentrem às suas respectivas salas de aula. As paredes da sala da turma da EJA I/II eram usadas como um mural de registro de atividades, onde havia muitas colagens de trabalhos de matemática feitos pelos alunos de outras turmas, que tratavam sobre as formas geométricas, sistema monetário brasileiro com uso de demonstrativos de dinheiro e sequência numérica. Também havia trabalhos relacionados ao estudo da língua portuguesa, como a exposição do alfabeto e de alguns gêneros textuais, porém com características ilustrativas direcionadas para o público infantil.

Neste dia, a professora P1, posicionada em seu birô, deu o seguinte aviso aos alunos: *“Essa semana que vem haverá prova e por isso, hoje,*

vamos fazer uma revisão para prova!”. No entanto, a turma não se manifestou, e todos os alunos permaneceram em silêncio, sem questionar nada à professora. Estavam presentes sete alunos e, ao notar a falta de alguns, a professora começou a indagar sobre os motivos da falta destes e a partir disso deu-se início a um diálogo aberto e descontraído, com brincadeiras entre a professora e a turma sobre os possíveis motivos da falta dos colegas.

Em seguida, a professora pegou o pincel e começou a escrever no quadro a atividade de revisão para a prova, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 - Atividade de revisão para a prova de matemática (soma)

1) Resolva as adições:	
a) $4382 + 6305$	b) $7154 + 2386$
c) $9650 + 4259$	d) $5786 + 9345$

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

Após copiar a atividade, um aluno teve dúvida para “armar” as operações. Então, a professora demonstrou no quadro o cálculo de soma a partir de um exemplo com números diferentes na resposta. Em seguida, continuou a escrever a segunda questão da atividade envolvendo cálculos de subtração, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Atividade de revisão para a prova de matemática (subtração)

2) Calcule as subtrações:		
a) $8792 - 4560$	b) $9465 - 7413$	c) $7251 - 3837$
d) $6083 - 4768$	e) $5900 - 2659$	

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

Ao finalizar a escrita dessas duas questões, a professora sentou-se à mesa e pegou uma espécie de apostila. Enquanto copiavam, os alunos

conversavam sobre assuntos comuns do cotidiano, como: redes sociais, violência, eleições. Enquanto isso, a professora elaborou uma atividade diferenciada para a aluna com necessidades especiais, que consistia em escrever numa folha de papel o nome das figuras ilustradas.

Ao tentar solucionar os cálculos propostos pela professora, o aluno A1 levantou os seguintes questionamentos: “*A soma começa de baixo pra cima? É dois mais cinco, é? E o zero e o oito? É oito, é?*” Ao passo que a P1 esclareceu essas dúvidas respondendo que “*Começa de cima pra baixo. Dois mais cinco, é oito?*”. Outro aluno, o A2, também questionou: “*Ei professora! Oito mais zero é oito? Ou zero?*” E a professora respondeu apenas que não era essa a resposta correta. Então, o A1 respondeu ao A2 que o resultado dessa soma era oito. Depois de responder aos alunos, a P1 ausentou-se da sala. E novamente o aluno A1 perguntou, sem perceber que a professora não estava na sala: “*E o dez?*” Para ajudar o colega, o aluno A2 explicou da seguinte maneira: “*Quando for dez, sobe uma dezena e fica uma unidade, vai um e fica o zero*”.

Faz-se importante destacar que apenas dois alunos da turma eram mais participativos nas aulas, faziam questionamentos e considerações sobre o que era falado em aula, os demais colegas permaneciam calados durante as aulas. À medida que iam terminando a atividade, os alunos se dirigiam à mesa da professora levando o caderno para a correção. Durante a realização desses cálculos, uma aluna apresentou dificuldade e solicitou a minha ajuda, então, percebi que a aluna ainda não reconhecia os números numa sequência numérica e não tinha sequer a ideia de quantidade, o que refletiu diretamente na compreensão e na realização das operações elementares de soma e subtração. Após as correções, a turma foi liberada para a aula de Educação Física, ministradas por uma estudante universitária em cumprimento de seu estágio obrigatório. Ao término da aula, a turma foi dispensada.

Na semana seguinte, em que aconteceria a semana de avaliações, a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma palestra para os alunos no Cineteatro São Luís, localizado no Centro de Fortaleza e, por isso, as avaliações foram remarcadas para outro dia, a qual não pude presenciar.

No segundo dia de observação, ao ouvirem o toque da sirene todos os alunos se dirigiram para a sala, estando presentes oito alunos. Já em sala de aula, os alunos comentaram entre si sobre as provas, sobre o que haviam acertado e errado. Então, o A1 afirmou: “*Na prova de Matemática tirei três!*” Enquanto conversavam, a professora lembrou que alguns alunos haviam faltado às provas de Português e de História, e teriam que fazer neste mesmo dia. Então, entregou as provas para os faltosos e aos demais, determinou que fizessem uma atividade do livro didático, na página 189, e que respondessem no caderno. Os alunos prontamente pegaram seus livros e iniciaram a atividade proposta, enquanto a professora os observava e corrigia o caderno de uma aluna. Foram notórios o empenho e o interesse dos alunos na realização das atividades e aqueles que terminavam a prova, imediatamente pegavam o livro para resolverem as atividades.

A observação dessa aula levantou alguns pontos a serem refletidos, principalmente sobre o momento em que poucos alunos procuram a professora para esclarecer suas dúvidas, por exemplo: um aluno, A3, foi até à P1 e, ao relatar uma dúvida sobre como proceder na realização de um cálculo, recebeu a seguinte resposta: “*Não. Você vai fazer assim que dá*”. Ou seja, os alunos são condicionados a realizarem cálculos por um único caminho, sem ter acesso a outras possibilidades que podem ser alcançadas até mesmo pelos erros e tentativas de chegar a uma solução, e isso pode lhes bloquear o raciocínio lógico-matemático e torná-los desmotivados ao não conseguirem seguir o caminho padronizado dos cálculos, conforme são repassados para eles.

Passados alguns minutos, a estagiária chamou os alunos para a aula de Educação Física e, praticamente, todos da turma se motivaram a participar, apenas A4 permanece na sala e, ao ser chamado por um colega, justifica: “*Vou terminar aqui primeiro, porque se deixar para casa eu não faço.*”

Esta revelação nos possibilita inferir que a sala de aula é o local mais apropriado para a motivação e a compreensão dos alunos frente às dificuldades que enfrentam fora da escola. Isso reforça a necessidade de a escola atender da melhor maneira o público da EJA, uma vez que

as barreiras que enfrentam para retomarem os estudos vão além do que se pode supor, muitas vezes as dificuldades superam as expectativas de melhores condições de vida, fazendo com que muitos alunos desistam de vez não só dos estudos, mas de si mesmos, dos seus sonhos e projetos de realização pessoal, possíveis através da educação.

No terceiro dia, iniciou-se a abordagem de um novo conteúdo matemático, a divisão. A professora já iniciou a aula em tom animado, dizendo: *“Hoje é Matemática, abram o livro na página 201. Gente, vamos aprender a divisão, já que vocês estão craques na soma, na subtração e na multiplicação. A divisão é quando dividimos em partes iguais!”* Em seguida iniciou a leitura do que estava descrito no livro, mas logo foi interrompida devido a uma queda de energia que não tinha previsão de retorno, e por isso, a turma foi dispensada.

No quarto dia de observação, a turma foi surpreendida ao ter que participar da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, a OBMEP. A secretária da escola foi à sala de aula confirmar a quantidade de avaliações que iria precisar, e estavam presentes sete alunos, os quais foram submetidos a essa avaliação. A professora explicou para a turma que esta avaliação se tratava de uma olimpíada de matemática, e alguns alunos teceram comentários do tipo: *“É o nosso ENEM”, “ENEM dos velhos”*.

Durante a avaliação surgiram várias dúvidas entre os alunos. O A1 insistia em perguntar: *“Essa conta é de mais? É de menos? É de que professora?”*. Em resposta, a P1 disse: *“Tem que ler para saber!”*. E o aluno continuou: *“É difícil pra mim, eu sei o valor, mas não sei armar, acredita?”*. O aluno A2, então compartilhou um de seus métodos de contagem: *“Quando eu estudava e fazia a quinta série, eu contava as orelhas, os dedos do pé, a sobrancelha, os buracos do nariz. Fazia pauzinho até acertar”*.

Este método faz parte do caminho que o aluno encontrou para chegar a solução de um problema, no entanto, revela a educação matemática recebida, a qual precisa ser repensada no cotidiano das escolas, de modo que sua compreensão seja cada vez mais próxima da realidade dos alunos e não proporcione todo esse sofrimento e angústia de não

conseguir acertar ou encontrar uma solução. Em meio a tantas dúvidas e questionamentos, a P1 auxiliou os alunos individualmente, indo de mesa em mesa, mas concluiu dizendo: *“Essa prova, quem passa para a outra fase faz sozinho em outro lugar (Estado), então não adianta eu dar a resposta para vocês, se vocês passarem vai ficando mais difícil e vocês não terão ajuda, farão a prova sozinhos e aí?”*. Ainda assim, todos permaneceram até o fim da aula, tentando responder todas as questões.

