Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Américo Homem da Rocha Filho

Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática

Rio de Janeiro
2015

Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática

por

Figura 1: *Meus sobrinhos por meu irmão*, de Marcel Rocha. Fonte: Original de Marcel Rocha.
Figura 2: Detalhe de cartum de Bill Watterson. Fonte: Disponível em: <http://k40.kn3.net/F2E9DB297.jpg>. Acesso em: 25 ago. 2015.
Figura 3: *Américo*. Caricatura de Deborah Trindade. Fonte: Original de Deborah Trindade.

Américo Homem da Rocha Filho

Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, redes educativas e processos culturais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Rio de Janeiro

2015

Dados internacionais de catalogação na publicação

R672d Rocha Filho, Américo Homem da.

Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática / Américo Homem da Rocha Filho. – Rio de Janeiro: 2015.

116 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação a distância 2. Educação de jovens e adultos 3. Ensino de matemática 4. Cartuns 5. Afetividade I. Goulart, Paulo Sergio Sgarbi (Orient.) II. Sgarbi, Paulo (Orient.) III. Universidade do Estado do

Américo Homem da Rocha Filho

Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, redes educativas e processos culturais.

Aprovada em 24 de novembro de 2015

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart (orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Profa. Dra. Rosana de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Profa. Dra. Regina Maria Macedo Costa Dantas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu pai, Américo Homem da Rocha (in memoriam), à minha avó, Arestina de Jesus Pereira, e à minha companheira de vida Wilza Lima dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Concordo com meu amigo Thulio que fazer os agradecimentos às pessoas que fizeram parte, diretamente ou indiretamente, da dissertação é uma das coisas mais agra- dáveis do trabalho. Claro que não vai dar para citar todos aqui, mas eu vou tentar.

Agradeço, primeiramente, ao meu pai, que sempre me deu força para que eu estudasse, para que eu chegasse até a faculdade e nunca me falou que eu teria que trabalhar para ajudá-lo, coisa que acabei fazendo quando ainda estava na faculdade. Esse trabalho, devo a ele. Que, se estivesse ainda aqui, com certeza estaria super orgulhoso. E, se estives- se presente na defesa, iria emocionar-se muito. Saudades pai!

Agradeço à minha avó Arestina, hoje com 96 anos, que me criou por algum tempo, pois perdi a minha mãe quando ainda tinha 5 anos. Levava-me para a escola, ia buscar- me, me dava almoço, me mandava, todos os dias, fazer os trabalhos de casa. Sempre me deu força para que eu estudasse. Obrigado Vó!

Agradeço à minha companheira Wilza, companheira de vida, de estudos, de trabalhos, de viagens. Acompanhou todo esse processo longo e cansativo do mestrado, me ajudando sempre. Por isso, dedico esse trabalho também a ela. Sempre ao meu lado, em muitos momentos, brigando comigo para que eu estudasse, me dando força o tempo todo. Obrigado, meu amor!

Agradeço à Mari, que assumiu a função de minha mãe quando eu já tinha dez anos e sempre me amou como se fosse filho dela. Sempre cuidando de mim com muito carinho e afeto. Sempre me dando força, também, para que eu estudasse.

Agradeço ao meu filho Rudá, que soube entender quando não podíamos ficar juntos, pois estava estudando, apresentando trabalhos, dentre outras tarefas acadêmicas.

Agradeço ao meu irmão Marcel, que até fez um cartum para o meu trabalho, à Fátima, minha cunhada, ao Pedro Lucca, meu sobrinho, e à Mariana, minha sobrinha e afilhada, que também entenderam as minhas ausências por conta de meus estudos.

Agradeço ao meu orientador, Paulo Sgarbi, que teve toda a paciência do mundo em me orientar. E conseguiu até me convencer que sou capaz de escrever uma dissertação. Que passou a ser mais amigo que orientador. Companheiro de cervejas e conversas.

Agradeço ao meu amigo Reinaldo, que sempre me deu força para estudar mais, só fiz a minha primeira pós, na uff de Angra, porque ele praticamente me obrigou. Sempre acreditou mais em mim do que eu mesmo. Foi ele que chamou para participar do grupo de pesquisa

linguagens desenhadas e educação; depois de muita insistência, acabei participando. Foi um dos que mais me deu força para fazer a prova do mestrado.

Agradeço ao meu amigo Thulio pelos seus “pitacos” sempre importantíssimos para a minha dissertação.

