



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EXPERIÊNCIAS INSURGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS, PESQUISAS E SABERES DIDÁTICOS

Paula Almeida de Castro – UEPB
Valdeir Pereira Silva – UEPB
Luiz Paulo Cruz Borges – Cap-UERJ
Sandra Maciel de Almeida – UFF

RESUMO

O presente painel articula três produções baseadas em práticas pedagógicas insurgentes na educação básica tendo a justiça social como horizonte. O primeiro trabalho produz uma reflexão sobre as possibilidades didáticas na educação matemática. Relaciona-se o conteúdo de frações com situações do cotidiano e ensinar a partir delas, revelando os significados que delas emanam e aproximando os alunos da matemática ou a matemática dos alunos, numa relação de aprendizagem amistosa, prazerosa e significativa. O segundo trabalho afirma e reafirma que a prática docente é permeada de saberes-fazer e que a pesquisa é condição necessária para a produção do conhecimento escolar. Disputa-se os sentidos de ensinar-aprender significando os sentidos de uma educação plural e insurgente. A insurgência é criativa, por isso mesmo, deve ser provocativa, comprometida com a política de superação das desigualdades socioeducacionais articulando gênero, sexualidade, raça/cor, território, religiosidade, ou seja, compreendendo uma educação crítica. Por fim, o terceiro trabalho aborda as desigualdades sociais a partir dos espaços de privação de liberdade quando os direitos básicos das mulheres deixam de ser garantidos, devido à precarização dos serviços oferecidos a elas. Soma-se a isso, no entanto, a própria condição de desigualdade presente no contexto social do qual a maioria das participantes é originária e, ainda, pela própria condição de ser mulher em uma sociedade que ainda tenta superar o machismo. Por fim, o presente painel propõe uma discussão em torno das experiências didáticas, disciplinares e práticas de ensino em diferentes cotidianos trazendo a pesquisa e suas possibilidades como eixo articulador para pensar e repensar a escola, os saberes-fazer docentes e discentes.

Palavras-chave: Insurgência, Pesquisa na educação, Escola.

O PROFESSOR POLIVALENTE E O ENSINO DE FRAÇÕES PARA CONTEXTOS REAIS NO 5º ANO

Paula Almeida de Castro – UEPB
Valdeir Pereira Silva – UEPB

RESUMO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), no relatório de 2018, apontou o baixo índice de proficiência brasileiro em letramento matemático. O Ensino Fundamental é a etapa escolar para o seu desenvolvimento e, para tal, o conhecimento de frações é indispensável. Logo, este estudo centra-se na problemática gerada pelas dificuldades históricas, tanto para a aprendizagem matemática e suas aplicações práticas quanto nos desafios da polivalência docente diante de seu ensino. Portanto, no anseio de contribuir para a aprendizagem significativa deste conteúdo, por meio de estratégias didáticas efetivas, este trabalho objetiva propor uma sequência didática abordando frações, para o 5º ano, a partir da obra *O homem que calculava*. O estudo fundamenta-se na relação entre a Matemática e os cotidianos, inspirando-se na narrativa de *O último teorema de Fermat*, e no ensino de frações nos anos iniciais. O caminho metodológico, por sua vez, configurou-se em uma abordagem bibliográfica interventiva, resultando na sequência didática inspirada em um dos 13 problemas presentes na obra *O homem que calculava*, mostrando ser possível o ensino de frações mais dinâmico e que se aproxime cada vez mais das situações reais, gerando aplicações do conhecimento no dia a dia.

Palavras-chave: Alfabetismo matemático, Polivalência docente, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da melhoria da qualidade da educação brasileira não é novo e vem se intensificando cada vez mais. Um dos faróis que apontam para essa intensificação são os resultados de aprendizagem do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que, embora tenham tido um sutil crescimento desde a primeira edição, permanece consideravelmente abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme apontado no relatório Brasil no Pisa 2018 (Brasil, 2020). Convém destacar também que a equidade nos resultados de aprendizagem dos países membros dessa organização também faz parte do foco do Pisa, a fim de gerar políticas educacionais que contribuam para resultados efetivos.

Nesse sentido, a avaliação contempla três domínios¹: leitura, matemática e ciências, todos na perspectiva do letramento. Historicamente, no que concerne aos resultados brasileiros,

¹ Uma obra em sete capítulos, que narra a história do problema mais longo da matemática, saga que durou 358 anos, em cujo escopo encontram-se aspectos do surgimento e da evolução de teorias matemáticas.

o letramento matemático apresenta o menor índice de aprendizagem entre os componentes avaliados. Parte-se, portanto, da hipótese de que tais resultados são um reflexo da Educação Matemática desenvolvida em sala de aula, e, por conseguinte, da prática pedagógica do professor ou da professora desse componente, cujas estratégias didáticas podem não se efetivar no processo de aprendizagem significativa dos alunos.

Por sua vez, o desenvolvimento do alfabetismo matemático (outra nomenclatura para letramento) deve se dar no Ensino Fundamental (Brasil, 2018), conforme nos aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos anos iniciais desta etapa de ensino, fase para a qual se direciona este estudo, a docência é exercida, pela norma, por graduados em Pedagogia ou que tenham formação Normal de nível médio, ambas através da polivalência. Por vezes, esses atores apresentam lacunas no conhecimento e no domínio de estratégias pedagógicas para o ensino de conteúdos matemáticos, dentre os quais estão as frações, além de dificuldades na abordagem dos mesmos na resolução de problemas (Proença, 2015).

Portanto, a problemática deste artigo se desenha através das dificuldades tanto para ensinar e aprender Matemática – inclusive sob a alegação de sua complexidade – quanto da polivalência na docência e seus vários desafios. Logo, o objetivo deste trabalho é propor uma sequência didática para o 5º ano, inspirada no Problema dos 35 camelos² de O homem que calculava (Tahan, 2013). O foco deste trabalho no 5º ano justifica-se também por ser ele um ano de transição, ao final do qual os alunos passam da polivalência para professores que trabalham especificamente com o componente de matemática, fator que também influencia no ensino-aprendizagem.

Em qualquer uma das situações docentes, é necessário desenvolver possibilidades didáticas que tomem por base também a vivência de situações do cotidiano ou próximas dele, inclusive no que concerne à matemática. Tal postura corrobora a definição de letramento matemático, ao passo em que se busca desenvolver nos alunos a capacidade de relacionar o conhecimento matemático com o mundo que o cerca, conforme Oliveira e Sousa (2022), gerando leitura e compreensão dos contextos a que pertencem (Cecco; Bernardi, 2022).

É mister destacar que as frações permeiam também o cotidiano das crianças e aprendê-las é imprescindível para lidar com situações que vão desde a divisão da pizza entre os irmãos ou primos até a parte do bolo de aniversário que lhe cabe, ou mesmo da proporção de cartas que cada pessoa terá ao participar de um jogo entre amigos. Além disso, esse objeto de conhecimento influencia na aprendizagem de diversos conteúdos, como porcentagem, juros,

² Um dos 13 problemas apresentados na obra de Malba Tahan, envolvendo situações reais encontradas ao longo do caminho, resolvidos pelo protagonista da história a partir de seus conhecimentos matemáticos.

probabilidade, dentre outros, que também fazem parte do dia a dia do sujeito em sociedade. Portanto, para fundamentar teoricamente o ensino de frações, aliado ao contexto da polivalência na docência, utiliza-se das contribuições de Lopes (2008), Proença (2015) e Bernardi e Megid (2016).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o objeto de conhecimento frações faz parte da unidade temática dos Números (Brasil, 2018), cuja teoria evoluiu muito (e continua a evoluir) a partir das pesquisas nos cotidianos. Diante disso, também para fundamentar as discussões deste trabalho, o diálogo com a narrativa da história da Matemática contida em O último teorema de Fermat³ (Singh, 2014) auxiliará no entendimento da relação entre a complexidade das abstrações matemáticas e a realidade de onde (e para a qual) elas surgiram, partindo de contextos particulares e da cotidianidade.

Por fim, metodologicamente, empreende-se o procedimento de pesquisa bibliográfica, cujos achados contribuirão para a proposição de uma sequência didática direcionada para o 5º ano, finalidade deste trabalho. Isto posto, defende-se a contribuição do ensino de frações para ao processo de ensino-aprendizagem, por meio de (e para os) problemas do cotidiano, que auxiliem na prática docente de professores da referida série e sirva de inspiração para outros, a partir de adaptações pertinentes ao currículo escolar.

A TRÍADE CURRÍCULO, POLIVALÊNCIA DOCENTE E ENSINO DE FRAÇÕES

Nesta seção, debate-se acerca da caracterização da atuação docente nos anos iniciais, a partir da organização curricular e de seus marcos legais, relacionando-a com o ensino da matemática marcado pela polivalência docente, culminando com as especificidades de estratégias didáticas frente ao conteúdo frações. Desse modo, o entendimento dessa inter-relação, seus conceitos e caracterizações, auxiliam na fundamentação deste trabalho.

Inicia-se o debate ponderando que, ao mencionar currículo, não se está tratando de um documento específico, mas do construto social em que, na verdade, ele se configura (Ferreira dos Santos, 2014). Tal afirmação se justifica pelo fato de haver, por vezes, reducionismos ou mesmo equívocos acerca do currículo, referindo-se a ele como um documento prescrito que deve ser seguido à risca, deixando de lado os contextos que lhe confere movimento. É necessário inaugurar o discurso desta forma, para que se entenda claramente a complexidade

³ Uma obra em sete capítulos, que narra a história do problema mais longo da matemática, saga que durou 358 anos, em cujo escopo encontram-se aspectos do surgimento e da evolução de teorias matemáticas.

envolvida na relação entre a polivalência docente e o ensino de frações, bem como atentando para o respeito que deve haver às particularidades de cada comunidade.

Em seguida, traz-se à tona a delimitação da série a que se destinam as (investigações deste estudo: o 5º ano do Ensino Fundamental. Ele faz parte da organização desta etapa da Educação Básica, mais especificamente na fase dos Anos Iniciais. Neste espaço de escolarização, o papel docente é exercido, em sua maioria, por profissionais com formação, exclusivamente, em Pedagogia (nível superior) e/ou Formação Normal (nível médio), atuando como polivalentes. Ambas as possibilidades de atuação profissional estão amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamenta o sistema educacional.

Embora essa mesma lei preveja a exigência de formação superior para atuação na educação básica, ainda se admite a modalidade normal, de nível médio, para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Diante da formação inicial desses professores, mais especificamente, no que concerne ao ensino da matemática, Correia (2008) alerta sobre o destaque dado às abordagens metodológicas, em detrimento dos conteúdos a serem ministrados neste componente, o que culmina, por vezes, em lacunas na educação matemática promovida, conforme também pontua Proença (2015).