Na quinta visita de observação, a professora deu início à aula dizendo: *“Vamos continuar a divisão. Vou mostrar para vocês a divisão de números maiores, pois até agora vimos contas pequenas. A divisão é assim”* e começou escrevendo na lousa a demonstração abaixo representada no Quadro 3:

Quadro 3 - Cálculo de divisão exata

6'4'8' 2	○ ○ ○
04 324	oo oo oo
08	
0	

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

À medida que ia escrevendo no quadro, a professora parava para explicar o passo a passo: *“Na divisão começamos da esquerda pra direita, diferente da adição, subtração e da multiplicação. Que número é esse? Eu tenho seis bombons e vou dividir para duas pessoas (ao desenhar as bolinhas). Quantos bombons cada uma vai ficar? Três. Sobrou algum bombom? Então escreve o zero debaixo e vai para o próximo número, que é o quatro. Com quantos bombons cada um vai ficar? Isso! Dois. Não sobrou nenhum então coloca o zero embaixo. E agora o oito. Quantos para cada? Quatro, porque duas vezes quatro dá oito. Não sobrou nenhum, então o resto é zero”*. Diante dessa explicação, o aluno A1 afirmou: *“Não estou entendendo nada! Só sei armar. Pra quem nunca estudou isso aí...”* Enquanto os alunos expressavam suas impressões sobre o novo conteúdo, a professora P1 continuava a escrever no quadro e apresentou este outro exemplo, como ilustra o quadro 4:

Quadro 4 - Cálculo de divisão inexata com resto 1

$$\begin{array}{r}
 5'8'3 \overline{) 2} \\
 18 \quad 291 \quad \text{oo} \quad \text{oo} \quad \text{oo} \quad \text{oo} \\
 03 \\
 1
 \end{array}$$

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

Ao demonstrar este outro exemplo, a P1 questionava aos alunos: *“Que número é esse? Vamos começar pelo cinco. Eu tenho cinco bombons e quero dividir para duas pessoas. Na divisão tem que se lembrar da multiplicação. Vai ser dois pra cada e sobra um, coloca o um embaixo e vai para o oito. Ai vai ser dezoito bombons para dividir pra duas pessoas, aqui, senão lembrar da multiplicação faz as bolinhas ou pauzinhos. Vai ser nove. Duas vezes nove dá dezoito e não sobra nada. Coloca o zero e depois o três. Aqui vai sobrar um, esse um a gente chama de resto, porque se eu dividir três bombons para duas pessoas vai dar um pra cada e sobra um. Coloca o um e acabou a conta”*. Durante as aulas os alunos e alunas assumem uma postura quieta e calada, apenas dois alunos se posicionam sobre os assuntos ensinados, questionando e tirando dúvidas. O aluno A2 então expressou sua dúvida sobre o resto: *“E esse um, professora? Ele é o quê?”*. A P1 retornou ao desenho das bolinhas que havia feito no quadro, explicando que ao dividir os bombons, um sobrou e por isso ficou o um e concluiu dizendo a toda a turma: *“A divisão é dividir em partes iguais. Lá na frente, quando vocês estiverem na outra sala, vocês vão entender porque sobrou esse um”*. A professora então demonstrou mais uma operação de divisão na lousa, conforme retrata o Quadro 5:

Quadro 5 - Cálculo de divisão inexata com resto 3

$$\begin{array}{r}
 15'8 \overline{) 5} \\
 08 \quad 31 \\
 3
 \end{array}$$

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

A professora apresentou mais um exemplo e explicou: *“Esse um não dá pra dividir por cinco, então vai ser quinze. Que número vezes o*

cinco dá quinze? Se for três dá quinze e não sobra nenhum. Coloca o zero e o oito. Aqui vai dar um. Cinco vezes um, dá cinco e falta quanto para oito? Isso, três! Três é o resto". O aluno A3 disparou: *"Esse resto vai dar problema!"*. Após a explanação do conteúdo sobre a divisão, a professora P1 passou uma atividade no quadro, apresentada no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Atividade de divisão

1) Calcule as divisões:	
a) $864 \overline{) 2}$	d) $250 \overline{) 5}$
b) $963 \overline{) 3}$	e) $569 \overline{) 2}$
c) $149 \overline{) 4}$	f) $168 \overline{) 3}$

Fonte: Registro das atividades anotadas no quadro pela professora P1 durante as observações em sala de aula.

Enquanto todos copiavam e tentavam fazer a atividade, o aluno A1 desabafou: *"Já deu dor de cabeça! O um é menor que o quatro. O que faz? Pode emprestado?"*. A professora replicou: *"Você vai pegar o quatro. Vai ser quatorze"*. E, o aluno A1 respondeu: *"Então vai dar sete"*. E a professora explicou novamente: *"Não é divisão por dois, é dividido por quatro"*. Neste momento, o mesmo aluno exprimiu em voz alta sobre o entendimento da questão: *"Ah! Sim!"* Mas, em voz baixa lamentou: *"Não entendi nada!"*. Durante a explanação do conteúdo apenas dois alunos expressaram suas dúvidas, enquanto o restante da turma permanecia em silêncio. No entanto, na resolução da atividade alguns alunos se levantaram e foram até à professora para sanar dúvidas. Foi observado que um dos alunos havia compreendido o conteúdo e este auxiliou outros colegas na compreensão dos cálculos de divisão.

Diante das observações das aulas de matemática, percebeu-se o esforço que os alunos apresentaram para aprender o que era ensinado pela professora, contudo, foi possível identificar a necessidade do uso de diferentes recursos para que os alunos pudessem compreender da me-

lhor forma o conteúdo, recursos com sentido e significado para as suas atividades práticas do cotidiano. Quando o aluno não aprende por um caminho, devem ser apresentados outros, inclusive fazer dos erros, trilhas para chegar ao nível de conhecimento desejado, caso contrário, os alunos continuarão sentindo-se incapazes e, conseqüentemente, desmotivados.

As informações citadas acima foram resultado de cinco observações em sala de aula, especificamente, as aulas de matemática, com a finalidade de identificar os saberes valorizados no ensino de matemática, bem como relacionando o currículo prescrito com a prática desenvolvida em sala de aula pelo profissional docente.

Neste sentido, visando fortalecer fundamentos para a análise dessa relação, buscou-se ouvir as concepções da professora P1 sobre as temáticas desse estudo, que são: a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o currículo e a Matemática. Para tanto, a sexta visita à escola foi destinada à entrevista realizada somente com esta professora da EJA, marcada antecipadamente, de acordo com horário escolhido pela própria professora, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa. A entrevista ocorreu na sala de aula da turma observada, horas antes de iniciar a aula. Na ocasião, a professora foi esclarecida sobre a importância de sua participação para a pesquisa, sendo reafirmado o sigilo de sua identidade.

Reconhecendo-se a importância da formação inicial e das experiências profissionais, bem como a motivação do profissional docente refletidos em sua prática em sala de aula e as particularidades da EJA como determinantes para a oferta de uma educação de qualidade, iniciou-se indagando a P1 sobre sua formação, sobre o tempo que leciona para a EJA e sobre sua motivação em atuar nesta modalidade. Em resposta, a professora P1 informou que é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, trabalha há 21 anos como professora na Prefeitura de Fortaleza e assumiu as turmas de EJA desde 2014. Quanto aos fatores determinantes para a atuação na modalidade da EJA, a professora relatou o seguinte:

“Era mais tranquilo! As crianças eram sempre muito agitadas e o pessoal da educação de jovens e adultos seria mais tranquilo e, também,

porque eles são interessados. Eles estão lá porque querem aprender. Eu comecei dando aulas para 2º, 3º, 4º e 5º anos e depois fui lotada para o laboratório de informática, que na época tinha, e eu dava aula de tarde e de noite. Então os professores levavam as turmas de EJA para o laboratório e eu dava esse auxílio e gostava de estar com eles, eram mais calmos, mais carinhosos. Com a mudança de governo, todos os laboratórios fecharam e eu voltei a dar aulas para turmas de 1º ao 5º anos. Então fiquei sabendo que havia uma carência na escola e aí eu pedi para vir para a noite. Gostei por ser mais tranquilo e continuei nessa modalidade até hoje”.

A respeito das especificidades da modalidade da EJA, foi questionado à professora sobre sua percepção sobre este público, se ela identificou ou identifica diferenças, em comparação às crianças a quem dava aula. E a mesma pontuou que: *“A diferença é que os adultos são mais calmos, mais tranquilos. Em compensação faltam muito, diferente das crianças que têm a mãe que obriga a irem para a escola... eles não... Eles querem aprender, querem estudar. Outra diferença é que eu explico uma coisa hoje e eles já esquecem amanhã, não lembram o que falei. Já as crianças não, as crianças conseguem guardar alguma coisa, e eles não”.*

Partindo do pressuposto de que o currículo é um documento norteador das práticas pedagógicas a serem adotadas nas instituições de ensino e, por isso, é fundamental que os professores o compreendam bem para torná-lo real e dar sentido às suas práticas junto com os alunos, ao ser questionada sobre como planeja suas aulas e sobre o entendimento que possui sobre currículo, obteve-se como resposta: *“Acredito que são os conteúdos que devem ser ensinados, que estão estabelecidos. É parecido com o do Fundamental, mas é um pouco diferente porque tem que ser adequado à realidade EJA. A gente quase não ver esses documentos. Esses documentos são “mais pra lá”, a gente segue aquilo que a gente acha que a turma consegue alcançar. Como o livro, o currículo não atende a realidade deles, porque colocam como um nível muito maior do que é a realidade deles (dos alunos). Interrogou-se, também, se o currículo da escola, segundo ela, atendia às especificidades da EJA. A professora replicou: “O currículo da escola, assim... a gente tenta*

adequar a eles, apesar do livro fugir da realidade deles, mas a gente tenta adequar. O livro didático é muito avançado para eles. Eles sentem muita dificuldade”.

Ao refletir sobre a importância de um guia, um apoio ao professor na sua prática docente, especificamente para o público da EJA, fez-se uma indagação sobre sua opinião a respeito de um guia, um orientador, se ela sentia a necessidade de um documento que tratasse as especificidades desta modalidade. Em resposta, a professora afirmou: *“Não, porque já existe esse documento, só que ele não atende aquilo que é específico, como por exemplo, essa questão do nivelamento. A turma é bem heterogênea, tem uns (alunos) que dominam bem a leitura e a matemática e outros que não conseguem, que ainda não aprenderam a ler e escrever”.*

Tendo o planejamento como ferramenta importante para organização e preparação de sua atuação em sala de aula, refletindo, assim, as concepções e direcionamento das propostas definidas pela instituição escolar, fizeram-se perguntas sobre os planejamentos das aulas de matemática, em que eram baseados e como aconteciam as escolhas dos conteúdos. Ao passo que a professora explicou: *“A gente tem um dia na semana para fazer o planejamento. Nesse dia a gente não fica em sala de aula, vem outra professora. Aí a gente fica só no planejamento. Eu planejo, faço pesquisas na internet para complementar, porque o livro não tem todos esses conteúdos que eles precisam. Eu procuro sempre trazer alguma coisa, tiro xerox e trago pra eles. O planejamento é baseado numa matriz que foi entregue pela prefeitura. Até antes tinham muitos cursos de formação, agora não tem muitos voltados para a educação de jovens e adultos. É uma matriz curricular que vem do MEC, é um material xerocado. As aulas também são baseadas pelo livro didático, em que eu escolho os conteúdos e os assuntos por disciplina de acordo com o livro e a matriz de referência que é disponibilizada pela prefeitura. Cada conteúdo tem seus objetivos e eu tenho que cumprir.”*

As mudanças na educação acontecem lentamente, e afinilando para a modalidade da EJA vê-se uma descontinuidade e muitos retrocessos em nossa política educacional, sendo assim as mudanças na concepção da

EJA se mostram importantes para compreender tanto os avanços quanto os retrocessos. A partir disso, perguntou-se à professora sobre a atual BNCC. Ela então afirmou que já ouviu falar desse documento, mas que não houve nenhuma formação a respeito dele.