Agradeço à Regina, minha grande amiga e irmã, que, desde sempre, me mandava fazer mestrado. E também pelos “pitacos” importantes no meu texto.

Agradeço ao meu amigo Guinho, que foi o meu primeiro colega de turma na faculdade, pois fiz o 1º período de letras. Foi outro amigo que sempre me deu força para que fizesse um mestrado.

Agradeço à Marcela e à Maria Flor, por sempre me receberem bem em casa nos momentos mais difíceis da dissertação.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho no CREJA: Marcos, Maria Júlia, Liana e Margarete, que também fazem parte desse trabalho.

Agradeço à Vera Messeti e à Flora Machado, pois, se não fossem as duas, a EAD no CREJA não existiria.

Agradeço ao grupo de pesquisas Linguagens desenhadas e educação pelo acolhimento, pelas amizades, por tudo em que me ajudaram nesse processo. Adoro vocês.

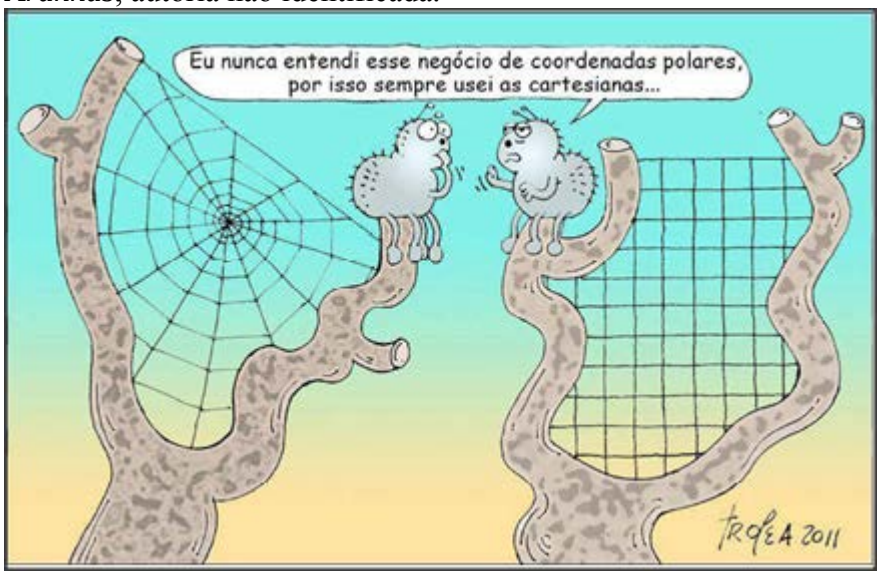
Aos professores, Luis Carlos Manhães e Inês Barbosa de Oliveira pelas conversas, em Angra dos Reis, no espaço pedagógico "Taberna 33", na época de minha primeira pós, em que Manhães foi meu orientador.

Agradeço a todos os meus amigos que, de certa forma, entenderam as minhas ausências nesses mais de dois anos de mestrado.

Agradeço aos meus alunos que, nesses quase 30 anos, me ensinaram a ser esse professor que sou hoje.

EPÍGRAFE

Aranhas, autoria não identificada.



Fonte: Disponívelem: <https://36.media.tumblr.com/8df4922b3af9815fe3d95a8bd714ff47/tumblr_mq7v7bKpbG1rldd98o1_500.jpg>. Acessoem: 16 jul. 2014.

RESUMO

ROCHA FILHO, Américo Homem da. **Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a importância da utilização de cartuns nas aulas de matemática como uma forma de facilitar a criação de laços afetivos entre alunos e professores, na educação de jovens e adultos (EJA) modalidade a distância (EAD), no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Para contextualizar o CREJA, conto, resumidamente, a história da EJA na Cidade do Rio de Janeiro até chegar ao CREJA. Faço também um pequeno histórico da EAD no Brasil. Como pressuposto teórico, trago os estudos do cotidiano, com ênfase no cotidiano escolar, seus problemas, suas mazelas, sua beleza, suas contradições. Entrando nas discussões sobre a afetividade, começo falando da afetividade na educação, passando pela afetividade na EJA, chegando à afetividade na EAD e fechando com a afetividade na EAD do CREJA, mostrando como acontecem essas relações. Depois mostro que o cartum, enquanto uma linguagem que – pelo humor, traz críticas e percepções inusitadas sobre o cotidiano – pode ser utilizado na educação, como um facilitador no processo de *ensinoaprendizagem.* E finalizo mostrando como acontece essa utilização dos cartuns em minhas aulas de matemática no CREJA, com os meus alunos da EAD, e de como isso tem colaborado para que esses alunos continuem seus estudos, depois de alguns anos fora da escola, mostrando que os laços afetivos criados durante o curso com as apresentações das aulas de matemática, onde são utilizados os cartuns como um instrumento fundamental para a criação desse ambiente *socioafetivo*, interferem positivamente no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Ensino da matemática. EJA. EAD. Cartum. Afetividade.