Acrescenta-se que, por vezes, no exercício profissional, os docentes tendem a replicar traumas deixados como marca em sua formação, como destacam Silva e Souza (2009) em seu trabalho. As autoras alertam, também, para a ausência de conceitos matemáticos nas práticas de ensino do componente, focando mais na mera reprodução do como fazer, mas sem associá-la às aplicações práticas ou entender do que se trata o conhecimento que se está mobilizando. Proença (2015) corrobora essa constatação, destacando um certo desequilíbrio na formação docente em questão, denunciando a pouca estrutura curricular dos cursos, no que diz respeito aos conteúdos matemáticos, sobretudo, diante da resolução de problemas.

Como já mencionado, os anos iniciais constituem-se como uma fase marcada, dentre outros aspectos particulares, pela polivalência docente. Isso implica dizer que um mesmo professor (ou professora) é responsável pelo ensino de todos os componentes daquelas turmas, os quais são organizados em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, consoante a LDBEN e a BNCC. Tal configuração gera preocupação, na visão de Cruz e Batista Neto (2012), já que há casos em que se direciona pouca atenção para os conteúdos específicos de cada área na graduação em Pedagogia e/ou na formação Normal, adicionando-se a isto a expectativa de que a polivalência confere a responsabilidade para que o profissional cumpra múltiplas funções (Tardif, 2014), reforçando o debate que se desenhando acerca dos desafios da polivalência docente.

Retomando a organização que a BNCC traz acerca do que será trabalhado em cada etapa de ensino, no que concerne à matemática, existe uma expectativa criada em torno do seu ensino, que consiste no desenvolvimento do letramento matemático. Esse letramento diz respeito à garantia de que os alunos irão se desenvolver de tal modo, frente a este domínio, que passarão a compreender o mundo a partir do reconhecimento de que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para tal (Brasil, 2018). Portanto, os processos matemáticos nos anos iniciais necessitam de contemplar esse compromisso formativo, relacionando-os aos objetivos didáticos, efetuados através da relação de ensino e aprendizagem.

Esse mesmo letramento figura como domínio a ser avaliado pelo Pisa⁴, cujos resultados servem de referência para a melhoria das políticas públicas educacionais. Diante disso, prevê-se o desenvolvimento da capacidade de aplicação prática, na vida social, do que se aprende na escola, inclusive as frações, a partir das leituras dos contextos sociais em que os alunos se inserem. Portanto, o ensino deste objeto de conhecimento (frações) deve levar em conta todos esses fatores, sobretudo, as condições para a prática docente e suas estratégias didáticas, corroborando a definição de letramento matemático estabelecida pelo Pisa e na BNCC.

O ensino de frações faz parte da organização curricular prevista para a maioria do Ensino Fundamental, na área de Matemática, dentro da unidade temática *Números* (Brasil, 2018). Diante deste ensino, portanto, é necessário atentar para algumas falhas que podem surgir no caminho, conforme nos apontam Lopes (2008) e Bernardi e Megid (2016), os quais alertam para a correta utilização dos conceitos relacionados ao tema frações, que precisam estar longe das aplicações enganosas e perto das devidas explicações, sem reducionismos ou apresentações desonestas.

Além disso, convém afastar das salas de aula os diversos preconceitos e mitos que foram surgindo e se enraizando na cultura do país diante da ciência matemática, como a máxima de que matemática é coisa de gente inteligente. Embora, não seja uma finalidade deste estudo debater acerca das múltiplas inteligências, destaca-se que a inteligência humana se manifesta de diversas maneiras e em diversos contextos, e que isso não se define a partir de saber mais ou menos matemática e sob que circunstâncias isso se dá.

Enfim, são diversos os fatores que influenciam na prática docente, desde a mobilização de conhecimentos e habilidades das mais variadas, até a associação destes com atitudes e valores que a vida social demanda. O professor polivalente está, portanto, cercado de questões que influenciam o seu fazer docente, desde a organização curricular, as múltiplas

⁴ O Pisa avalia até que ponto os alunos de 15 anos, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica (INEP, 2020).

responsabilidades, passando pelo esvaziamento disciplinar dos cursos de formação, as cobranças e avaliações institucionais, culminando na aplicação direta do que se ensina no dia a dia, de modo que a matemática seja vislumbrada nos (para os) cotidianos.

NÃO TEMAS, A MATEMÁTICA É PARCEIRA DO DIA A DIA

Diante do que vem sendo discutido, é importante acrescentar pontos da relação entre a matemática e os cotidianos. Isso porque, ao se deparar com a história dessa ciência, é possível depreender o quanto ela surgiu (e surge a cada dia) das diversas circunstâncias do dia a dia, e para elas. Concorde-se, portanto, com Paulo Freire, quando ele afirmou que há sempre uma forma matemática de estar (e permanecer) no mundo (Freire; D'ambrosio; Mendonça, 1997), ainda que existam dificuldades de se enxergar isso, sobretudo nos cotidianos escolares.

É importante, pois, reconhecer que os conceitos da ciência matemática, até os mais complexos, surgiram a partir de situações e contextos distintos, nos quais diversos matemáticos estavam inseridos. Tais conceitos evoluíram (e continuam evoluindo) ao longo do tempo, a partir das vivências históricas relatadas de cada aventura matemática vivida por esses homens e mulheres. Muitas vezes, essa história não é utilizada de modo a favorecer o conhecimento matemático em sua completude ou, pelo menos, da forma mais pertinente possível. Afirmar isso é também convidar ao entendimento de que, conhecer os porquês do surgimento dos conceitos ajuda na associação de sua aplicabilidade e no interesse para seu aprendizado.

Nesse sentido, utiliza-se de pontos da narrativa de *O último Teorema de Fermat* (Singh, 2014), por meio da qual o autor resgata diversos momentos e pensadores importantes na evolução dos conhecimentos matemáticos. É necessário alertar, contudo, que não se pretende empreender discussões da matemática pura ou de suas demonstrações, mas tão somente utilizar-se da história contada para demonstrar que ela está nos cotidianos e deve ser ensinada a partir deles. Diante disso, é possível estabelecer embasamento para o ensino de frações e de outros conceitos matemáticos aplicados no dia a dia, uma vez que a contemporaneidade é marcada pela evolução social que sofreu a influência das descobertas desta ciência ao longo dos anos.

Esta afirmação corrobora a ideia de aprendizagem significativa, ao passo em que as analogias, os exemplos, enfim, as estratégias didáticas terão inúmeros artifícios a seu dispor, que permitem consolidar a relação de ensino-aprendizagem que se pretende, relacionando e favorecendo suas prováveis aplicações práticas e sociais (Cecco; Bernardi, 2022; Oliveira; Sousa, 2022). Para tanto, as leituras e escritas de mundo são imprescindíveis e desempenham função social a partir de suas consequências (Soares, 2004), de modo a reconhecer a matemática

em diversas situações do cotidiano, sem que seja necessário, para isto, empreender estudos tão aprofundados e puros dessa ciência.

Em sua obra, Singh (2014) persegue e conta a saga de Andrew Wiles, um matemático britânico, na busca incansável e apaixonada pela resolução do teorema atribuído a Fermat⁵, cuja demonstração se completou em 1994, com o auxílio de outro matemático, também britânico, Richard Taylor. Já no prefácio da obra, Singh (2014) faz questão de ressaltar sua intenção em tornar conhecido o fascinante mundo da matemática, a qual ele adjetivou como sendo uma das mais puras e profundas disciplinas. Dessas considerações iniciais, é possível vislumbrar dois sentimentos que envolvem essa ciência: a paixão e a disciplina. É mister destacar isso, uma vez que faz parte da natureza humana debruçar-se naquilo que desperta desejo e paixão e para a qual a disciplina diante dos objetivos que se quer alcançar é imprescindível.

Muitos matemáticos são apresentados durante a narrativa, na qual o primeiro capítulo é dedicado a Pitágoras, aquele que desenvolveu outro teorema também muito famoso, que levou o seu nome – foi ele o primeiro a demonstrar a prova de verdade universal de que, para qualquer triângulo retângulo, a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa –, e do qual deriva o teorema atribuído a Fermat. Na matemática, a prova absoluta, alerta Singh (2014), é a meta que eterniza aquilo que resta demonstrado, e nada o modifica. Desse modo, assim como no teorema de Pitágoras, não haveria a necessidade de testar infinitas vezes, em um sem número de triângulos retângulos, para saber que sua fórmula se aplicaria perfeitamente a qualquer um deles no cumprimento de sua finalidade.

É necessário apresentar essa contextualização, para melhor entender que se passaram mais de 300 anos em busca da solução de um teorema, de forma apaixonada e disciplinada. Na história contada por Singh (2014), encontram-se aspectos de disciplina e paixão também na relação de Pitágoras com a matemática. Ela fazia sentido e estava presente em seu cotidiano, correspondendo à necessidade de entendimento com relação à essência dos números e não somente sua utilidade. Em sua jornada, Pitágoras deparou-se com povos que tinham ido além de somente contar, afirma Singh (2014), enxergando a matemática como um meio de solucionar problemas de cunho prático, cuja necessidade de empreender a marcação de campos, fez surgir algumas leis da geometria, por exemplo.

⁵ Pierre de Fermat foi um cidadão francês, cuja vida profissional se deu na área do Direito. Embora não tenha tido uma educação matemática formal, é considerado um grande matemático por sua paixão e relevância a esta ciência, ainda que tenha se dedicando a ela para passar o tempo. Fora tão brilhante matemático que se chegou a afirmar que deveria ter sido considerado um profissional. Pode-se conhecer um pouco mais deste homem, na seção dois, intitulada *O Criador de Enigmas*, em *O último teorema de Fermat* (Singh, 2014).

Como já mencionado, outros grandes homens da ciência matemática aparecem na história contada na obra, desde os mais clássicos e conhecidos, até os menos famosos. Todos eles com uma característica em comum: a matemática fez sentido à sua existência. Isso também acontece atualmente: a matemática é parceira social de todos no dia a dia, ainda que isso não seja reconhecido totalmente. Não se está aqui considerando o nível em que ela se revela dessa forma para cada indivíduo, pois existem diversas circunstâncias em que a ciência matemática acompanha a vida cotidiana, para uns mais do que para outros.