Com o entendimento de que as habilidades matemáticas também constituem o ciclo de alfabetização, levantaram-se questionamentos sobre a organização e a ministração da disciplina, como, quantas aulas de matemática acontecem durante a semana. A P1 afirmou que se organiza da seguinte forma: *“Geralmente, eu divido por matérias. Porque o tempo já é, assim, bem curto o tempo da noite. Eu gosto de separar um dia só pra matemática, um dia só pra português, um dia pra Ciências, e aí as aulas de matemática são todas as terças-feiras. Mas quando precisa, por exemplo, semana passada eu dei aula de matemática também na sexta”*.

Em relação às dificuldades encontradas em relação à aprendizagem matemática dos alunos e às ações tomadas para superá-las, a professora apresentou o seguinte discurso: *“Os alunos têm muita dificuldade com a multiplicação. Antigamente, a gente trabalhava a tabuada e agora não, então eles têm muita dificuldade de compreender a multiplicação e por consequência disso, eles têm dificuldade também com a divisão. Por isso procuro sempre trazer materiais concretos. No início do ano, quando trabalho o sistema de numeração decimal, trago o Material Dourado, aquele dinheirinho de papel e materiais mais concretos. Durante as aulas de multiplicação, tem alguns alunos que conseguem fazer o cálculo mentalmente, mas têm alunos que deixo no concreto, fazer bolinhas, pauzinhos, tem uma aluna que é bem idosa e tem muita dificuldade, ela não sabe contar nem nos dedos, então explico sempre baseado no concreto com essas bolinhas e esses pauzinhos”*. *Eles não fixam bem os conteúdos, a gente ensina uma coisa aí na próxima semana eles dizem: Ah! Já esqueci! Eles têm muita dificuldade, eles nunca estudaram, muitos vêm do interior, eram agricultores. Então eu procuro trazer desde o início pra dar aquela base”*.

Ao considerar suas especificidades, se faz necessário remodelar toda a estrutura educacional para este público heterogêneo e singular,

refletindo diretamente na escolha dos conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o público jovem e adulto carece de um currículo voltado para suas necessidades e anseios. Sendo assim, foi perguntado à professora P1 como se dava a escolha dos conteúdos matemáticos para a turma e em que eram baseados e a mesma explicou que eram baseados *“Na proposta para a EJA repassada pela prefeitura, e nela há todos os conteúdos de português, matemática, ciências. Aí a gente segue as propostas sempre adequando a eles”*. Ao relacionar sobre a base da escolha dos conteúdos matemáticos, a docente compartilhou: *“A gente procura colocar situações do dia a dia deles, a gente propõe um problema, coloca algo assim do dia a dia como receitas, ou então coisas de construção, coisas assim do trabalho deles”*.

Diante de tudo o que foi proposto e declarado pela docente, questionou-se a respeito de sua avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática da turma. Como resposta, a P1 argumentou: *“A turma é bem heterogênea, tem alunos especiais, tem alunos que nunca estudaram. Por isso, não tem como avaliar fraco, ou bom, ou ótimo, porque varia muito de aluno para aluno. Mas há alunos que conseguem compreender, que são muito bons e alunos que têm muita dificuldade, que tenho que partir sempre do concreto. Tem uns que aprendem com facilidade, e tem uns que estão aqui há anos e não conseguem aprender”*.

Para concluir a entrevista, foi perguntado à professora sobre suas perspectivas de mudança para a EJA em busca de melhor atender às necessidades de aprendizagem nesta modalidade de ensino e a professora P1 apresentou possíveis pontos de melhoria, indicando que: *“O material deveria ser mudado, para melhor trabalhar com eles, pois o livro é muito diferente da realidade deles. Alguns textos são bons, mas são textos muito grandes, eles não sabem ler bem. E nem sempre a gente tem tempo de estar procurando complemento. Seria bom um material mais adequado assim, como o livro didático. O que usamos é da EJA, mas eu não acho adequado”*.

Através das informações coletadas nesse estudo, foi possível depreender e refletir sobre a realidade presente nas escolas, nas turmas de EJA

e nas práticas pedagógicas exercidas nesta modalidade. Todo este estudo de caso trouxe abordagens relevantes e significativas para a educação, e principalmente, para a Educação de Jovens e Adultos. Tais discussões e reflexões serão tratadas no capítulo a seguir, a partir das análises dos resultados obtidos e considerações apreendidas ao longo deste estudo.

5. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

O currículo de matemática para a EJA foi o ponto chave para a realização dessa pesquisa tendo em vista ser um documento que deve permanecer vivo em todas as partes da escola, sobretudo, na sala de aula, refletido nas relações de ensino e aprendizagem a partir de práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos envolvidos. Contudo, foi constatado que a professora desconhece o currículo da escola em que atua e possui pouco esclarecimento sobre as próprias concepções de currículo. Apesar de atuar há 21 anos como professora, a docente ainda apresenta dificuldades em compreender as especificidades do processo de aprendizagem dos educandos da EJA.

As observações em sala de aula revelaram os embaraços do desenvolvimento de um currículo que contemple as características dos sujeitos da EJA, como por exemplo, a insistência do aproveitamento do currículo do ensino de crianças e adolescentes para a Educação de Jovens e Adultos, que sofre apenas uma adequação quanto ao nível de “dificuldade” apresentada por seu público, conforme relatado pela professora P1 durante a entrevista. Essas ações desencadeiam e fortalecem a caracterização da EJA como compensatória, uma educação assistencialista que, muitas vezes, enxerga esses jovens e adultos como fracos e incapazes de aprender.

Contudo, dialogando com essa problemática observada, depreende-se a importância da valorização do saber que os sujeitos da EJA carregam em si, não somente para a aprendizagem de conteúdos, mas para a formação de um ser crítico, reflexivo, que questiona sua realidade, seus direitos e que se reconhece como pertencente a uma sociedade, ainda que esta o exclua. Prosseguindo nesta visão, entende-se que o currículo

deve integrar as interpretações e as expectativas dos protagonistas da EJA, os jovens e adultos e os profissionais docentes que atuam nela, por entender que como protagonistas desta modalidade reconhecem e identificam suas necessidades e possuem o direito de expressar suas demandas e expectativas ao retornar ao ambiente escolar.

Outro fator cooperante como obstáculo no desenvolvimento de um currículo para a EJA é a utilização do livro didático como guia para o planejamento das aulas e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Ao contemplar essa realidade presente na fala e na prática da docente inferem-se diferentes fatores que influenciam esta prática, como a falta de um documento orientador atualizado e fundamentado nas particularidades da EJA e a despreocupação da escola em desenvolver um currículo mais próximo à realidade desses alunos pertencentes à comunidade em que esta escola está inserida.

A construção de um documento norteador, que acompanhe os movimentos que delineiam a sociedade e que agregue as particularidades da EJA, configura uma postura diferenciada nas práticas em sala de aula, auxiliando o professor no exercício de uma docência significativa e transformadora, não mais engessada e refém de um plano descontextualizado da realidade dos alunos.

Sob o olhar da matemática, em todas as aulas observadas, os alunos apresentavam dificuldades na compreensão dos conteúdos trabalhados. Era perceptível a preocupação da professora em repassar os conteúdos independentemente de serem compreendidos ou não pelos educandos, visto que em cada aula era tratado um assunto diferente, mesmo sabendo que na aula anterior não haviam compreendido bem o conteúdo, restando mais dúvidas aos alunos. Como por exemplo: no decorrer das aulas em que foi tratada a divisão, foi observada a dificuldade dos alunos em compreender os conceitos da operação e sua relação com a multiplicação, dificuldades estas reconhecidas pela professora, que atribuiu à decoreção da tabuada um fator determinante da não apreensão do conteúdo ensinado. E em resposta ao questionamento de um aluno sobre o resto, afirmou que ao “passar” para a outra sala entenderia o motivo deste “resto”.

Ainda assim, viu-se a participação repentina dos alunos na Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que representou o desconhecimento da real situação dos educandos, que, mesmo alguns não reconhecendo sequer a sequência numérica, foram submetidos a esta prova em cumprimento burocrático da escola, sem levar em consideração as implicações sofridas pelos alunos, principalmente, o sentimento de incompetência para resolver questões mais complexas do que as apresentadas em sala de aula. Diante do exposto, capta-se a exposição de uma matemática sistemática, sem sentido e difícil de entender, uma ciência distante que não estabelece qualquer relação com o mundo, e em consequência à esta exposição, nutre-se a concepção de uma matemática para poucos.

Apesar disso, entende-se que a concepção de matemática exposta omite e não identifica a relação direta desta com as práticas cotidianas vivenciadas por todos nós. Instituir e estimular essas relações favorece a compreensão e o domínio do raciocínio matemático dominado pelos jovens e adultos em suas ações diárias, tais ações se confirmam no conhecimento da heterogeneidade presente na turma que possui alunos vendedores, pedreiros, donas de casa, ex-agricultores. Ou seja, ocupações ricas em abranger inúmeros conhecimentos matemáticos que podem subsidiar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para este público. Além disso, se faz necessário considerar a construção dos conhecimentos matemáticos pelos educandos por meio de situações vivenciadas por eles, contribuindo desta forma para um domínio dos conhecimentos e habilidades matemáticas, para o estímulo e motivação em aprender e permanecer na escola e para a própria autoestima ao se perceber “capaz” de aprender e construir conhecimentos.

Os documentos prescritos para a EJA não acolhem suas características e desprezam suas particularidades, direcionando essa responsabilidade para a esfera municipal e esta, por sua vez, reproduz de forma superficial e vaga as orientações a este público. Ficando, assim, a cargo do docente reconhecer e iniciar uma proposta curricular diferenciada para seus educandos. Afirmado desta forma, ao apresentar o currículo de matemática desenvolvido numa escola pública de Fortaleza na prática

pedagógica de professores que lecionam para alunos da EJA, mostra-se a necessidade de um currículo específico para este público.