ABSTRACT

ROCHA FILHO, Américo Homem da. **From PEJA to CREJA: cartoons affections inside of distance math classes**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research aims to analyse the importance of using cartoons in mathematics lessons as a means to strengthen affective bonds between students and teachers in the distance education of adult learners, in the Municipal Centre of Reference of Adult Education (known by the Portuguese acronym CREJA), located in Rio de Janeiro, Brazil. To situate CREJA in context, I summarise the history of adult education in the city of Rio de Janeiro until the days of CREJA. Furthermore, I delineate a brief time-line of distance learning in Brazil as a whole. As a theoretical framework, I make use of studies in school daily life, with all its problems, beauty and contradictions. The discussions on affect begin by tackling the question of affect in education, followed by affect in adult education. The exposition goes on to address affect in distance learning, and concludes with affect in the practice of distance learning specific to CREJA, demonstrating how these affective relationships are formed. After that, I show that the cartoon, as a language of humour rife with potential to critique and observe the reality of daily life, can be employed in education, as an aid in the the process of teaching-learning. Finally, I conclude by showing how cartoons are brought into my own maths classes at CREJA, with my distance education learners, and how this has contributed to the continued education process of people after having spent a few years away from school. This demonstrates that these affective bonds, created during the classes with presentations in the maths lessons, where cartoons are used as a basic tool to create this socio-affective environment, have a positive influence in students' performance.

KEYWORDS: Mathematics Education. Adult Education. Distance Learning. Cartoon. Affect.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – De cabeça para baixo. 15
Figura 2 – Capa do LP Acabou Chorare, 1972. 17
Figura 3 – Capa do LP Captain Fantastic, 1976. 17
Figura 4 – *Não sei ler*, de Cícero. 25
Figura 5 – *EAD do Calvin*, de Watterson. 31
Figura 6 – *Royalties*, de Amarildo. 38
Figura 7 – *Cotidiano*, de Carybé. 42
Figura 8 – *Feira*, de Carybé. 42
Figura 9 – *Meritocracia x aprendizagem*, Carlos Latuff. 43
Figura 10 – *Aula de matemática*, Roberto Mangosi. 44
Figura 11 – *A soma*, de Tonucci. 45
Figura 12 – *Calvin*, de Bill Watterson. 45
Figura 13 – *Calvin 2*. Bill Watterson. 46
Figura 14 – *Afetividade*, de Watterson. 49
Figura 15 – *Armandinho e o amor,* de Alexan- dre Beck. 49
Figura 16 – *Autoritarismo*, autor não identificado. 51
Figura 17 – *Evasão*, de Juan Cabral. 54
Figura 18 – *Visão de mundo*, de Gatis Sluka. 70
Figura 19 – *Aula de matemática* (em inglês), autor não identificado. 74
Figura 20 – *Aula de matemática* (em turco), autor não identificado. 75
Figura 21 – *10 anos do PT no governo*, do Alpino. 76
Figura 22 – *Opinião*, de Bill Watterson. 77
Figura 23 – *Aula divetida*, de Bill Watterson. 78
Figura 24 – *Leis de Newton*, de Bill Watterson. 78
Figura 25 – *Ideologia*, de Quino. 79
Figura 26 – *Ontem, hoje*, do Latuff. 80
Figura 27 – *Escola não é fábrica*, de Latuff. 80
Figura 28 – *A grande máquina escolar*, de Francesco Tonucci. 81
Figura 29 – *Privatização*, de Latuff. 82
Figura 30 – *Manolito*, de Quino. 83
Figura 31 – *Tecnologias*, de Glasbergen. 83