O pensamento freiriano dialoga bem com esta ideia, ao afirmar que, frente à existência humana, a vida se tornou matematizada, cujas responsabilidades (e oportunidades) de se decifrar o mundo se evidenciam, empreendendo cálculos desde os primeiros momentos do dia, por exemplo: planejando a que horas deve-se acordar, para não se atrasar para um compromisso importante, fazendo as contas de qual será o melhor horário para sair de casa (Freire; D'Ambrósio; Mendonça, 1997). Portanto, se a gênese da matemática se dá a partir de problemas provenientes (e para a compreensão) de situações reais, a difusão do conhecimento matemático, através do ensino, também precisa acompanhar tal premissa epistemológica, uma vez que se aprende com mais efetividade aquilo que faz sentido e é clara para os indivíduos.

Nesse intento, deve-se fugir, em óbvio, das gaiolas epistemológicas⁶ que podem limitar e comprometer a ação docente. Através desse conceito, D'Ambrósio (2016) indica a necessidade de superação dos excessos do formalismo matemático nas práticas de ensino, renunciando a uma linguagem que, ao invés de aproximar, distancia os alunos do interesse pela matemática. Aliada a isso, história da matemática, junto da literatura produzida por Malba Tahan (2013), em *O homem que calculava*, e das estratégias didáticas pertinentes, fomenta um ensino de frações com significação na aprendizagem dos alunos, alimentando seu interesse de se aproximar dessa ciência indispensável para o cotidiano.

Enfim, existem diversos preconceitos em torno dessa ciência que precisam ser superados, atribuídos, muitas vezes, a partir das concepções superficiais que se tem dela, sobretudo em sala de aula. Portanto, no intuito de contribuir para a reversão, em algum nível, dos distanciamentos que tais preconceitos provocam e para melhor apoiar os docentes polivalentes em sua prática de ensino de matemática, a próxima seção se vale da discussão por meio da qual a história da matemática auxilia na percepção de que esta ciência é acolhedora e necessária ao nosso cotidiano.

⁶ Conceito cunhado pelo Doutor em Matemática, Ubiratam D'Ambrósio, em seu trabalho intitulado *A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional* (2016), que trata das limitações epistemológicas provocadas pelas restrições a seus espaços departamentais, utilizando jargões próprios de uma disciplina.

Nesta seção, após o debate acerca da relação entre organização curricular, polivalência docente e ensino de frações, e o encontro com a Matemática no dia a dia, busca-se estruturar uma sequência didática que possa ser aplicada por professores no 5º ano do Ensino Fundamental. Ela nasce a partir de uma pesquisa bibliográfica, ao passo em que se utilizou de publicações acerca do ensino de frações, na perspectiva do letramento matemático, a partir do *Problema dos 35 camelos*, narrando em *O homem que calculava* (TAHAN, 2013), o qual se relaciona com o conteúdo de frações.

Além disso, estabeleceu-se contato com o livro didático adotado⁷ para o 5º ano, na rede municipal de ensino da cidade de Patos-PB, e com a cartilha do programa *META Aprender*⁸, de alfabetização na idade certa, que trabalha com materiais periódicos, disponibilizados a cada bimestre, conforme a Secretaria Municipal. No livro didático, o conteúdo de frações é abordado de forma tímida e de modo tradicional, com atividades práticas e sem tanta contextualização, sem mais informações acerca de como a parte teórica pode ser associada às situações do cotidiano. A cartilha, por sua vez, é composta somente de atividades, sem apontamentos teóricos acerca dos conteúdos.

A estruturação da sequência a seguir tem seu ponto de partida nas seguintes intenções:

- a) o trabalho a partir do romance de Tahan (2013), uma vez que a matemática é humana e guarda íntimas relações com a arte, com a literatura, com a poesia, com a natureza, dentre outros;
- b) a não padronização de expectativas de conhecimentos dos alunos, uma vez que será necessário levá-los a refletir sobre que matemática é interessante a cada um, a partir de seus cotidianos;
- c) a preocupação não somente com o que se vai ensinar, mas também com o que vai ser aprendido e em que tempos;
- d) a aplicação prática dos conhecimentos apreendidos.

Quadro 1 – Sequência Didática a partir do *Problema dos 35 camelos*

CONTEXTUALIZAÇÃO
Neste conto, o homem que calculava, Beremiz Samir, depara-se com a seguinte situação: certo árabe deixou de herança 35 camelos que deviam ser repartidos entre seus três filhos. Porém, havia de se efetuar uma divisão que parecia impossível, contentando plenamente os três herdeiros. A perspicácia de Beremiz é tamanha, que ele resolve a contento o problema e ainda recebe um camelo que restou na divisão (TAHAN, 2013).

⁷ O livro em questão faz parte da coleção *Vida Criança*, da editora Saraiva, edição de 2021, o qual não vem sendo utilizado com frequência na rede municipal de ensino de Patos-PB, devido às estratégias adotadas para recuperação das aprendizagens no pós-pandemia da Covid-19, conforme o *Continuum Curricular*, que visa a garantir um desenvolvimento contínuo das aprendizagens.

⁸ Programa lançado em 2022, que objetiva gerar impactos de alfabetização na idade certa, correção de fluxo escolar e melhoria nos indicadores de qualidade educacional, aferidos em avaliações externas. Os materiais estruturados concentram-se nos componentes de língua portuguesa e matemática.

Por meio desta narrativa, é possível encontrar a aplicação do conhecimento de frações, suas variantes (frações mistas, por exemplo), operação com frações, de uma forma contextualizada que traz a leitura da realidade, que favorece o ensino-aprendizagem da matemática, muitas vezes, tão temida e repelida. Ratifica-se que esta sequência didática é passível de adaptações, inclusive, os camelos que podem ser substituídos por cabeças de gado ou de bode, por exemplo.

MOMENTO INICIAL – Envolvendo os alunos na narrativa do *Problema dos 35 camelos*
Duração estimada: 15 min.

Abordagem: Contar a história em que o problema dos 35 camelos aparece, deixando claro para os alunos que este é o momento de acompanharem com atenção. Outra possibilidade é apresentar a história em vídeo, com imagens, para dinamizar esta etapa, por exemplo.

Comentários:

- Antes de tudo, é importante que os alunos não se sintam numa aula de matemática convencional, portanto, orienta-se não mencionar o conteúdo de frações ainda;
- É necessário, também, que seja feita uma leitura compreensível, com boa dicção, ou mesmo, que os alunos possam conhecer o problema, por meio de áudio ou vídeos com boa qualidade.

Recursos: Versão impressa para cada aluno; imagens ilustrativas do conto; vídeos; internet (caso necessário); caixa de som; outros que os professores acharem necessários.

SEGUNDO MOMENTO – *Brainstorming*⁹
Duração estimada: 20 min.

Abordagem: Após contada a história, é momento de explorar a criatividade dos alunos, motivando-os a que manifestem seu entendimento acerca do que foi contado, inclusive sua relação com a matemática.

Comentários

- No *brainstorming* a “tempestade de ideias” é real e, portanto, não se pode fazer pré-julgamentos das ideias dos participantes. Este é, portanto, um momento livre, em que não existirá certo e errado;
- É o momento, também, de o professor ficar atento às respostas, anotando-as no quadro ou uma projeção a partir de um computador, desde que, tudo o que está sendo dito, seja registrado e visto por todos, promovendo também uma análise em grupo, ao final, do entendimento gerado;
- Professores, fiquem atentos às informações matemáticas que os alunos vão revelando em sua fala, para que isso sirva, posteriormente, na explanação acerca do conteúdo de frações.

Recursos sugeridos: Pincel de quadro; computador; outros que os professores acharem necessários.

TERCEIRO MOMENTO – Discute-se o conteúdo de frações
Duração estimada: 35 min.

Abordagem: Empreender explicações acerca do conteúdo, fazendo menção ao problema da história e utilizando-se dos conhecimentos manifestados pelos alunos na etapa de *brainstorming*.

Comentários

As explicações precisam fazer sentido para os alunos, por isso, a etapa dois é importante neste processo, uma vez que eles estarão livres de interferências e pré-julgamentos;

É necessário enfatizar reiteradas vezes que a matemática está em nosso cotidiano, de modo que tal verdade seja notada e com clareza, fazendo-se entender, inclusive, que cada um vai se sentir necessitado de um nível diferente desta ciência. Os irmãos, por exemplo, necessitavam do conhecimento de frações para solucionar seu problema rela. Outras pessoas, necessitam desse mesmo conhecimento para calcular a quantidade de fatias em que uma torta a ser vendida deverá ser partida, para cobrir os custos.

Recursos sugeridos: Pincel de quadro; computador; data show; outros que os professores acharem necessários.

⁹ *Brainstorming* ou Chuva de Ideias é uma atividade em grupo, desenvolvida para explorar as potencialidades criativas dos envolvidos, de modo que sejam cumpridos objetivos pré-determinados.

QUARTO MOMENTO – Atividades
Duração estimada: 30 min
Habilidades da BNCC envolvidas:

- (EF05MA03) identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso;
- (EF05MA04) identificar frações equivalentes.

1) Sabendo que cada um dos irmãos tem direito a uma fração do todo, e que o todo é representado pelo número 35 (camelos), escreva, nos espaços indicados, as frações que representam a parte da herança de cada irmão descritas abaixo:

a) Ao irmão mais velho, cabe *a metade do todo*

b) Ao irmão do meio, Hamed Namir, cabe *uma terça parte do todo*

c) Ao mais moço dos irmãos, Harim, cabe apenas *a nona parte do todo*

Escreva aqui a forma numérica ⇒

Escreva aqui a forma numérica ⇒

Escreva aqui a forma numérica ⇒

Comentários:

- Por meio dessa questão, são trabalhadas questões introdutórias do objeto de conhecimento frações;
- Ao requerer que o aluno transfira para a forma numérica a fração que está por extenso, exercita-se a habilidade de ler e escrever números em sua forma algébrica e em sua língua materna, uma habilidade direcionada ao 3º ano do Ensino Fundamental, reforçando-a, portanto;
- A capacidade interpretativa e de raciocínio dos alunos também é trabalhada, de modo que ele possa entender que, em diversas situações reais, é necessário fazer essa transcrição e interpretação;
- A maneira como estão apresentados os textos da questão são similares a do texto original, a fim de manter o envolvimento dos alunos em um único contexto.

Observação:

É comum encontrar, nos livros didáticos, uma mesma atividade que muda de contexto em cada questão, causando certa confusão na compreensão e na aplicação do conteúdo em situações práticas. No livro didático analisado, por exemplo, na mesma atividade: uma questão se utiliza de formas geométricas; noutra, das fatias de um bolo; em outra, ainda, de tubos de ensaio com soluções químicas para os alunos estimarem a fração do líquido em cada uma; todas sem uma contextualização devida, o que desfavorece a uma aplicação real do conteúdo.