A EJA revela-se então, como um lugar de luta contra a exclusão do sujeito integrante da sociedade e a favor da formação de um sujeito atuante na sociedade, reflexivo e transformador de sua realidade, pois, ao se identificarem os saberes valorizados no ensino de matemática, examinou-se e notou-se a reprodução e a valorização dos conteúdos escolares predeterminados no livro didático e nos documentos normativos estabelecidos nos órgãos e secretarias educacionais que se apresentam descontextualizados da heterogeneidade e realidade do público atendido na EJA.

Portanto, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos exige um olhar crítico e ativo, entendendo que é mais um processo de desconstrução do que construção. Exige a desconstrução de tempo, espaço, ensino, aprendizagem, educação e escola trazidos por eles, os jovens e adultos, os docentes atuantes, a escola e as instituições normativas. É essencial dar voz e espaço aos jovens e adultos para que alcancem sua autonomia e seus direitos como cidadãos e como educandos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, R. L. *Ciências Humanas e Complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento*. Brasília, MEC; São Paulo, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 9.396*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília,

DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 11*, de 9 de junho de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CABRAL, V. R. D. S.; FONSECA, M. D. C. F. R. Alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos e a matemática escola: desafios na constituição das redes de significação. *Paideia-Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde-Universidade Fumec*, Belo Horizonte, p. 123-144, 2009.

COSTA, R. P. Quem é o aluno da EJA? In: TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. *Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p. 33-44.

CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação (e) Matemática*. 5ª. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FONSECA, M. D. C. F. R. *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. XXI, 1983.

FULGENCIO, P.C. *Glossário Vade Mecum: administração pública, ciências contábeis, direito, economia, meio ambiente: 14.000 termos e definições*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. D. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, E. D. de. O currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos: implicações num espaço/Tempo de disputas. *Revista Espaço do Currículo*, Paraíba, v. 6, n. 3, p. 505-513, 2013.

OLIVEIRA, I. B. D. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, Paraná, v. 23, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos como sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *In: RIBEIRO, Vera M. (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas, Mercado das Letras / São Paulo, Ação Educativa, 2001.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. *In: OLIVEIRA, I. B. D. Alternativas Emancipatórias em Currículo.* 2. ed. São Paulo: Cortez, v. IV, 2007. p. 29-52.

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.* 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, D. D. S. L. D.; LEMOS, A. G. D. *In: Tensões: ausência da EJA na BNCC. III ALFAEEJA- Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos,* Florianópolis, outubro 2016.

SANTOS, J. S. D.; PEREIRA, M. V. Educação de Jovens e Adultos: um currículo que demanda mais atenção. *XXI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE,* Curitiba/PR, outubro 2015. 6867-6880.

SECRETARIA MUNICIPAL DE FORTALEZA (SME). *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental.* Fortaleza: PMF, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE FORTALEZA (SME). *Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015 – 2025).* Fortaleza: PMF, 2015.

SILVA, T. T. D. *Documentos de identidade: uma introdução às teoria do currículo.* 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. *Educação de Jovens e Adultos.* 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TOLEDO, M. E. R. de O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfretamento das demandas matemáticas cotidianas. *In: FONSECA, M. D. C. F. R. Letramento no Brasil: habilidades matemáticas.* São Paulo: Global, 2004. p. 91-106.

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO AUXILIAR À CLÍNICA TRADICIONAL

Lyvy Mendes Pelúcio¹
Janne Cristina de Araújo Silva²
Ricardo Ângelo de Andrade Souza³

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a apresentar a importância do Acompanhamento Terapêutico (AT) e suas vertentes. O AT surgiu no final da década de 60 como alternativa aos modelos de psicologia clínica tradicional até então vigentes, que se restringiam a atuações em consultórios e instituições. O AT é a inserção de um terapeuta diretamente no cotidiano do paciente, acompanhando-o em suas atividades diárias, ou seja, é recomendado em todos os casos em que se avalia que a intervenção no dia a dia de uma pessoa possa beneficiá-la. Esse trabalho não tem como base um único pressuposto teórico dentro da psicologia, tendo em vista que a psicologia utiliza várias abordagens. O AT não surgiu de uma teoria, e sim da necessidade de vida, conforme situação em que os instrumentos da clínica tradicional de consultório não davam conta. O AT surgiu também da necessidade de estar mais próximo do dia a dia do paciente.

-
- 1 Acadêmica do curso de Psicologia. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro Universitário Estácio do Ceará/FIC como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia.
 - 2 Psicóloga pelo Centro Universitário Estácio do Ceará e especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Estadual do Ceará.
 - 3 Psicólogo. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto do Centro Universitário Estácio do Ceará/FIC. Orientador da pesquisa.

Algo importante a ressaltar é que este serviço é prestado por alunos estagiários, recém-formados, tutores e técnicos de diversas áreas, sendo acompanhado e/ou supervisionado por pelo menos um profissional responsável pelo atendimento.

Dessa forma, a justificativa da escolha desse tema fundamenta-se na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o AT diante do interesse da autora em atuar na área e a possibilidade de trabalhar na função que por sua vez é uma prática complementar a psicoterapia, que vem sendo um campo de atuação importante e pouco falado. Importante destacar que para o núcleo acadêmico é de grande relevância aprender e entender a prática do AT que normalmente é pouco estudada no decorrer do curso de psicologia, além de incentivar aos alunos a produção de novos trabalhos e pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, permitir também que através dessa pesquisa a comunidade conheça esse tipo de intervenção, que visa ressocialização, autonomia, qualidade de vida e aumento do horizonte existencial do cotidiano do sujeito em sofrimento.

Diante desse contexto, torna-se oportuno e enriquecedor analisar os aspectos históricos, definições e as vertentes do acompanhamento terapêutico. Para isso, definiu-se como objetivo geral, analisar o acompanhamento terapêutico como estratégia de intervenção auxiliar à clínica tradicional. Quantos aos objetivos específicos foram definidos, compreender o papel do acompanhante terapêutico, descrever suas contribuições para a vida dos sujeitos e discorrer sobre a importância, os tipos de intervenções e as funções utilizadas nos diversos contextos.

No que se refere aos aspectos metodológicos aplicados para realização deste artigo, foi realizada a pesquisa bibliográfica. O estudo foi estruturado primeiramente pela introdução, segue com a explanação acerca da metodologia utilizada para a realização do trabalho, logo após, o referencial teórico, cujo é feita uma abordagem sobre a origem, os conceitos em geral, a análise do papel do acompanhante terapêutico, as funções utilizadas e as contribuições para vida dos sujeitos acompanhados. Em seguida, foram elaborados as discussões, os resultados e as considerações finais do trabalho, como também suas conexões ao processo

de intervenção em diferentes contextos. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de base para a pesquisa.

2. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento do referido artigo, foi utilizada a abordagem essencialmente qualitativa e bibliográfica, que tem a finalidade de compreender a importância do acompanhamento terapêutico como estratégia auxiliar à clínica tradicional. Encontra-se em Gil (2002, p. 44) uma definição apropriada para este tipo de pesquisa.

Pesquisa bibliográfica fundamenta em uma pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, analisadas a partir dos significados que sujeitos e/ou pesquisador atribuem ao fato.

O método qualitativo, aplicado no presente artigo, forneceu as informações esperadas para a presente pesquisa acadêmica. Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2001, p. 22) destaca que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As pesquisas bibliográficas realizadas neste trabalho foram elaboradas e executadas em conformidade com os preceitos éticos e legais, evitando-se intervir nos fatos estudados e apenas buscando-se, contudo, contribuir com a comunidade científica da forma mais enriquecedora possível.

A efetivação da pesquisa e o levantamento bibliográfico foram realizados nas bases de dados Scielo - *Scientific Electronic Library Online*,

artigos e periódicos, livros e *sites* como *Pepsi – Periódicos Eletrônicos de Psicologia*, *site At. cjb.net*, em revistas, capítulos de teses, biblioteca virtual Estácio e anais.

Como descritores foram utilizados os termos, acompanhante terapêutico, funções, papel e etapa do AT, objetivando um levantamento que cobrisse as produções no período de 2000 a 2017, entre os meses de agosto a novembro, tendo como base os teóricos que debatem as hipóteses do acompanhamento terapêutico como agente transformador.

O material de análise foi selecionado a partir de leitura prévia de 30 resumos dos quais ficaram 25, para o devido aprofundamento, trabalhando assim com dados secundários. O critério de exclusão adotado foi a rejeição de estudos em que o termo AT não correspondia aos objetivos da referida pesquisa, os artigos em línguas estrangeiras e os que estavam fora do período acima citado proposto na pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa se deu com a finalidade de resgatar as contribuições teóricas e metodológicas dos estudos sobre o tema Acompanhamento Terapêutico, através da identificação das possibilidades de construção do conceito, das propostas metodológicas utilizadas, dos principais dados encontrados e das possibilidades de intervenção na área, pois a ampliação do entendimento sobre os processos de AT como forma de recurso auxiliar a clínica tradicional, pode se apresentar como um dos possíveis e promissores caminhos para a atuação dos profissionais de psicologia e afins, dando ênfase às potencialidades do indivíduo.

3. CONCEITO HISTÓRICO DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

O Acompanhamento Terapêutico (AT) é uma prática clínica discutida atualmente. Segundo Benevides (2007), trata-se de uma modalidade de atuação que surgiu a partir dos movimentos políticos, da ideologia de reforma antipsiquiátrica, da psicoterapia institucional e da luta antimanicomial.

Estes movimentos aconteceram a partir da década de 1950 na Europa e nos Estados Unidos, e essa concepção de atendimento chegou à

América Latina no final da década de 1960, inicialmente na Argentina, onde muitos psicanalistas estiveram vinculados a hospitais psiquiátricos. Em volta deste movimento político, foram criadas novas funções para os agentes de saúde mental, que passaram a ser nomeados auxiliares psiquiátricos e, em outros lugares, atendentes terapêuticos.

De acordo com Rossi (2006) no objetivo de contextualizar o AT, vários pesquisadores focam os estudos em conceituar suas práticas e características a partir do seu surgimento histórico, porém existem muitas dificuldades nesta tarefa, pois esta prática, desde o início, foi se construindo através de diferentes necessidades clínicas.

Através de manter laços com o paciente, o objetivo do atendente psiquiátrico era ter uma escuta diferenciada, com intuito de proporcionar e fortalecer relações sociais saudáveis, desenvolvendo uma nova dinâmica aos estabelecimentos psiquiátricos, afirma Yagiu (2007). Contudo, ainda segundo o mesmo autor, o AT hoje se caracteriza com esta mesma função de antigamente, nomeadas auxiliares ou atendentes psiquiátricos cujo proposito envolve amparo, lazer e socialização.

Na história brasileira, segundo Barreto (2005), a clínica AT chega ao Brasil por volta de 1970, se estendendo aos eixos Rio de Janeiro e São Paulo. Assim, surgindo as primeiras comunidades terapêuticas, ocorrendo em duas trajetórias, uma que passa por Porto Alegre (Clínica Pinel) e chega ao Rio de Janeiro (Clínica Vila Pinheiros) e outra que chega diretamente a São Paulo (Comunidade Enfance Diadema), vinculada ao que anteriormente era chamado de “amigo qualificado”.

Ainda segundo Barreto (2005), a Clínica de Vila Pinheiros, no Rio de Janeiro, foi a primeira instituição que, utilizando a função do auxiliar psiquiátrico para atendimento de pacientes diagnosticados como psicóticos, abriu espaço para o que futuramente passaria a ser denominado de acompanhante terapêutico. Essa clínica funcionou de 1969 até 1976, e a equipe de auxiliares psiquiátricos era composta por estudantes de psicologia, medicina, enfermagem, entre outras pessoas interessadas em se profissionalizarem, que não necessariamente possuíam princípios de uma formação universitária. Sendo assim, pode-se dizer que o AT,

originalmente, surgiu diante de um impasse que a clínica das psicoses produziu. Hoje é possível afirmar a conexão desta função para muitas outras demandas de tratamento do sofrimento humano.

Atualmente, segundo Pitia e Santos (2005), o AT vem sendo um parceiro importante no processo de sustentação de vínculos sociais e na participação ativa da qualidade de vida do indivíduo diagnosticado por problemas neuropsicológicos ou mesmo de manter uma estrutura familiar e do cuidar de si mesmo. Boa parte das pesquisas tentam construir um perfil para o acompanhante terapêutico a partir do seu surgimento e contexto histórico, entretanto, ainda não se chegou a um consenso científico.

Outro modo de caracterizar o acompanhamento terapêutico como uma prática no campo da saúde é a multiplicidade que pode ser tomada tanto como um programa quanto como uma estratégia de intervenção. Silva e Silva (2006), neste sentido, apontam a necessidade de diferentes estratégias, quando relacionados à prática do AT, evidenciando que o seu comportamento estaria sob o controle de diversas contingências, pois marca diferenças que não só quanto aos conceitos teóricos, mas também quanto à composição de o profissional de psicologia deparar-se com a “saída” do modelo tradicional de clínica com seu destino às ruas, residências e escolas.

Hoje, o AT tem sido utilizado cada vez mais como recurso auxiliar no processo educacional de crianças com graves distúrbios de desenvolvimento. Algumas escolas regulares da rede particular e pública têm desenvolvido projetos de inclusão de crianças com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, onde o trabalho do AT entra como um agente (ASSALI, 2006).

Dessa forma é notório que o AT pode ser reconhecido e compreendido como mais um ampliador auxiliar nos serviços de saúde, tendo em vista que trabalha com projetos terapêuticos que favorecem o resgate do poder de contratualidade social, sob os princípios psicossociais de reabilitação. Pelliccioli e Bernardes (2003) confirmam essa ideia, entendendo a prática do AT como dispositivo complementar que contribui para a concretização dos princípios da Reforma Psiquiátrica, em que o

espaço público é compreendido como crescimento do campo possível de tratamento para pacientes portadores de algum sofrimento psíquico.

Pode-se ainda observar, quando se fala em loucura, que, segundo Hermmman (2010), o movimento de substituição dos manicômios, os ditos antigos hospitais psiquiátricos, no período após segunda guerra, a partir da constatação das péssimas condições de vida dos “loucos” e os próprios materiais utilizados, que novos paradigmas institucionais foram criados, visando humanizar o tratamento à loucura. Cita o autor como exemplos o caso de Cooper, na Inglaterra, quando propõe as comunidades terapêuticas; ou Basaglia, na Itália, que apresenta a psiquiatria democrática; ou ainda, Oury, na França, com a psicoterapia institucional. Deste modo, a perspectiva é de “deslocar o louco, com o objeto de estudo de uma determinada ciência que justificava sua exclusão, para o de sujeito de sua própria história, reinserido no contexto social” (HERMMAN, 2010).

Para Ribeiro (2002), o AT se apresenta separadamente de sua visão teórica com a prática paralela de atendimento a pessoas que estejam em sofrimento psíquico, enfrentando situações que exijam atenção mais redobrada do que a encontrada no tratamento tradicional, como por exemplo. De acordo com Reis (2006), os sujeitos estão em algum atendimento e existe a possibilidade de agregar uma série de outros acompanhamentos dentro das demandas existentes e como possibilidade de construção de uma clínica própria, onde todos os saberes estejam em interlocução nessas intervenções.

4. CONTRIBUIÇÕES DO PAPEL DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO COMO RECURSO TERAPÊUTICO

O Acompanhante Terapêutico vem sendo contextualizado em diferentes formas. Segundo Bradalise e Rosa (2009, p. 4),

[...] O AT trata-se de uma clínica que atua junto à experiência do paciente, sustentada nas redes de relações psicossociais uma forma de se fazer clínica nos espaços sociais. Utiliza-se a rua, o quarto, o parque, o cinema, o trabalho, cenários da vida do

paciente a serem apropriados, que venham promover inserção social e a expressão de sua subjetividade.

Diante do exposto, observam-se as diversas possibilidades de ação para promover o tratamento do indivíduo portador de dificuldades psíquicas. De acordo com Ferreira (2005), o laço estabelecido com o acompanhante terapêutico é excepcional também para que a família reconheça mais sobre a dificuldade, as possibilidades de desenvolvimento, sobre os tratamentos e a necessidade de não isolar o indivíduo e sim auxiliá-lo a manter-se ativo e participativo.

Segundo Silva e Silva (2006), o Acompanhamento Terapêutico (AT) esteve, desde o seu surgimento, ligado à Reforma Psiquiátrica e ao esforço de criação e fortalecimento de uma rede substitutiva de Saúde Mental. Ele nunca foi uma modalidade formalmente oferecida na rede pública de Saúde Brasileira. O AT sempre teve seu trabalho realizado em caráter de estágio, voluntário ou particular. Então, se pode observar, segundo Londero e Pacheco (2006), que o movimento da Reforma Psiquiátrica ajudou na superação do modelo asilar de cuidado, já que este passou a ser visto como mantenedor e promotor de doenças, ao invés de saúde. Foi neste contexto, então, que o AT entrou como estratégia importante de cuidado humanizado e resgate de cidadania dos usuários dos serviços de Saúde Mental.

O trabalho do AT atualmente é bem reconhecido pelos profissionais da área de saúde mental, tendo sua admirável importância, especialmente nos casos em que se exigem atenção e intervenções fora do ambiente de consultório. Este profissional realiza tarefas com o paciente, proporcionando melhora do seu quadro, principalmente no âmbito social. É esperado que este venha a ser um agente auxiliar complementando e contribuindo para melhora na sua qualidade de vida e da sua família.

Com o passar do tempo, de acordo com Carniel (2008), o acompanhamento terapêutico foi deixando de ser praticado por leigos e estudantes, passando a ser realizado por profissionais, na maioria das vezes da área de saúde mental e em coletividade. O autor ainda afirma que uma

abordagem isolada não tem a mesma eficácia do que aquela inserida no contexto do todo.

[...] A formação é multidisciplinar com espaço para vários profissionais conjuntamente: o psiquiatra, o psicólogo, o enfermeiro, o terapeuta ocupacional, o músico terapeuta e o arteterapeuta, o assistente social, o acompanhante terapêutico, entre outros. (CARNIEL, 2008, p. 32)

Com isso, é notório que o AT vai se distanciando do âmbito comum para a área profissional, em que vários profissionais da área de saúde vão se articulando a esta modalidade, cada um com suas particularidades, somando assim, em uma coletividade para o conhecimento eficiente e eficaz de sua importância no processo terapêutico de qualquer sujeito. Sendo assim, é fundamental salientar que o papel do AT não é comandar e, sim acompanhar, permitindo ao paciente adaptar-se ao meio, seja na praça, clube, na sua casa, no seu quarto, na sua sala, escola, bar, o objetivo será a sua ressocialização e não a exclusão.

5. ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO E SUAS VERTENTES A CLÍNICA TRADICIONAL

Acompanhamento Terapêutico (AT), segundo Carvalho (2004), se desenvolve nos mais diferentes contextos, ocorrendo no cotidiano, como um recurso inovador auxiliar a clínica tradicional, uma vez que atua no espaço de envolvimento profissional, familiar e social. O acompanhante terapêutico atua principalmente no âmbito da residência, com o objetivo especial de reorganização do espaço e das relações afetivas e familiares do portador de sofrimento psíquico. Percebe-se nos estudos revisados que o acompanhamento terapêutico é uma prática de intervenção em ambiente natural que objetiva desenvolver ou aperfeiçoar repertórios e habilidades de comportamentos básicos em indivíduos que sofrem por apresentar algum tipo de prejuízo emocional, cognitivo ou comportamental relacionado a psicopatologias ou outras doenças.

De acordo com Barreto (2005), o AT é indicado a pacientes em situação de sofrimento psíquico intenso ou pessoas com deficiências físicas ou intelectuais; pessoas que sofreram interdição judicial, em situações de disputa de guarda e regulamentações de visitas; dependentes químicos, crianças com dificuldades de sociabilização ou em processo de escolarização; idosos e pessoas fragilizadas por doenças, entre outros. No caso de pacientes com situações mais graves, como na psicose, no autismo ou em deficiências graves, os benefícios dessa prática terapêutica são amplamente reconhecidos, dessa forma, o AT pode trazer vantagens para o tratamento de qualquer paciente.