2) Agora, escreva, em cada uma das colunas, o numerador e o denominador de cada uma das frações que correspondem à herança de cada irmão:

	Irmão mais velho	Irmão do meio	Irmão mais moço
NUMERADOR			
DENOMINADOR			

Comentários:

- Através dessa questão, o professor, juntos aos alunos, reforçando (ou introduzindo) os conceitos de *numerador* e *denominador* constituintes das frações;
- Por meio dela, também, o professor vai poder discutir as relações da parte e do todo nas representações numéricas de uma fração, para além de números separados por um traço ou o número de cima e o número de baixo, como também são reconhecidos.

3) No conto, caso sejam seguidos os termos da divisão deixados pelo pai, não se consegue chegar a resultados exatos, ficando o irmão mais velho, por exemplo, com 17 camelos e meio, uma fração que pode ser

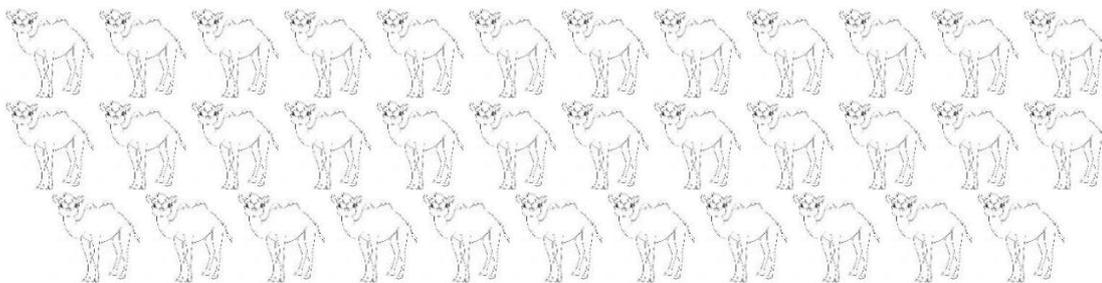
representada de forma mista. Represente as três frações mistas em que a divisão não exata resultaria, antes de Beremiz resolver o problema, conforme o exemplo:

Exemplo de fração mista:

$$\begin{array}{c} \text{Parte} \\ \text{inteira} \end{array} \Rightarrow 4 \frac{2}{6} \Leftarrow \begin{array}{c} \text{Parte} \\ \text{fracionada} \end{array}$$

Fração mista (irmão mais velho)	Fração mista (irmão do meio)	Fração mista (irmão mais moço)

- 4) Os 35 camelos correspondem ao todo, isto é, ao total da herança. Como já se sabe, cada irmão ficou com um número inteiro de camelos (a parte que coube a cada um). Diante disso, faça o que se pede abaixo:
- Com quantos camelos ficou o Irmão mais velho? _____. Pinte-os de AZUL.
 - Com quantos camelos ficou o Irmão do meio? _____. Pinte-os de VERDE.
 - Com quantos camelos ficou o Irmão mais moço? _____. Pinte-os de ROSA



- d) E o camelo que sobrou da herança, com quem ficou? _____. Pinte-o da cor que você quiser.

Comentários:

- Por meio das questões 3 e 4, os alunos poderão exercitar a divisão de modo mais visual, inclusive, refletindo de que modo as frações podem ser aplicadas em problemas do cotidiano, por analogia;
- Os alunos também podem ficar curiosos para saber como houve a sobra do camelo para Beremiz, se ele não fazia parte do grupo dos herdeiros, incentivando-os ao raciocínio e à pesquisa.

MOMENTO FINAL – Compartilhando aprendizagens

Duração estimada: 20 min

Após as atividades, deve-se promover um debate com os alunos acerca dos aprendizados gerados a partir da sequência didática. A discussão, também, deve contemplar outras associações e leituras dos cotidianos, inclusive, com outros exemplos adicionados a este momento de culminância. Por fim, como atividade complementar, orienta-se que os alunos compartilhem a experiência com a atividade em casa, fazendo outras associações e aplicações a partir das situações reais de seu dia a dia, com a participação da família.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por fim, ressalta-se a importância dos aspectos transdisciplinares que decorrem do problema e, por conseguinte, das situações reais do dia a dia, promovendo um processo de ensino-aprendizagem significativo. Acrescente-se a possibilidade de discutir e trabalhar esta sequência didática com outros conteúdos e, até, outras áreas do conhecimento, como as questões culturais que modificam os valores e como o mundo é visto, a partir do lugar que se fala. A

interpretação do problema¹⁰, bem como que os camelos não poderiam ser simplesmente divididos conforme as proporções que o pai havia estabelecido, também são elementos que devem ser aplicados ao ensino da matemática, tornando-a mais próxima da realidade. Isso, para ratificar que não basta saber que $\frac{1}{2}$ é uma fração ou que é equivalente a 0,5 (ou meio), também é necessário entender se o problema real comporta tal solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se chegar no fim deste trabalho, infere-se que existe uma infinidade de possibilidades didáticas na educação matemática. Confirma-se também a tese de que é possível relacionar o conteúdo de frações com situações do cotidiano e ensinar a partir delas, revelando os significados que delas emanam e aproximando os alunos da matemática ou a matemática dos alunos, numa relação de aprendizagem amistosa, prazerosa e significativa.

No que concerne ao objetivo deste trabalho, a seção em que *O homem que calculava ensina a fracionar*, por si só, já revela a sua realização. O processo de leituras do mundo e de criatividade, frente à elaboração da sequência didática foi bastante desafiador, importante e formativo: desafiador, pois todo exercício de criatividade impele o sujeito a sair da zona de conforto, fazendo com que se passe a pensar de modo mais ousado e sob novas perspectivas; importante, pois toda mobilização de saberes, em vista de problemáticas reais, mostra-se potente e representativa; formativo, uma vez que até a leitura mais básica é capaz de proporcionar ensinamentos diversos, sobretudo na (auto)formação contínua do docente. Existem outros problemas no romance que podem ser também explorados para fins didáticos.

O diálogo com os desafios da polivalência docente, por sua vez, também se mostrou relevante e provocativo. Adicione-se o desafio de provocar o protagonismo dos estudantes, trazendo-os para o centro de sua aprendizagem, respeitando as limitações das responsabilidades que podem ser atribuídas a alunos do 5º ano nesse sentido. Certamente, outros estudos necessitam de serem empreendidos, no sentido de entender ainda mais profundamente como se dá esta prática e que efeitos são provocados na vida das pessoas que estão envolvidas no processo. Além disso, há contribuições outras que ainda não foram evidenciadas, no que concerne às estratégias docentes nos anos iniciais, sobretudo, para o ensino da matemática, que podem surgir, inclusive, a partir da aplicação desta sequência didática.

Por fim, evidenciam-se as revelações da Matemática nos cotidianos. A experiência com *O último teorema de Fermat* (Singh, 2014) foi singular, ao passo em que se trata de um livro

¹⁰ Outros esclarecimentos e comentários acerca da resolução deste e de outros problemas matemáticos contidos na obra podem ser encontrados nos apêndices da 83ª edição de *O homem que calculava* (Tahan, 2013).

que versa não só sobre resolução de um teorema, mas também acerca da evolução de teorias matemáticas nos cotidianos. Essa revelação se dá ao passo em que os grandes matemáticos tiram do seu dia a dia os aprendizados que contribuíram para a evolução do mundo em que se vive, o que contribui para afastar os preconceitos que distanciam a matemática dos discentes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, F. S. de; FERREIRA, R. dos S.; LACERDA, A. G. Letramento matemático: um olhar a partir das competências matemáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Ensino da Matemática em Debate** (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 7, n. 2, p. 181-207, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3N48G5U>. Acesso em: 4 mai. 2023.

BERNARDI, T. P.; MEGID, M. A. B. A. O ensino de frações no Ensino Fundamental I: livros paradidáticos, culinária, jogos e tecnologias. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. ISSN 2178-034X. Disponível em: <https://bit.ly/42AoWle>. Acesso em: 9 mai. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Inep/MEC, 2020.

CECCO, B. L.; BERNARDI, L. T. M. dos S. Letramento matemático: perspectivas e significações no contexto brasileiro. **Ensino da Matemática em Debate** (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 9, n. 1, p. 85-101, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/2358-4122.2022v9i157405>. Acesso em: 4 mai. 2023.

CORREIA, C. E. F. A formação (Matemática) dos professores polivalentes. **Revista de Educação Matemática**, v. 11, n. 13, p. 9–24, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3wnpssg>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CRUZ, S. P. da S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 385–398, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kMzvW4fhZ8rWFZJQMFjSkpC/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

D'AMBROSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2872>. Acesso em: 25 maio 2023.

FERREIRA DOS SANTOS, M. C. Conhecimentos e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. **Dialogia**, n. 20, p. 75–84, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3CozA3K>. Acesso em: 9 jun. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FREIRE, P.; D'AMBROSIO, U.; MENDONÇA, M. do C. A conversation with Paulo Freire. **For the Learning of Mathematics**, vol. 17, n. 3, November, p.7-10, 1997.

LOPES, A. J. O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhes ensinar frações. **Bolema - Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 31, p. 1–22, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3BucXul>. Acesso em: 9 mai. 2023.

OLIVEIRA, F. M. S. de; SOUSA, N. E. de. O letramento matemático na Educação Básica sob a ótica do Pisa: um estudo em escolas públicas do Distrito Federal/Brasil. **Revista Científica Cognitionis**, Miami, Flórida, v. 5 n.1, p. 443 - 468, 2022. DOI: [10.38087/2595.8801.148](https://doi.org/10.38087/2595.8801.148). Acesso em: 9 mai. 2023.

PROENÇA, M. C. de. O ensino de frações via resolução de problemas na formação de futuras professoras de pedagogia. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, p. 729–755, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/42HX7HI>. Acesso em: 9 mai. 2023.

SILVA, R. G. da; SOUZA, N. M. M. de. Particularidades sobre a Formação de Professores de Matemática para escola fundamental: um olhar sobre o tema medidas. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/42xgpiK>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SINGH, S. **O último teorema de Fermat**. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5–17, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3Cu7lQV>. Acesso em: 11 jun. 2023.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. 83. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PESQUISAR COM/NA/A PARTIR DA ESCOLA: INSURGÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Luiz Paulo Cruz Borges – Cap-UERJ

RESUMO

O presente artigo é fruto de investigações realizadas na íntima relação entre ensino-pesquisa no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa (re)imaginação da escola e do futuro *com as infâncias e juventudes* (GEPRIF). Objetivamos apresentar reflexões sobre os saberes-fazeres insurgentes no cotidiano tomando os sentidos do conhecimento escolar a partir das vozes de estudantes. Nosso referencial teórico-metodológico está baseado nos conceitos de epistemologia da educação escolar (Fagundes, 2024); currículo como uma conversa complicada (Pinar, 2016); insurgência didática e curricular (Candau, 2020) e o papel da pesquisa na formação e na prática docente (André, 2008). Questiona-se: qual é o papel da pesquisa diante dos saberes curriculares/didáticos presentes na educação básica. Defende-se a ideia de que o conhecimento escolar, entendido como atos de significação, é uma dimensão criadora dos modos de subjetivação e diferença, capaz de permitir a emergência de transformações sociais no contexto da escola pautando-se na enunciação cultural. Descrevem-se as cenas do cotidiano escolar que se misturam à interpretação do pesquisador (re)imaginando a escola do futuro, que só se faz existente a partir de mudanças profundas em sua arquitetura.