Em certos casos, o paciente pode ter a necessidade de acompanhamento terapêutico durante a vida toda, por outro lado, muitos podem conseguir ser beneficiados após um curto período, com isso a vantagem do trabalho do AT está em poder interagir no contexto cotidiano, poder intervir na hora em que algo é dito pela pessoa e que provavelmente não falaria no consultório, não percebendo que seria algo importante, relata Barreto (2005). Outra vantagem apontada por ele é a relação construída entre acompanhante e acompanhado, que frequentemente é por si só, terapêutica.

No que se refere à clínica tradicional, o trabalho de acompanhamento terapêutico surgiu como forma complementar às intervenções psicoterapêuticas tradicionais de atendimento a pacientes psicóticos, através de psicoterapia, uso de medicamentos psiquiátricos e, em alguns casos, internação psiquiátrica, que segundo Mauer e Resnizky (2003) propõem a inclusão do AT como integrante de uma “equipe terapêutica” que adote abordagens múltiplas no atendimento a esses pacientes.

Uma das justificativas para a inclusão dessa prática psicoterapêutica relaciona-se à necessidade de acompanhar o paciente em seus vários espaços de vida, especialmente nos momentos de crise, em que a família não tem mais os recursos afetivos e psíquicos para acolher e conter a desorganização mental do paciente. Dentre as funções desempenhadas pelo acompanhante terapêutico, Mauer e Resnizky (2003) destacam a continência afetiva às angústias do paciente, especialmente em momentos

de crise, a possibilidade de o AT ser tomado como modelo de identificação, o emprego das funções egóicas do AT em atenção às dificuldades do paciente, o desenvolvimento das capacidades criativas do paciente, respeitando suas peculiaridades, atenção, respeito ao mundo, objetivo, que passaria a ser compartilhado pelo AT e pelo paciente, representação do psicoterapeuta, sendo ele a pessoa que em atenção à sua saúde mental, atua como agente ressocializador e auxiliar nas relações familiares, geralmente esgarçadas pela crise psicótica.

Ainda segundo eles, o acompanhamento terapêutico surgiu como recurso técnico complementar àqueles já oferecidos ao paciente, vindo a somar esforços clínicos em um momento muito específico e delicado, uma vez que o surto psicótico toma de assalto tanto as condições psíquicas do paciente quanto aos familiares mais próximos, amigos e vizinhos.

6. ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO E SUAS ETAPAS

As práticas de acompanhamento terapêutico (AT) vêm sendo analisadas principalmente desde a década de 1980. Conforme Silva e Silva (2006) cada vez mais, percebe-se que essa é uma atividade extremamente rica, com um vasto campo de atuação em contínua criação e com uma importante eficácia nos trabalhos que se propõe desenvolver, além de se constituir em um importante campo para pensar a relação entre as práticas em saúde e os processos de subjetivação contemporâneos.

Afirma Reis (2005), que a prática não é propriamente uma teoria de psicoterapia, mas um modo de atuação do psicoterapeuta. De maneira resumida, consiste na articulação que é feita pelo psicoterapeuta (AT) fora do *setting*, acontecendo no contexto em que o paciente vive, a princípio, utilizado nos casos mais graves de ajustamento social, vem sendo também utilizada nos demais casos como um fator potencializador do processo psicoterápico.

Portanto, este estudo ressalta a importância do acompanhamento terapêutico adequado fora do *setting*, seja ele, feito por qualquer pessoa, psicólogo ou não. O importante também é que o profissional, atuando

fora do *setting* no atendimento ao paciente, poderá buscar questões que envolvam o ambiente social do acompanhado, podendo auxiliar este paciente em seu tratamento, buscando assim, um sentido inovador para o sucesso desta prática.

Com relação às etapas dos processos do fazer dessa clínica, Leonardi, Borges e Cassas (2012) ressaltam que deve partir primeiro de uma principal ferramenta de análise, realizando uma avaliação funcional do caso para: (1) identificar condições mantenedoras dos comportamentos-alvo – a partir de características idiossincráticas e de eventos relevantes; (2) planejar a intervenção – a partir de hierarquização de características do cliente em princípios comportamentais, a fim de promover mudança nas relações funcionais relacionadas à queixa; (3) observar efeitos da intervenção e (4) avaliar eficácia da intervenção – caso os objetivos não sejam alcançados, o profissional deverá rever a avaliação funcional e a proposta de intervenção.

Ainda, afirma os mesmos autores que, com o planejamento de intervenção realizado, o AT vai a campo para testar hipóteses levantadas e promover alterações de possíveis relações nas variáveis mantenedoras do comportamento-problema. Nesta etapa do procedimento é muito importante que o AT dê suporte e recursos, seja para desenvolver ou aprimorar habilidades para o cliente se comportar de modo a produzir consequências menos aversivas e que possam principalmente vir a se tornar reforçadoras. Além disso, quando o AT está em ambiente natural pode observar diretamente se as informações relatadas previamente em uma entrevista têm ou não concordância com os comportamentos e as interações do cliente.

Segundo Oliveira e Borges (2007), ressaltam que, como estratégia, o AT pode dispor de registros comportamentais e observacionais que servirão para embasar a análise ativa. Estas estratégias devem ser definidas previamente entre o AT e o profissional responsável do atendimento, direcionando de maneira mais segura o manejo da intervenção.

Vejamos abaixo alguns desses processos:

6.1 Encontros iniciais

De acordo com Silveira (2012), atualmente o AT pode atuar sozinho ou em equipe multiprofissional em vários contextos, tais como em domicílio, contexto escolar, clínica-escola, serviço de saúde, clínicas de internação, etc. Quando o atendimento é encaminhado por um profissional, geralmente o cliente e sua família já foram informados dos objetivos e serviços que serão prestados. No primeiro encontro com o cliente e/ou responsável, além de garantir o vínculo terapêutico através da empatia, audiência não punitiva e acolhimento da queixa, é muito importante que o AT retome seus objetivos de trabalho, estabeleça contrato de honorários, fale sobre periodicidade dos encontros, combine sobre faltas e reposições, esclareça dúvidas e garanta o sigilo do atendimento. Deve-se levantar o maior número de informações possíveis a respeito da história de vida do cliente e isso inclui, se necessário, entrevistar pessoas que façam parte do seu convívio: pais, irmãos, parceiros, auxiliares e profissionais antigos e atuais do caso. É importante também saber questionar se o cliente faz ou já fez uso de medicação e quais profissionais frequentam ou frequentaram.

6.2 Manejo de contingências

De acordo com Savoia e Sampaio (2010), o papel fundamental do AT é intervir no ambiente natural do cliente, de modo a rearranjar as contingências de reforço e utilizar a própria relação terapêutica para auxiliar na modelagem de repertórios. Desta forma é imprescindível que o AT esteja sensível às contingências presentes na própria relação com o cliente e tenha domínio sobre os conceitos comportamentais (reforçadores naturais, regras, reforçadores arbitrários, etc) e faça uso de procedimentos (modelagem, *fading*, reforçamento diferencial, exposição com prevenção de respostas, etc) para alcançar os objetivos pretendidos.

6.3 Avaliação de resultados

Segundo Borges (2007), a intervenção em ambiente natural produz resultados que podem ser imediatamente observados e geralmente são mais evidentes do que aqueles obtidos em contexto clínico tradicional, o que coloca o AT em constante situação de avaliação de resultados.

Se for necessário, é possível que o AT tenha que refazer suas estratégias de intervenção e, com isso, rever sua análise funcional do atendimento, isso pode acontecer a qualquer momento da intervenção, quando as hipóteses não são confirmadas em ambiente natural. Em outros casos, o procedimento deve ser atualizado, à medida que o cliente vai “cumprindo” a hierarquização de objetivos-alvo estabelecidos previamente pelo AT e/ou equipe. Os resultados e objetivos alcançados por esta modalidade de atendimento vêm ganhando cada vez mais reconhecimento e destaque na área da saúde mental.

7. PRINCIPAIS FUNÇÕES DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO

O acompanhante terapêutico não é um amigo, ainda que possa estabelecer vínculos afetivos intensos com o paciente, mas, sim, um agente transformador que realiza tarefas e é remunerado para isto, dizem Mauer e Resnizky (2003).

Segundo Silva e Silva (2006), o AT é considerado uma prática na área da saúde que tem como principal característica o fato de ser uma atividade que não fica restrita ao espaço físico de uma determinada instituição, hospital, consultório ou escola, por exemplo. Suas possibilidades de intervenção são variadas.

Diante do exposto, o AT apresenta-se como uma estratégia auxiliar à clínica tradicional, ou seja, uma modalidade de assistência básica que se dá de forma livre.

De acordo com Mauer e Resnizky, (2003), existem oito principais funções do Acompanhamento Terapêutico:

1 – Contenção - o AT oferece suporte, acompanha e ampara o paciente em sua angústia, seus medos e sua desesperança.

2 – Referências - o AT é um modelo de identificação para o paciente. Ele opera como um organizador psíquico, pois o ajuda a desenvolver diferentes modos de agir e reagir frente a vida cotidiana.

3 – Reinvestimentos - quando assume por alguns momentos o “ego do paciente” que, devido a sua fragilidade, ainda não é capaz de tomar certas decisões por si mesmo, ou seja, o AT atua como organizador psíquico, já que o paciente se encontra mais vulnerável.

4 – Criatividades - ao longo do processo, o AT irá promover, perceber, reforçar e desenvolver a capacidade criativa do paciente que está inibida.

5 – Novo olhar para o mundo objetivo - informar sobre o mundo objetivo do paciente, o AT irá dispor de muitas informações sobre seu modo de pensar, porta- voz do mapa ampliado do seu cotidiano.

6 – Representar o terapeuta, intercâmbio comunicativo - o AT funciona como um intérprete.

7 – Atuar como agente ressocializador - o At diminui as barreiras, facilitando o reencontro das realidades externas;

8 – Servir como catalisador das relações familiares - além das funções com os pacientes. o AT ajuda atenuar as interferências que acabam ocorrendo na relação familiar como uma ponte de comunicação.

Sendo assim, o AT vai se deslocando do senso comum para o campo profissional. Vários profissionais da área de saúde vão se articulando a esta prática, cada um com suas particularidades. Segundo Carniel (2008), ao longo do tempo, o acompanhamento terapêutico vai deixando de ser realizado por leigos e estudantes, passando a ser realizado por profissionais, na maioria das vezes da área de saúde mental e em coletividade, somando assim, em uma coletividade. para o conhecimento eficaz dos casos.