Palavras-chave: Insurgência, Escola, Conhecimento escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa (re)imaginação da escola e do futuro *com as infâncias e juventudes* (GEPRIF/CNPq) dedicando-se a investigações interdisciplinares. Temos como temáticas centrais escolas, infâncias e juventudes, sentidos de futuro/futuridade e conhecimentos em circularidades que se dão no plano da cultura e do cotidiano.

Assumimos que é preciso (re)imaginar a escola em suas múltiplas possibilidades (Borges; Castro, 2023). Dessa forma, nossas investigações estão pautadas em princípios éticos, estéticos, epistêmicos e políticos entendendo que a produção do conhecimento pode ocorrer em uma perspectiva de insurgência. Objetivamos apresentar reflexões sobre os saberes-fazeres insurgentes no cotidiano tomando os sentidos do conhecimento escolar a partir das vozes de estudantes.

Insurgência a partir daquilo que Vera Candau (2020) acredita já que não basta resistir, antes de tudo precisamos ir além, criar dimensões outras que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e sentidos de futuridade, em nosso caso, a partir da dimensão racial.

[...] que provoquem insurgências, por pequenas que sejam orientadas a construir uma perspectiva outra para os processos educacionais, tanto referentes à escola como à

educação não formal. Partimos da afirmação de que não basta resistir. É necessário ir além. Insurgir supõe criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontam com as tendências dominantes (Candau, 2020, p. 13).

Pesquisar *com/na/a partir* da escola, especialmente no CAP-UERJ, justifica-se por compreendermos que existe uma epistemologia da educação escolar (Fagundes, 2024) na educação básica. docentes, estudantes e a comunidade escolar, de forma geral, produzem conhecimentos em sua pluralidade diante das sinuosidades do cotidiano.

Podemos dizer que o CAP-UERJ é um instituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que atende três dimensões de ensino: educação básica, graduação e pós-graduação, com o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). O mesmo fica localizado no bairro do Rio Comprido, cidade do Rio de Janeiro/RJ, tendo destaque em sua produção baseada na relação ensino, pesquisa, extensão, gestão e cultura.

O CAP-UERJ é uma instituição pública, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo de desenvolver a formação inicial e continuada de docentes. Criado no ano 1957, em função do Decreto-Lei 9053/1946 - que tornou obrigatória às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o estabelecimento dos chamados “ginásios experimentais”, “colégios de demonstração” ou “colégios de aplicação” (Correia, 2017) -, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente a então Universidade do Distrito Federal (UDF), nasceu sob a perspectiva de ofertar uma formação docente voltada à experimentação metodológica e vivência teórico-prática (Ferreira, et alii, 2020, p. 48).

Em diálogo com o curriculista W. Pinar (2016) assumimos que o currículo é uma conversa complicada, dessa forma, também é complicada a produção dos conhecimentos presentes na escola. Uma conversa que está entremeada de muitos textos e contextos, alguns já relatados aqui. E avançamos com as reflexões de Süsskind (2019, p.280) para reafirmar que “O currículo é uma conversa porque as pessoas estão falando umas com as outras”. Significamos os processos curriculares/didáticos como dimensões coletivas baseadas na relação entre pessoas, conhecimentos e instituições. Precisamos conversar dia a dia, reafirmando que não há neutralidade do fazer educativo, e entendemos a disputa como uma dimensão política na correlação de forças do mundo que vivemos, sobretudo, numa disputa racial. E as infâncias, como nos ensinam?

Metodologicamente trabalhamos, no Ensino Fundamental, a partir da ideia de ação-reflexão-ação para gerar um conhecimento na e sobre a prática. Além da observação, também, emprega-se o diário de campo como forma de anotações das atividades, escrita de relatórios e a produção de imagens a partir da ideia de atitude etnográfica (Fagundes, 2024).

Em síntese, entendemos/defendemos que muitas são as disputas curriculares/didáticas vividas cotidianamente no chão da escola para (re)imaginarmos novos sentidos de uma educação que se quer transformadora e insurgente (Borges; Rodrigues, 2024).

METODOLOGIA

Assumimos, metodologicamente, que trabalhamos a partir da ideia de ação-reflexão-ação no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. O diário de campo como forma de anotações das atividades que ocorriam cotidianamente, a escrita de relatórios a partir das observações e a produção de imagens do vivido. Assim sendo, trabalhamos com o que Fagundes (2024, p. 66) chama de atitude etnográfica que “pode ser entendida como uma forma de estar no mundo e na relação com os outros. Nesse sentido, a produção de conhecimento passa a ser expressão daquilo que foi construído conjuntamente sobre um tema colocado em evidência em determinada situação”.

Entendemos que docentes regentes de sala de aula, bolsistas de Iniciação à docência, docentes em bidocência e estudantes produzem conhecimento diante da centralidade de um processo de ensino-aprendizagem que seja questionador e colaborativo. A colaboração é entendida como aquilo que ocorre *com* as pessoas. Também operamos com as dimensões éticas presentes nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, baseados nas orientações do Conselho Nacional de Saúde expressos na resolução n. 510 de 2016 (Brasil, 2016).

As análises ocorreram pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 46). De forma, i) preparar as informações; ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) descrição; v) interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que pessoas oprimidas e exploradas podem usar e usam. Em situações traumáticas, é a imaginação que pode garantir a sobrevivência. Frequentemente, crianças sobrevivem abusos imaginando um mundo em que encontrarão segurança (hooks, 2020, p.105).

Aprendemos com bell hooks (2020) que a imaginação é uma forma de resistência para pensarmos/realizarmos um ensino crítico. Dessa maneira, entendemos e defendemos que um ensino crítico está baseado em currículos/didáticas que sejam insurgentes e lutem contra todas

as formas de opressão. A seguir relatamos uma cena do cotidiano escolar em que a dimensão de gênero e sexualidade se apresenta em sala de aula, sendo encarada como parte da educação e produção do conhecimento dos/ das estudantes.

Os alunos que estavam terminando a revisão e reescrita começaram a se organizar e se preparar para a gravação da música de final de ano da UERJ, contra a situação atual e descaso do governo do Estado do Rio de Janeiro. O Y. disse na hora de se preparar:

- Não sou mulher, mas vou arrumar o cabelo para a gravação.

O professor então falou que homens também podem arrumar o cabelo se quiserem e que isso não era coisa de menina. Acho muito boa e importante essa intervenção imediata, tanto da Mônica quanto do Luís - docentes, em falas preconceituosas (homofóbicas, machistas etc.), mostrando que eles não ignoram esse assunto e que lutam contra os preconceitos no dia a dia, principalmente nos momentos em que eles ocorrem (Relatório da turma 42, 4º ano do Ensino Fundamental).

Assumimos que o ensino insurgente ocorre em perspectiva crítica de educação. Nesse sentido, ampliamos a ideia de que educação não é sinônimo de escola, educar vai além pautando modos de ser, sentir e viver. Ao colocar a pesquisa como dimensão estruturante da escola, por isso mesmo, dos processos de ensino-aprendizagem, defendemos o crítico como possibilidade de educar.

O texto abaixo é uma cena do cotidiano escolar a partir do trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais (ERER). As crianças são lidas/entendidas como curriculistas (Axer, Gigante, 2023), ou seja, criadoras de sentidos e significados para aquilo que se ensina-aprende em sala de aula em negociação.

Começamos a leitura compartilhada do emocionante e relevante texto “Ruby Bridges”, que foi a primeira pessoa negra a estudar em uma escola de brancos, abrindo portas e lutando contra tudo isso desde os 6 anos de idade. O R. lembrou e contou a história do filme “Estrelas além do tempo”, que se passa com 4 mulheres negras na NASA. O professor então comentou ao final da leitura:

- Uma escola só é potente porque todos vocês são diferentes!

Fizemos um paralelo do texto com a realidade da turma e foram feitas duas perguntas para os alunos responderem na ficha e entregar: O que é tolerância? O que é respeito? Esses temas de conflitos, de racismo, de machismo, da homofobia, dentre outros, são muito recorrentes nas aulas do professor e são de extrema importância para os alunos. A forma em que esses temas são trabalhados é muito boa e eu estou aproveitando para me espelhar para a minha futura docência e também para aprender mais e refletir sobre as temáticas (Relatório da turma 42, 4º ano do Ensino Fundamental).

Os relatos do bolsista, que anotando as cenas do cotidiano, nos ajudam a refletir sobre como a pesquisa *na/com/ a partir* da escola vai ocorrendo. A interação e a reflexão são

necessárias na articulação da disputa por significação da escola e da produção de conhecimento.