Por fim, é importante destacar que o papel do AT não é controlar e. sim acompanhar, permitindo ao sujeito adaptar-se ao meio, seja na praça, clube, na sua casa, no seu quarto, na sua sala, escola, bar, o objetivo será a sua ressocialização e não a exclusão.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O trabalho realizado como pesquisa bibliográfica possibilitou entender o campo teórico da atuação do Acompanhante Terapêutico. Para a análise dos dados, utilizou-se como recurso metodológico a revisão de literatura através de uma leitura analítica que, segundo Severino (2002), tem por objetivo fornecer uma compreensão global do significado do texto e treinar o leitor a uma compreensão e interpretação crítica dos mesmos.

Possibilitando a construção das seguintes categorias para análises: 1. Resgate histórico e seu processo de construção desse ser acompanhante terapêutico; 2. Papel do acompanhante terapêutico e suas vertentes a clínica tradicional; 3. Função e características necessárias para o acompanhante terapêutico.

Segue a Tabela 1 das 11 publicações escolhidas e utilizadas para análises de dados dentro dos critérios propostos nas categorias.

Tabela 1 – Publicações.

Ano	Título	Autor
2007	<i>A função de publicização do Acompanhamento Terapêutico na clínica: o contexto, o texto e o fora texto do AT.</i> Dissertação (Mestrado em psicologia) - Universidade Federal Fluminense - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Rio de Janeiro.	Benevides, I. A
2007	Projetos no Acompanhamento Terapêutico: apontamentos para elaboração. In: SANTOS, R. G. (Org.) <i>Textos, texturas e tessituras no acompanhamento terapêutico.</i> São Paulo: Instituto A Casa/ Hucitec.	Yagiu, H.
2005	<i>Ética e técnica no Acompanhamento Terapêutico: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança.</i> 3. ed. São Paulo; UNIMARCO e Edições Sobornost.	Barreto, K.D.
2005	<i>Acompanhamento Terapêutico: a construção de uma estratégia clínica.</i> São Paulo: Vetor.	Pítia, A. C. A. e Santos, M. A.

2003	O trabalhador da saúde mental na rede pública: o Acompanhamento Terapêutico na rede pública. Movimentos sociais. Florianópolis. <i>Anais</i> .	Pelliccioli, E.C. e Bernardes, A.G.
2010	<i>Acompanhamento Terapêutico e psicose: articulador do real, simbólico e imaginário</i> . São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.	Hermann, M. C.
2006	<i>Reforma Psiquiátrica no Brasil: uma análise sócio política</i> . Revista Psicanálise & Barroco, Juiz de Fora, n.1, jun.	Ferreira, G. A.
2006	Por que encaminhar ao Acompanhante Terapêutico? Uma Discussão considerando a perspectiva de Psicólogos e Psiquiatras. <i>Psicologia em Estudo</i> , Maringá, v.11, n.2, maio.	Londero, I., Pacheco e Jtb.
2008	<i>Acompanhamento Terapêutico na assistência e reabilitação psicossocial do portador de transtorno mental</i> . Dissertação	Carniel, A.C.D. O.
2006	A emergência do Acompanhamento Terapêutico e as políticas de saúde mental. <i>Psicologia ciência e profissão</i> . Brasília, v.26, n.2, jun.	Silva, A. T. e Silva, R.N.
2003	<i>Acompanhantes Terapêuticos e pacientes psicóticos: manual introdutório a uma estratégia clínica</i> . Campinas: Papyrus	Mauer, Kuras e Resnizki.

Fonte: Tabela produzida pela autora com as publicações escolhidas.

Durante o resgate do processo histórico, observa-se que o AT vem ganhando campo a partir deste contexto de reformulação e invenção das maneiras e dos espaços de tratamento. De acordo com Benevides (2007), trata-se de uma modalidade de atuação que surgiu dos movimentos políticos de reforma antipsiquiátrica, mas, de acordo com cada necessidade, vem se reconstruindo e caracterizando. Yagiu (2007) aponta que o importante é o vínculo criado entre o AT e o paciente. Historicamente

observa-se esta função como uma estratégia de atendimento clínico nas décadas de 1960 e 70 vinda da Argentina e sofrendo suas influências político ideológicas da reforma psiquiátrica, até chegar ao Brasil. Conta em dados da instituição A Casa (Clínica Pinheiros, Rio de Janeiro) umas das primeiras equipes a trabalhar como acompanhante terapêutico utilizando a função na época “auxiliar psiquiátrico” (BARRETO, 2005).

Destaca-se em Pitia e Santos (2005), atualmente o AT vem sendo um aliado importante no processo de manutenção de laços sociais e na participação funcional na qualidade de vida do indivíduo que havia sido acometido com dificuldades psíquicas. Por vez, independente da visão teórica de Pelliccioli e Bernades (2003) e Hermann (2010), eles concordam entre si ao afirmar que o AT vem se constituindo como mais um instrumento auxiliar a clínica tradicional, que trabalha como projetos terapêuticos, resgatando desde os movimentos das substituições dos manicômios, humanizando e favorecendo auxílio ao processo de ressocialização do sujeito.

Em relação ao segundo ponto de análise ao papel desempenhado, o acompanhante terapêutico vem sendo conceituado de diversas formas, de acordo com as informações encontradas em Ferreira (2006). Londero e Pacheco (2006) percebem a relevância que o AT mostrou desde sua criação, que é um contínuo estimulante para o processo de reintegração social na promoção da saúde e um importante incentivo contra as práticas raizadas a clínica. É preciso transformar a relação da sociedade com este cidadão, buscando continuamente novas formas de suporte para este adaptar-se ao meio social, enfrentando o diferente e adaptando-se ao novo, viabilizando assim, o seu sofrimento. Complementando Carniel (2008), o Acompanhamento Terapêutico vai deixando de ser realizado por leigos e estudantes, passando a ser realizado por profissionais, na maioria das vezes da área de saúde mental e em coletividade, ainda afirma que uma abordagem isolada não tem a mesma eficácia do que aquela inserida no contexto do todo.

No que se refere à clínica tradicional, Mauer e Resnizky (2003) relatam que o trabalho de acompanhamento terapêutico surgiu como

forma complementar às intervenções psicoterapêuticas tradicionais de atendimento a pacientes psicóticos. Silva e Silva (2006) complementam pontuando que é uma clínica que ocorre em diferentes lugares e contexto. Esse desdobramento necessário à clínica tradicional permitiu o surgimento de outros dispositivos de intervenção. O acompanhamento terapêutico nesse contexto parece essencial para a construção de novos pontos de contato entre o sujeito e o outro, para uma ampliação de fronteiras, possibilitando assim, maior troca no laço social.

Quando se fala nas funções e nas etapas do processo do acompanhamento terapêutico, ressalta-se que deve partir primeiro da principal ferramenta de análise, realizando uma avaliação funcional do caso para: (1) identificar condições mantenedoras dos comportamentos-alvo – a partir de características idiossincráticas e de eventos relevantes; (2) planejar a intervenção – a partir de hierarquização de características do cliente em princípios comportamentais a fim de promover mudança nas relações funcionais relacionadas à queixa; (3) observar efeitos da intervenção e (4) avaliar eficácia da intervenção – caso os objetivos não sejam alcançados, o profissional deverá rever a avaliação funcional e a proposta de intervenção. Ao destacar as funções, Mauer e Resnizky (2003) pontuam que existem oito principais funções do Acompanhamento Terapêutico: contenção, referências, reinvestimentos, criatividade, objetivos, representações, agente ressocializador, catalizador das relações familiar. Sejam quais forem os caminhos que siga a teorização do AT, ele deverá levar em conta que tal clínica se faz no espaço público ou domiciliar. Através desta análise percebe-se que o AT surge como efeito das modificações sofridas tanto pelo trabalho do mesmo quanto pelo seu perfil, através da preocupação deste em melhor manejar o vínculo e a escuta que oferece ao sujeito acompanhado. Subentende-se, portanto, que este trabalho venha contribuir para compreensão e entendimento da prática do Acompanhante Terapêutico no contexto social, colaborando efetivamente na desconstrução das práticas tradicionais, bem como abrir um novo pensamento sobre a importância de seu papel complementar a psicoterapia de qualquer sujeito.

CONSIDERAÇÕES

Ao concluir este artigo, percebe-se, nos estudos revisados, a preocupação com a contextualização e a caracterização do trabalho desenvolvido na clínica do AT. Progressivamente o AT foi ganhando o espaço social, revelando ser uma das ferramentas principais na promoção dos cuidados em saúde na qual o AT assume uma função de parceiro do cliente. O profissional irá definir a sua atuação, usando o seu referencial de escolha, atendendo tanto dentro de instituições, quanto fora delas, intervindo, usando métodos e técnicas clínicas para promover saúde e qualidade de vida para os seus acompanhados.

Observou-se que desempenham funções tais como o terapeuta que atende em clínica fechada, fazendo contrato inicial, observação, avaliação, planejamento terapêutico e aplicando técnicas. As características pessoais que o profissional apresenta são traquejo social, agilidade e improvisação.

Com isso, este artigo reforça a importância do trabalho do AT como estratégia de intervenção que visa a ressocialização, autonomia, qualidade de vida e aumento do horizonte existencial que às vezes se encontra limitado, ou seja, é uma modalidade clínica que visa à conquista de maior reinserção social da pessoa em sofrimento psíquico, utilizando os espaços do cotidiano dela, sua casa, vizinhança, serviços de saúde, local de trabalho, estudo e lazer com o intuito de promover saúde, diminuir o desconforto e despertar novas habilidades para enfrentar os obstáculos do dia a dia.

Portanto, considera-se que os objetivos gerais e os específicos foram alcançados na medida em que o cliente se sente compreendido, possibilitando o reconhecimento de sua identidade e a reconstrução de sua autoestima, que o leva a recuperar a esperança e a confiança em seus próprios recursos adaptativos. Constrói-se, assim, uma intervenção que enfatiza a importância da elaboração de um novo projeto de vida as pessoas com dificuldades psicossociais, uma prática extremamente variante, no sentido de ser inovadora a cada dia.

REFERÊNCIAS

ASSALI, 2006. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave. *Colóquio do LEPSI/FE-USP*, ano 6. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC00000003200600100017&script=sci_arttext. – Acesso em: 30 set. 2017.

BARRETO, K.D. *Ética e técnica no Acompanhamento Terapêutico: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança*. 3. ed. São Paulo; UNIMARCO e Edições Sobornost, 2005.