Contudo, colocamos relevo na dimensão do conhecimento porque o desejamos na disputa curricular/didática. A seguir apresenta-se a descrição de uma roda de conversa com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental sobre feminismo. As das crianças produzem sentido para um conhecimento presente no mundo, dessa forma, as crianças produzem sentidos curriculares/didáticos capazes mobilizar os sentidos de aprendizagem-ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Antes de começarmos a roda, o professor entregou uma ficha para cada aluno e eles tinham que escrever atividades ou coisas que eles consideravam ser de menino, de menina e atividades que podiam ser de ambos. Após essa atividade o professor começou a escrever no quadro as respostas que mais apareceram e a discutir melhor o que seria atividade de menino e de menina, questionando se alguém não poderia realizar qualquer atividade dessas que apareceram. A forma que o professor discute e ensina é questionando para gerar a reflexão. Acredito que isso tenha acontecido em grande parte neste momento e que tenha ocorrido alguma desconstrução do que está posto culturalmente para nós. Interpretar essas respostas dos alunos podem gerar um outro trabalho legal, para as meninas estão tarefas domésticas como brincar de ser mãe (boneca), de casinha, ou atividades relacionadas à vaidade e estética, como maquiagem, salto alto, arco e laço. Em contrapartida, aos meninos estão atividades radicais, que não são consideradas sensíveis, como skate, futebol e bicicleta, ou atividades eletrônicas, como vídeo game e Pokémon. Então, às meninas, cuidar de si, da casa e dos filhos e, aos meninos, brincadeiras radicais, intelectuais e tecnológicas. Nossa cultura machista, que limita as possibilidades das mulheres e destrói a sensibilidade dos homens, está presente em parte das respostas dos alunos. É importante ressaltar que também tiveram crianças que escreveram atividades radicais e estéticas como podendo ser dos dois. As atividades domésticas não apareceram podendo ser de ambos, apenas de meninas. Finalizando a discussão, formamos uma roda para discutir a questão do feminismo e de sua importância. Antes de começarmos, o Rodrigo ficou jogado no chão e disse que não iria fazer. O professor é muito compreensível com os alunos e conversa com todos, ouvindo suas histórias, problemas e suas falas, mas dessa vez fui eu conversar com o Rodrigo, perguntando porque que não queria fazer nada. Ele falou que não gosta, então eu perguntei do que ele gosta. Só do recreio e da Educação Física, me disse. Demonstrei que o entendi mas expliquei que eu também tinha várias coisas que não gostava de fazer, mas que tinha que fazer. Ele foi a contragosto para a roda! Fiquei pensando sobre isso e realmente deve ser muito difícil para algumas crianças ficarem horas dentro de uma sala realizando tarefas apenas intelectuais. No recreio e na educação física eles devem se sentir com os corpos libertos desse modelo de educação. Começamos a leitura coletiva do texto “feminismo no Brasil” e surgiram algumas falas dos alunos.

Criança 1: Meu avô nunca deixou minha mãe jogar bola. Teve uma vez que ela jogou e amou!

Criança 2: Nós sempre fomos muito machistas. Nossa, quem colocou que menina gosta de salto alto?

Criança 3: Maquiagem é coisa de menino também, porque ele pode querer ser outra coisa.

Criança 4: Minha mãe não quer que minha irmã jogue futebol, mas meu pai não vê problema.

Criança 5: Na minha rua as meninas são maioria jogando futebol.

Criança 6: Menina não pode jogar Fifa em nenhum lugar.

Criança 7: Eu adoro essas discussões, eu sou bem ambos (se referindo a atividade anterior). Eu era conhecida como “moleca levada da breca”.

Entende-se que o texto, juntamente com esse espaço para os/as estudantes falarem e trocarem experiências, faz com que haja uma tomada de consciência sobre a realidade, que reflete nas opiniões e na maneira de enxergar as situações. As vozes indicam que há diversas atitudes machistas no âmbito familiar. Por isso a importância de se ter muitas rodas de reflexões, de se falar disso todos os dias, de questionar nossas atitudes e de reconhecer a importância do feminismo na luta por direitos e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As novas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração da mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo” (Bispo dos Santos, 2023, p. 102).

Aprendemos com Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Negô Bispo, que somos começo-meio-começo de novo, somos povos da circularidade. O presente trabalho apresentou reflexões sobre os conhecimentos a partir dos saberes-fazeres insurgentes no cotidiano escolar, pautados em dimensões éticas, estéticas, políticas e epistêmicas. O projeto foi realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) no Ensino Fundamental com financiamento do Departamento de Estágios e Bolsas (CETREINA).

A partir da ideia de atitude etnográfica (Fagundes, 2024) apresentamos cenas do cotidiano escolar em sua correlação com os processos de ensinar-aprender baseados em uma perspectiva insurgente de compreensão curricular/didática. As cenas do cotidiano escolar que se misturam à interpretação do pesquisador (re)imaginando a escola do presente e do futuro, que só se faz existente a partir de mudanças profundas em sua arquitetura. A pesquisa no contexto escolar, então, torna-se pressuposto do ensino, tornando-se pesquisa-ensino, ou mesmo, ensino-pesquisa.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quando entro numa sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente vivido (Freire, 2006, p. 47).

Dessa forma, concordamos com Paulo Freire que ensinar é criar novas possibilidades para a construção de uma educação que articule saberes didáticos, disciplinares e práticos na Educação Básica em uma dimensão crítica (hooks, 2020; Freire, 2006). Ainda que partilhemos

a ideia de que essa possibilidade ocorra nas conversas complicadas vividas cotidianamente no chão escolar.

Na esteira das reflexões de Roldão (2007; 2005), e em diálogo com as investigações de Cruz e André (2011), compreende-se o ensino como uma especificidade do profissional professor, por isso mesmo, circunscrita a um contexto histórico-social em mudanças. Nesse sentido, Roldão entende que o ensino exige uma dupla transitividade e uma mediação, por isso, situa-se como uma especificidade de “fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém (na dupla transitividade entre sujeitos)” (Roldão, 2007, p. 95).

Reafirmamos que a prática docente é permeada de saberes-fazer e que a pesquisa é condição necessária nos processos formativos e colaborativos docentes (André, 2008), contribuindo para que se ensine-aprenda significando os sentidos de uma educação plural e insurgente. A insurgência é criativa, por isso mesmo, deve ser provocativa, comprometida com a política de superação das desigualdades socioeducacionais articulando gênero, sexualidade, raça/cor, território, religiosidade, ou seja, compreendendo uma educação crítica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo, 9.ed. Papirus, p.55-70, 2008.

AXER, B.; GIGANTE, C. Crianças como curriculistas: o currículo negociado com os estudantes e a potência da ação docente. IN: SILVA, P.; BORGES, L.P.C; FREITAS, M. [orgs.] **Infâncias & juventudes: insurgências necessárias no tempo presente**. São Carlos: Pedro & João, p. 65-86, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISPO, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISAGRAMA, 2023.

BORGES, L.P.C.; CASTRO, P. A. (Re)imaginando a escola: a circularidade de sentidos a partir das vozes discentes. **Revista Communitas**, v. 7, p. 321-334, 2023.

BORGES, L. P. C.; RODRIGUES, A. C. (Re)Imaginando as juventudes: disputas curriculares para adiar o fim do mundo. **Revista Temas em Educação**, v. 33, p. 01-17, 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CANDAU, V. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade**: Insurgências. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. v. 1. 263p.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M.D.A. Professor de Didática e o aprendizado da docência. *ANAIS CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, p. 01-10, 2011.

FAGUNDES, T. **Para uma epistemologia da educação escolar** - caminhos de uma atitude etnográfica. 1ed. Curitiba: Appris, 2024.

FERREIRA, W.; PAIN, Rodrigo de Souza; SOUZA, G.N.; SILVA, A.O. A formação docente em Sociologia no CAP-UERJ: uma experiência entre o ensino curricular e a extensão universitária. **Revista e-Mosaicos**, v. 09, p. 46-59, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

PINAR, W. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-81, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, 2005.

SÜSSEKIND, M. L. Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação. **Revista Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, p. 277-286, 2019.

O PERCURSO EDUCACIONAL DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: UMA HISTÓRIA DE INTERDIÇÕES

Sandra Maciel de Almeida – UFF

Resumo

A educação de mulheres privadas de liberdade é o tema deste artigo, fruto de pesquisa etnográfica desenvolvida durante o doutorado em educação. Estas jovens e mulheres foram participantes primárias. Os *loci* do estudo foram duas penitenciárias femininas, no município do Rio de Janeiro e em Brasília, e uma instituição de cumprimento de medida socioeducativa de internação no Rio de Janeiro. A pesquisa, de abordagem etnográfica, utilizou a entrevista e a observação participante para registrar as falas das participantes com a perspectiva sobre a situação educacional dentro e fora dos espaços de privação de liberdade. Neste artigo serão abordados o percurso educacional dessas mulheres marcado por interdições e exclusão educacional, dentre as questões destaca-se: Qual o percurso educacional de mulheres privadas de liberdade a partir das memórias da escola? Em resposta a questão proposta, os dados de campo foram analisados indutivamente e apresentados em vinhetas etnográficas às falas das participantes, explicitando a situação de exclusão e vulnerabilidade vivenciadas na escola e fora dela. Essas falas apontam, sobretudo, para o não cumprimento dos direitos humanos dessas mulheres que se encontram sob custódia do Estado. Esses direitos devem ser formalmente reconhecidos, mas também, concretamente e materialmente efetivados.

Palavras-chave: Educação, Mulheres, Privação de liberdade.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Mulheres em situação de privação de liberdade têm percursos educacionais complexos e plurais, no entanto, neste estudo evidenciam-se a exclusão e a violência escolar como pontos convergentes na trajetória escolar de muitas/os dessas participantes. Compreender como se deu esses percursos a partir da perspectiva dessas mulheres é o objetivo desse estudo, que analisa parte dos resultados da pesquisa “Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica” realizada em 2013.

A pesquisa de abordagem etnográfica teve como objetivo geral investigar a natureza das percepções das mulheres em espaços de privação de liberdade sobre seu percurso educacional, utilizando recursos de áudio, vídeo e fotografia, através da observação participante e de entrevistas etnográficas.

As entrevistas abordaram diversas temáticas relacionadas à experiência escolar das mulheres dentro e fora das unidades de privação de liberdade, seja para mulheres adultas ou adolescentes internadas em unidades femininas de internação. Destaca-se que foram investigadas as experiências vivenciadas na escola de dentro e de fora das unidades de privação

de liberdade, no entanto, neste estudo destacam-se as vivências educacionais antes da entrada na instituição.

As análises apresentadas tiveram como campo de investigação uma unidade feminina de internação, localizada na cidade do Rio de Janeiro e pertencente ao DEGASE e três penitenciárias femininas e duas no Rio de Janeiro e outra em Brasília. A coleta de dados se deu através da realização de entrevistas etnográficas, observação participante e escrita de diários de campo.

Destaca-se que esse percurso educacional, de acordo com a perspectiva dessas mulheres e das memórias do período escolar é marcado por interdições. A exclusão escolar, a gravidez na adolescência e o envolvimento com o uso de drogas são motivos apresentados por elas para a saída da escola, tendo ocorrido, geralmente, no início da adolescência. Fatores como a gravidez precoce, a evasão escolar e a falta de orientação por parte da escola e da família devem ser entendidas de forma associada, pois um elemento não está dissociado do outro nos relatos sobre o percurso educacional das participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO - A Trajetória escolar e exclusão: a perspectiva de mulheres privadas de liberdade

A escola é um espaço importante de interações, agente de transformação, mas também pode ser considerado um *locus* propiciador de condições que podem possibilitar muitos encontros, não só com o conhecimento.

Schenker e Minayo (2005, p. 710) destacam vários aspectos que afastam jovens da escola, entre eles o uso abusivo de drogas. Para as autoras, “a escola é o espaço privilegiado dos encontros e interações entre jovens. No entanto, mesmo no âmbito educacional, existem fatores específicos que predispõem os adolescentes ao uso de drogas, como por exemplo, a falta de motivação para os estudos, o absenteísmo e o mau desempenho escolar”.

O caso de Patrícia é um retrato de como esses elementos estão associados à vida das jovens. Com 17 anos de idade – cumprindo medida socioeducativa de internação – está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Grávida antes de ser presa, na época da entrevista (agosto de 2010) tinha acabado de ter o bebê, que ficou morando com ela na instituição.

Na época da pesquisa de campo estava internada há 2 meses e 10 dias na instituição socioeducativa, onde fez o curso de manicure, teatro, fotografia e bordado. Patrícia relata que quando terminar o Ensino Médio pretende fazer faculdade de direito. A história de Patrícia confunde-se com a de outras jovens que abandonam a escola por motivos diversos, dentre eles a gravidez e o uso de drogas.

Entrevistadora: Você já ficou reprovada alguma vez?

Patrícia: Já. Porque eu parei de estudar tem dois anos. Em um ano eu só fui até a metade da escola, que é a metade do ano. Depois eu não fui mais.

Entrevistadora: Que série você estava?

Patrícia: No primeiro.

Entrevistadora: E por que você quis sair?

Patrícia: Porque assim eu comecei a usar droga, aí desanimei. Engravidei também desanimei de ir pra escola.

Entrevistadora: – Ah, então você acabou de sair da escola. Patrícia – É.

Entrevistadora: – Tem quanto tempo isso?

Patrícia – Um ano e meio, porque quando eu comecei a usar droga, eu parei, aí depois eu peguei e engravidei (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Patrícia relata que houve por parte da escola um empenho para que retornasse. No entanto, além do uso de drogas, a participante destaca a falta de motivação para frequentar a escola.

Entrevistadora: E quando você saiu, os professores, alguém foi te procurar?

Patrícia: O diretor. Ele foi lá em casa atrás de mim perguntar por que eu não estava indo mais para a escola. Aí a minha mãe falou que eu não tava querendo ir. Quanto mais assim, porque eu falava com ela que ia pra escola e não ia. Aí, a minha mãe me deu um esporro. Ela pensou que eu estava indo pra escola.

Entrevistadora: Aí você falou o que?

Patrícia: Ah mãe não quero mais estudar não, muito chato. Ela mandava eu ir pra escola, eu não ia. Continuei não indo.

Entrevistadora: E por que era muito chato?

Patrícia: Ah, porque eu enjoei de escola, ficar ouvindo o professor falando, copiando dever é chato. E agora eu quero voltar a estudar para acabar os meus estudos, arrumar um emprego (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Schenker e Minayo (2005, p. 710) destacam que o uso de drogas deve ser entendido em correlação com outros elementos, como, por exemplo, a falta de motivação para estudar. Questionada sobre o que poderia ser diferente na escola para que a escola não fosse “chata”, a participante responde:

Patrícia: Sei lá. Não adianta né? Porque escola tudo tem professor, tudo tem que explicar, tem que aturar (Fragmento da entrevista realizada na GV com Patrícia em agosto de 2010).

Patrícia reconhece a importância da escola como um espaço que possibilitaria a ela uma integração social de outra ordem por vias da escolarização e do emprego. Por outro lado, a mesma percebe uma impossibilidade de a escola se modificar para dar conta de suas demandas enquanto sujeito da aprendizagem, isto é, ela permanecerá sendo “chata”.

Patrícia não vislumbra a possibilidade de mudanças na escola, como ela diz “escola tudo tem professor, tudo tem que aturar”. Os elementos professor e explicar são vistos como

imutáveis na dinâmica que envolve o espaço escolar, ao qual ela não gostaria de ter de se adaptar, mas entende que para poder conseguir um emprego e cursar a faculdade de direito tem que se submeter ao modelo escolar vigente.

A fala de Patrícia é bastante significativa sobre qual o sentido da escola para as participantes e explica, assim como as demais participantes, que a escola é um espaço importante, mas que elas não querem estudar.

Quando a falta de interesse em frequentar a escola junta-se a outros fatores como o uso de drogas, a gravidez e as comunidades de convivência (Schenker e Minayo, 2005), podem produzir uma zona de vulnerabilidade (Castel, 2007), provocando a evasão escolar.

Este é o caso de Daiane, 25 anos de idade – presa em uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro. Daiane estava no 2º ano do Ensino Médio quando foi presa, há quatro anos (época em que a pesquisa de campo foi realizada). Na época da entrevista (agosto de 2010) faltavam sete meses para sair da prisão. A história de Daiane demonstra dois aspectos que levam jovens para fora da escola, falta de orientação e interlocução entre as redes de ensino.

A falta de orientação da escola e de outras instituições, como a família, foi um dos fatores que levou Daiane a abandonar a escolar após o nascimento de seu filho. Oliveira (1998, p. 4) afirma que o impacto da gravidez na adolescência é maior entre as jovens pobres, que quase nunca conseguem completar a educação básica após o nascimento do filho. Para a autora, a necessidade de trabalhar, a falta de creches para deixar a criança, “o constrangimento e a pressão de diretores, professores, colegas e pais de colegas estão entre os fatores que determinam a saída da escola antes do nascimento do filho” (Oliveira, 1998).

O relato de Daiane demonstra que a falta de orientação por parte da direção da escola em que estudou fora da prisão fez com que ela ficasse reprovada por falta quando ficou grávida. como é possível identificar no relato abaixo:

Entrevistadora: você já foi reprovada alguma vez?

Daiane: só fui reprovada no ano que eu engravidei, que aí, fui reprovada por falta

Entrevistadora: mas você quando engravida você tem direito a ter licença maternidade, você não pediu?

Daiane: eu era muito novinha, estudava em colégio público... nem sabia, eu engravidei assim, quase na metade do ano, aí também aquela coisa toda da gravidez, eu já estudava à noite, perdi o interesse pela escola, aquela coisa toda, aí, fui reprovada por falta.

Entrevistadora: aí você já perdeu um ano, já podia ter terminado, então?

Daiane: pois é, perdi um ano porque estava grávida, depois fiquei um ano inteiro sem estudar, depois quando comecei a estudar, já comecei a fazer o supletivo a noite, porque durante o dia eu trabalhava (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina do RJ com Daiane em agosto de 2010).

A necessidade de trabalhar durante o dia é apontada, ainda, como um fator que dificultou a permanência na escola. No entanto, Daiane conseguiu estudar até o 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, até quando foi presa.

O processo de escolarização é, então, rompido com a prisão, embora tanto a escola de fora da prisão, quanto a escola da prisão estivessem vinculadas ao mesmo sistema público de ensino. A comunicação entre as escolas não conta com a interlocução da Secretaria de Educação Estadual, órgão que tem como missão assegurar e garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro de sala de aula^[1].

Entrevistadora: Você chegou a frequentar a escola aqui?

Daiane: Cheguei a frequentar um pouco aqui e na outra unidade também.

Entrevistadora: Porque pra você falta pouquíssimo pra terminar o Ensino Médio. Daiane: Falta e foi interrompido pela prisão. Quando eu fui presa eu tava estudando. Eu fui presa no final do ano, eu já ia terminar, eu fui presa em outubro.

Entrevistadora: E você não tinha nota pra ser aprovada?

Daiane: Ter até tinha, mas aí eu não fiz as últimas provas, então não tinha como a escola justificar que eu ia passar, porque eu tava presa. Não teria.

Entrevistadora: Se você tivesse chegado aqui e terminado, né?

Daiane: Não, porque não tinha como, porque na época a gente primeiro vai pra delegacia, depois chega aqui. Na delegacia a gente não tem acesso a escola. Agora, eu até vi numa reportagem, que agora, na delegacia tem acesso a escola, mas na época não tinha isso. (Fragmento da entrevista realizada na Penitenciária Feminina do RJ com Daiane em agosto de 2010).

O relato de Daiane demonstra que os vínculos formados ao longo da vida não foram suficientes para que ela permanecesse na escola. Ao ser presa, instituições como a família, a escola e a prisão não estiveram integradas para orientá-la a finalizar sua escolaridade básica. Com a prisão, Daiane rompe definitivamente com a escola, que estava, antes de ser presa, a dois meses do término.

A falta de interlocução entre as escolas também ocorre no caso de Bruna, que cumpre medida socioeducativa de internação, e alega que foi rebaixada de ano quando matriculada na instituição. Bruna, 16 anos – cumprindo medida socioeducativa de internação - estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental quando foi presa. Está grávida do primeiro filho, e o pai da criança é traficante de drogas, com dois filhos com outra mulher (*“ele tá na vida errada, é da boca de fumo”*). Mora com a mãe e o padrasto. Tem dois irmãos, um com 22 anos de idade e outro de 18 anos. O mais velho já é casado e tem um filho. O segundo não estuda (*“É um vagabundo, não quer nada”*).

A jovem está cumprindo três meses de medida socioeducativa de internação. É a segunda vez que está cumprindo medida socioeducativa. Na primeira vez pulou o muro da

instituição de semiliberdade e fugiu. Decidiu entregar-se para cumprir o resto da medida. No momento da entrevista, cumpria os três últimos meses de internação.

Bruna: Prefiro cumprir a medida aqui do que lá no Criad. Eu não gosto de lá não, porque eles dão muita liberdade pros adolescentes, acontece briga direto, acontece que aqui também tem, mas eu acho melhor cumprir aqui do que cumprir lá, mesmo sendo semiliberdade, indo pra casa toda semana, prefiro cumprir aqui do que cumprir lá (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

O percurso educacional de Bruna é marcado por reprovações, ficou reprovada três vezes na antiga 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano), no último ano foi aprovada. Estava cursando o 7º ano quando foi presa e internada na instituição.

Bruna conta que começou a estudar com a prima, que tem 16 anos, e na época da entrevista estava cursando o 2º ano do Ensino Médio. De acordo com Bruna as reprovações ocorreram devido ao excesso de faltas e à bagunça. Como pode-se observar no relato transcrito abaixo:

Entrevistadora: Você era boa aluna?

Bruna: Não. Era boa aluna, mas fazia muita bagunça na sala de aula.

Entrevistadora: O que você fazia?

Bruna: Coisa de adolescente, que adolescente faz.

Entrevistadora: O que adolescente faz?

Bruna: Fica falando na sala de aula, não respeita professor, essas coisas.

Entrevistadora: E o que que a professora fazia?

Bruna: Ué, dava esporro! E quando acontecia alguma coisa de mais, levava pra secretaria.

Entrevistadora: E você já foi pra secretaria? Bruna: Ah! Já fui muito já.

(...)