BENEVIDES, L. *A Função de publicização do Acompanhamento Terapêutico na clínica: o contexto, o texto e o fora texto do AT*. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado Psicologia) - Universidade Federal Fluminense - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Rio de Janeiro, 2007.

BRANDALISE, F.; ROSA, G.L. Velhas estradas: caminho novo – acompanhamento terapêutico no contexto da reforma psiquiátrica. *Cadernos Brasileiros da Saúde Mental*, Florianópolis, v.1, n.1, jan./ abr. 2009. Disponível em: http://www.esp.rs.gov.br/2.img2/08_Fernando_Brandalise.pdf. Acesso em: 01 out. 2017.

CARNIEL, A.C.D. *O acompanhamento terapêutico na assistência e reabilitação psicossocial do portador de transtorno mental*. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Psiquiatria) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-06082008-143012/pt-br.php>. Acesso em: 02 out. 2017.

CARVALHO, S.S. *Acompanhamento Terapêutico: que clinica é essa?* 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DE A CASA (org). *A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Escuta, 1991 > <http://www.acasa.com.br/home/index.php/instituto/acompanhamento-terapeutico> Acesso em: 15 set. 2017.

FERREIRA, G.A. Reforma Psiquiátrica no Brasil: uma análise sócio política. *Revista Psicanálise & Barroco*, Juiz de Fora, n.1, p.77-85, jun. 2006. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/07/REFORMA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERMANN, M. C. *Acompanhamento terapêutico e psicose: articulador do real, simbólico e imaginário*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

LEONARDI, J. L., BORGES, N. B.; Cassas, F. A. Avaliação funcional como ferramenta norteadora da prática clínica. In: BORGES, N. B.; CASSAS, F. A. (orgs.). *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed, p. 105-109, 2012.

LONDERO, I.; PACHECO, JTB. Por que encaminhar ao Acompanhante Terapêutico? Uma Discussão considerando a perspectiva de Psicólogos e Psiquiatras. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, n.2, p.259-267, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MAUER, S. K.; RESNIZKI, S. *Acompanhantes Terapêuticos e Pacientes Psicóticos: manual introdutório a uma estratégia clínica*. Campinas: Papirus, 1985 (W.P. TRADUÇÃO – 2003)

MINAYO, M. C. de S. et al. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PELLICCIOLI, E.C.; BERNARDES, A.G. O trabalhador da saúde mental na rede pública: o acompanhamento terapêutico na rede pública. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2. 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003. p.1-13.

PITIA, A. C. A.; SANTOS, M. A. *Acompanhamento terapêutico: a construção de uma estratégia clínica*. São Paulo: Vetor, 2005.

REIS, M. *Psicoterapias*. 2005. Disponível em: <<http://www.sobresites.com/psicologia/index.htm>> Acesso em: 22 out. 2017.

REIS, R. L. *A construção de uma rede de entendimento do sujeito em sofrimento psíquico: clínica ampliada?* 2006. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Psicologia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

RIBEIRO, T. C. C. Acompanhar é uma barra: considerações teóricas e clínicas sobre o acompanhamento psicoterapêutico. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 78-87, 2002.

ROSSI, G. (S.D) *História do AT na Argentina*. Disponível em: <<http://siteat.cjb.net/>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SAFRA, Gilberto. Placement: modelo clínico para o acompanhamento terapêutico. *Psychê*, São Paulo, v.10, n.18, p. 13-20, set. 2006.

SAVOIA, M. G.; SAMPAIO, T. P. A. Técnicas cognitivo comportamentais: considerações sobre o repertório do AT. In: LONDERO, I. et al. (orgs.). *Acompanhamento Terapêutico: teoria e técnica na terapia comportamental e cognitivo-comportamental*. São Paulo: Santos, 2010. p. 37-49.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. T.; SILVA, R. N. A emergência do acompanhamento terapêutico e as políticas de saúde mental. *Psicologia ciência e profissão*. Brasília, v. 26, n.2, jun. 2006. Disponível <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200005&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 06 ago. 2017.

SILVEIRA, J. M. A apresentação do clínico, o contrato e a estrutura dos encontros iniciais na clínica analítico-comportamental. In: BORGES, N. B.; CASSAS, F. A. (orgs.). *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed, p. 110-118, 2012.

VILAS BOAS, D. L. O.; BORGES, N. B. O ambiente natural como fonte de dados para a avaliação inicial e a avaliação de resultados: suplantando o relato verbal.

YAGIU, H. Projetos no Acompanhamento Terapêutico: apontamentos para elaboração. In: SANTOS, R. G. (Org.). *Textos, texturas e tessituras no acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Instituto A Casa/ Hucitec, p. 157-172, 2007.

WINNICOTT, D. *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. 5. O Brincar e a Realidade, Rio de Janeiro, Imago, 1975.

SOBRE OS AUTORES

Ana Cíntia Brandão dos Santos. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: anabrandao100@gmail.com

Bianca Rodrigues Silva. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará Bolsista do Programa de Residência Pedagógica – FACED/UFC. Atua em escolas da Educação Infantil da rede privada de Fortaleza desde 2015. E-mail: rodribia@outlook.com

Bruna Brito Ramos. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação-FACED da Universidade Federal do Ceará-UFC. Atualmente, é assistente de regência em uma escola particular de Fortaleza, onde atua com turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. E-mail: brunabritoramos@hotmail.com

Bruno dos Santos Souza. Graduando do 6º semestre de Estatística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: brunoss2012@live.com

Claudiana Maria Nogueira de Melo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil, (2015). Professora Adunto da Universidade Federal do Ceará Professora Departamento de Estudos Especializados da FACED-UFC. E-mail: claudianamelo.ed@gmail.com

Dalmário Heitor Miranda de Abreu. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira em Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialização em Ensino da Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2006), Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2001) e graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará. Atuação em Avaliação, currículo e ensino.

E-mail: dalmario_fm@yahoo.com.br

Daniel Lima do Nascimento. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, cursa o 1.º semestre e interessa-se por Gestão Escolar.

E-mail: daniel.germano.lima@hotmail.com

Emerson Manoel Santos de Aguiar. Graduando do 6º semestre de Estatística pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: emerson.santos.aguiar.019@gmail.com

Fernanda Cíntia Costa Matos. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), sob à orientação da professora Dra. Maria José Costa dos Santos. Com Doutorado Intercalar/Sanduíche na Laurentian University em Sudbury – Ontário- Canadá, sob à Supervisão do Prof. Dr. Luis Radford. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora cadastrada no CNPq pelo Grupo de Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq). Atua nas áreas de Formação Docente, Educação Matemática; Didática; Metodologia; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado e Orientação de TCC.

E-mail: fcintiacm@gmail.com

Gilmar Alves de Farias. graduado em Educação Física e especialista em Handebol pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Atividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2012). Professor da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC. Coordenador do grupo de pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem – G-TERCOA e coordenador de projetos de extensão nas áreas de matemática no ensino fundamental 1 e matemática para cegos.

E-mail: profgilfarias@hotmail.com

Haiani Larissa de Souza Mendes. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-Tercoa), grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ desde 2015.

E-mail: haianilarissa@gmail.com

Israel Araújo. Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: vanessambribeiro@gmail.com.

E-mail: israelaraujo7@alu.ufc.br

Janne Cristina de Araújo Silva. graduada em Recursos Humanos (2007) e em Psicologia (2015) pelo Centro Universitário Estácio do Ceará e especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho (2018) pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora sobre inclusão escolar de alunos autistas e sobre saúde mental do professor do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno Espectro Autista - GEAPTEA da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC.

E-mail: jannecristinaas@gmail.com

José Gerardo Vasconcelos. Doutor em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2002), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012),

Pós-Doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015 - 2016). Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará Tutor do PET Pedagogia da UFC (2010-2015). É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME.

E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br

Josivan Alves Ribeiro. Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará - UFC, pesquisador da UFC sobre Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Alfabetização e Letramento.

E-mail: josivan.alves1@gmail.com

Lyvy Mendes Pelúcio – Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio do Ceará (2017). Pesquisadora sobre o tema Acompanhamento Terapêutico.

E-mail: lyvyamp@gmail.com

Luiz Fernando de Lima Ribeiro. Graduando do 6.º semestre de Estatística pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: fernandolima951@gmail.com

Maria José Costa dos Santos. Professora, pesquisadora e orientadora na graduação e pós-graduação - (FACED/UFC) nos programas de pós-graduação em educação - (PPGE/UFC), e Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática - (ENCIMA/UFC). Desenvolve pesquisas CNPq/PIBIC e PIBITI (2015-2019) com foco na relação da Pós-graduação com a Graduação, a inovação e criatividade tecnológica na educação, formação matemática, avaliação e currículo. Além dos Projetos Iniciação à docência-PID e de Extensão sobre a formação matemática do professor que leciona na educação básica, visando colaborar para a formação desse profissional, com fins na construção de sua identidade e aproximação com o curso, colaborando para diminuir a evasão no curso

de Pedagogia da UFC/FACED. Cursou de 2016 - 2017, Pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, no programa de Pós-graduação em Educação-(ProPed/UERJ). É líder do Grupo de Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem- (G-TERCOA/CNPq) e Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino(LECE/PPGE).

E-mail: mazeautomatic@gmail.com

Patrícia Lima Freire. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará-UFC e bolsista PIBIC-CNPq.

E-mail: paztyfreire@gmail.com

Raquel Vasco dos Santos Cunha. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC.

E-mail: raqcunha0@gmail.com

Ricardo Ângelo de Andrade Souza – Mestre em Psicologia (2008) pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Psicologia do Esporte (2004) pelo Conselho Federal de Psicologia e graduação em Psicologia (1997) pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto III do Centro Universitário Estácio do Ceará.

E-mail: ricardoangeloesp@gmail.com

Roberta Lígia de Lima. Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará

E-mail: robertaligia77@gmail.com

Rosimeire Costa de Andrade Cruz. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Professora Associada I da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

Talita Kelly Santos Bezerra. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação-FACED da Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduanda em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente atua como bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET). Interessa-se por escrita, formação de professores e educação especial.
E-mail: talitakellysantosbezerra@gmail.com

Vanessa Maria Brasileiro Ribeiro. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará – UFC.
E-mail: vanessambribeiro@gmail.com