Bruna: Eu estudava, professora, eu fazia bagunça, mas estudava. Eu estudava muito. (Ficava reprovada) por causa de bagunça, faltava muita aula. Eu fiquei um tempão na mesma série, mas eu sabia. Eu não sou uma menina burra não, fazia vários cursos, várias coisas. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

Questionada sobre a afirmação de que ficava reprovada, porque fazia bagunça, Bruna responde:

Entrevistadora: Você acha que professor reprova aluno porque ele faz bagunça? Bruna: Também!

Entrevistadora: Mas isso vale ponto, fazer bagunça? Bruna: Vale.

Entrevistadora: Mas eles te falavam isso?

Bruna: Todo aluno sabe que vale ponto comportamento dentro de sala de aula, respeitar professor, todo aluno sabe. Toda escola tem isso, bom comportamento. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

A fala de Bruna demonstra que ela conhece o que a escola espera que os alunos façam, como destaca Castro (2011, p. 122). Os alunos são reflexivos e críticos sobre os processos de

tornar-se aluno e estabelecem ao longo da vida escolar uma trajetória de sucesso ou fracasso escolar. Segundo a autora, eles compreendem que para “fazer parte do jogo escolar e se tornarem escolarizados precisam enquadrar-se às normas escolares”. Bruna demonstra conhecer esse jogo e mostra-se conformada com o fato: *“tem que estudar para ter um futuro bom, faz parte, fazer o quê?”*

Bruna: Você não vai conseguir um bom emprego sem o estudo. Não quero só ficar andando pra trás igual eu tô não, mesma série, fazendo a mesma coisa, repetindo a mesma coisa, mesma série sempre, sempre, sempre enjoa”. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

O aluno que resiste a jogar esse jogo é punido, pela nota ou pela reprovação. Para inverter a situação de fracassado é preciso enquadrar-se às normas estabelecidas pela instituição. Esse fato manifesta-se de diversas formas nas instituições educativas, sejam elas de privação ou não. Bruna vê na educação e no trabalho meios de “mudar de vida”. Segundo ela, saber que está grávida tem sido um fator favorável para essa mudança.

Bruna: Não sei o que eu quero da minha vida, certo. Eu falo que quero fuma, mas não posso falar que eu tô grávida, mas eu vivia falando, quando eu saí daqui vou fumar a minha maconha, vou fumar, não quero saber de nada. (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

Na instituição socioeducativa de internação Bruna está frequentando o 5º ano. De acordo com Bruna, houve uma confusão no momento da matrícula e ela acabou rebaixada de ano.

Bruna: Porque no tempo que eu tava estudando não existia esse negócio de 5ª série, 6º ano não, começou depois, esse negócio de ser 5º ano, 6º ano. Agora 5ª série, é 4ª, 6º ano é 5ª série. Eu tava fazendo a 5ª série lá, agora com esse negócio de 5ª série é 4º ano, eu tô fazendo a 5ª série aqui. (...). É por causa dessa diretora doida, eu falei: diretora não existia isso lá não. Eu tava fazendo a 5ª série, passei pra 6ª série. Mas não adianta falar com ela, mesmo tendo o meu histórico, 5ª série. Mas lá fora eu vou fazer a 6ª série, porque só ela que é doida da cabeça. Eu ia fazer a 6ª série lá fora (Fragmento da entrevista realizada na GV com Bruna em agosto de 2010).

A situação descrita por Bruna é similar à que ocorreu com Daiane. Nas devidas proporções, as duas foram penalizadas pela falta de organização das instituições escolares. Bruna quando diz que foi rebaixada de ano na escola da instituição socioeducativa, e Daiane, por ter sido reprovada por falta quando estava grávida do primeiro filho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As instituições escolares estão presentes nos espaços de privação de liberdade, são representativas e têm mediadores dentro do próprio sistema, por meio dos professores,

diretores, médicos, psicólogos, assistentes sociais, familiares e das próprias mulheres. A falta de interlocução que ocorre, no âmbito das escolas, entre profissionais da área da saúde e da família das mulheres, é um aspecto que coloca a jovem em uma zona de vulnerabilidade, que nos casos de Bruna e Daiane fizeram com que elas abandonassem a escola regular. Em contraponto à zona de vulnerabilidade está o que chamamos neste artigo de zona de contato (TORRE, 2005).

A zona de contato é a interlocução positiva e bem-sucedida entre essas instituições, representadas pelos seus mediadores, como exemplificam Fox e Fine (2010, p. 11) “os jovens de comunidades e etnias variadas, entre jovens e adultos; advogados, educadores, profissionais da área da saúde e da educação, a própria justiça criminal e a saúde pública”.

Entretanto, nesse estudo, utilizamos essas referências, de forma particularizada, quando tratamos a zona de contato mediada por interlocutores como família, escola, posto de saúde, organizações não governamentais, além das próprias mulheres privadas de liberdade. Embora pertençam ao espaço exterior, esses interlocutores estão presentes de forma organizada e formal nos espaços de privação de liberdade.

A mediação positiva entre esses sujeitos, feita de forma representativa, organizada e participativa, compõe uma rede de apoio às mulheres privadas de liberdade que irá auxiliar efetivamente na sua reinserção social. A zona de contato promove esta interlocução.

A instituição socioeducativa e a prisão feminina na perspectiva da zona de contato têm condições de promover uma interlocução menos positiva com o mundo fora das instituições, pressuposto máximo da utilidade da pena. No entanto, para além da obrigatoriedade legal, está a perspectiva das próprias mulheres sobre a educação que tem nas prisões e a que desejam ter.

As participantes desta pesquisa declararam que a educação nos espaços de privação de liberdade é um importante instrumento de reinserção social. Elas são unânimes em afirmar que para conseguir um bom emprego é importante terminar a escola. No entanto, ao contrário desse discurso, especialmente nas prisões femininas, o índice de mulheres que frequenta a escola é muito baixo.

Neste artigo destacou-se os fatores que afastam as mulheres da escola, esses fatores são complexos e se combinam, não é possível estabelecer uma razão específica que leve à exclusão educacional, no entanto, neste estudo um aspecto é fundamental ouvir os sujeitos excluídos.

Neste sentido, concorda-se com as palavras de Martins (1997) quando o autor afirma que, ao estudar os processos que levam a exclusão é necessário perceber o movimento que impele os sujeitos para fora da vida social, “para fora de suas ‘melhores’ e mais ‘justas’ e ‘corretas’ relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações” (p. 16).

É deste movimento que emana a compreensão das histórias dessas mulheres, para as quais se aplicam os conceitos vulnerabilidade, marginalidade e desigualdade social que nos auxiliam a compreender e analisar criticamente a situação de exclusão socioeducacional em que estão inseridas as mulheres, participantes deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo identificou-se que desigualdades sociais estão presentes nos espaços de privação de liberdade quando os direitos básicos das mulheres deixam de ser garantidos, devido à precarização dos serviços oferecidos a elas. Soma-se a isso, no entanto, a própria condição de desigualdade presente no contexto social do qual a maioria das participantes é originária e, ainda, pela própria condição de ser mulher em uma sociedade que ainda tenta superar o machismo.

Esta condição é marcada pela invisibilidade e pela exclusão socioeducacional a que são submetidas cotidianamente e que se amplia, especialmente, no caso das mulheres privadas de liberdade, pela banalização do sistema punitivo, pelo autoritarismo e pelas humilhações exacerbadas presentes nas instituições pesquisadas.

Sobre esta situação é necessário pontuar que o universo das mulheres privadas de liberdade caracteriza-se pela ruptura de vínculos familiares, pelo abandono e pelo afastamento de atividades educacionais, sobretudo do ambiente escolar.

Os relatos das jovens e mulheres informam que o percurso educacional é, na maioria dos casos, caracterizado por interdições relativas às múltiplas reprovações, exclusão escolar, uso de drogas, falta de orientação familiar e necessidade de trabalhar. Além desses aspectos, o processo de escolarização dessas jovens e mulheres costuma ser interrompido pela própria prisão, o que é uma incoerência, pois a educação é um direito fundamental e, portanto, assegurado a todos e todas, inclusive para pessoas que encontram-se privadas de liberdade.

No entanto, embora esse percurso seja marcado pela exclusão educacional, um aspecto revelado nas entrevistas com as participantes e que, inicialmente, tomava-se como certo, diz respeito à ideia de que elas eram, em sua maioria, analfabetas. Esse entendimento foi superado à medida que as singularidades de suas histórias de vida precisavam ser compreendidas nas suas particularidades.

O discurso sobre a escola nas entrevistas foi marcado pela contradição. Ainda que a educação nas instituições pesquisadas seja vista, pelas participantes, como um importante espaço de reinserção social, em linhas gerais, elas afirmam que a escola não atende às suas necessidades educacionais.

Identificou-se, neste estudo, que para atender as demandas desses sujeitos é preciso reconhecer as mulheres em privação de liberdade como interlocutoras dos processos de criação e revisão de políticas públicas mais sensíveis a este público. Neste sentido, este trabalho propôs-se a ouvi-las considerando a legitimidade de suas falas sobre a realidade em que vivem e seu percurso educacional.

Entende-se que essas mulheres são as principais informantes capazes de apresentar uma proposta inicial sobre a escolarização da qual necessitam para atender as suas demandas de aprendizado, seja dentro ou fora dos espaços de privação, que, de acordo com os relatos desta pesquisa, encontram-se muito aquém do esperado por elas.

O distanciamento entre os sujeitos para os quais se propõem as políticas públicas no Brasil e os que são atendidos efetivamente por elas demarca limites impostos pelas desigualdades sociais e educacionais, especialmente para a população mais pobre.

No caso das mulheres em privação de liberdade, pode-se afirmar, que esse distanciamento é acentuado pela intolerância das instituições, sejam elas a própria família, a prisão, a escola, os hospitais, dentre outras. A essas instituições faltam informações para desvelar a singularidade dos sujeitos, no intrincado processo de descoberta e respeito ao outro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Maciel. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, M.C.; YAZBEK, M. Belfiore-Wanderley, (Org.) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2007.
- CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento: um estudo etnográfico**. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- FOX, M.; FINE, M. **Circulating critical research: reflections on performance and moving inquiry into action**. 2010.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- OLIVEIRA, M. W. de. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000200004>>. Acesso em: 22 Jan. 2013.
- SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciênc. saúde coletiva**, v.10, n.3, p. 707-717, 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

TORRE, M. The alchemy of integrated spaces: youth participation in research collectives of difference. In: WEIS, L.; FINE, M. (Ed.). **Beyond silenced voices**. Albany, NY: State University of New York, 2005.

[1] Dado disponível na página da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140730>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.