Figura 32 – *Fartura*, de Duke. 84
Figura 33 – Ninguém sabe para que servem as coisas que a escola ensina, de Claudius Ceccon..... 85
Figura 34 – Os alunos sentem que a escola não foi feita para eles, de Claudius Ceccon. ... 86
Figura 35 – A criança pobre é corrigida o tempo todo, de Claudius Ceccon..... 87
Figura 36 – *A culpa é da professora*, de Claudius Ceccon. 87
Figura 37 – O jeito de falar da escola é o da classe média, de Claudius Ceccon..... 88
Figura 38 – Festa de aniversário..... 89
Figura 39 – *Inclusão digital*, Alxandre Beck. 93
Figura 40 – *Matemática e religião*, de Bill Watterson..... 94
Figura 41 – Página inicial da aula 2 de matemática, CREJA..... 95
Figura 42 – Página inicial da aula 3 de matemática, CREJA..... 96
Figura 43 – Primeira página da aula 1 de matemática, CREJA. 97
Figura 44 – Tô vendo uma esperança, Henfil. 102
Figura 45 – Capa do livro O livro do décimo aniversário, de Watterson 105
Figura 46 – *Leitura*, de Rafael..... 106
Figura 47 – *Leitura escondida*, de Ziraldo. 111

LISTA DE GRÁFICOS

Tabela 1 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013. 58
Gráfico 1 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013. 59
Gráfico 2 – Pesquisa com os alunos que se afastaram por algum problema com a matemática. 98
Gráfico 3 – Levantamento sobre os motivos do afastamento da escola. 99

LISTA DE ABREVIATURAS

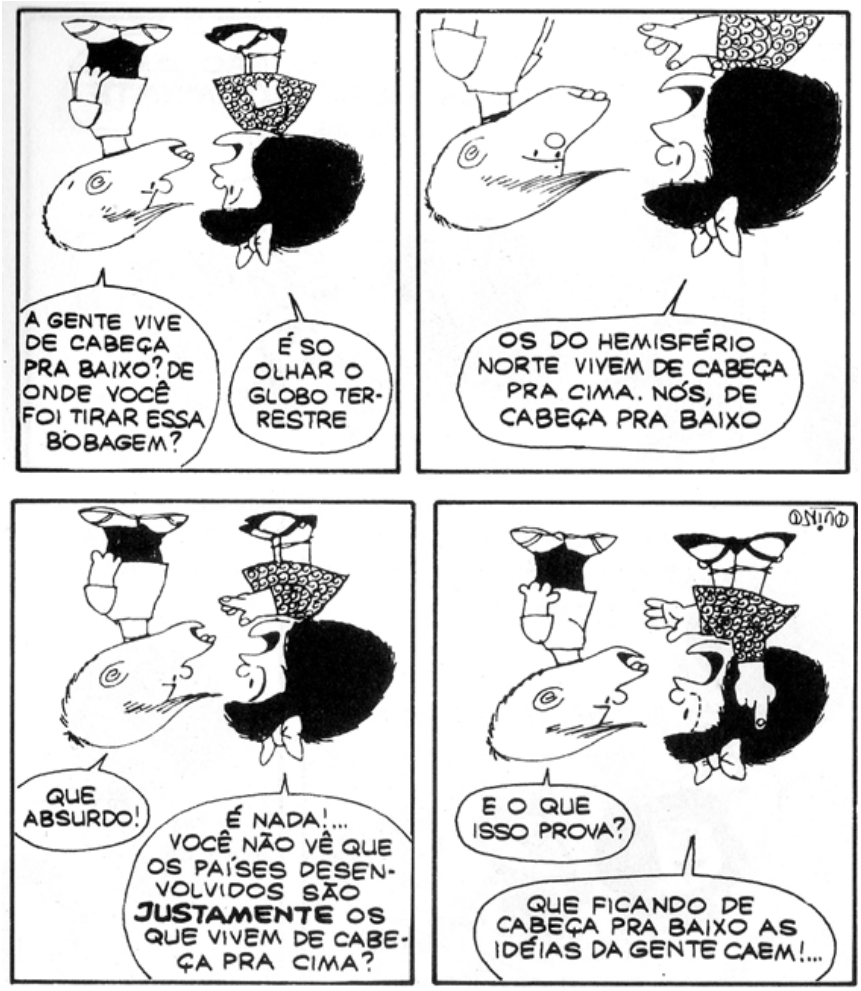
AVA	ambiente virtual de aprendizagem
CACO	Centro Acadêmico Cândido de Oliveira
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEAV	Colégio Estadual Dr. Artur Vargas
Cederj	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CECIERJ	Centro de Ciência de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIER	Centro Internacional de Estudos Regulares
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EAD	educação a distância
EJA	educação de jovens e adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação
MultiRio	Empresa Municipal de Multimeios
PEE	Programa Especial de Educação
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TIC	tecnologias de informação e comunicação
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UAB	Universidade Aberta de Brasília
uff	Universidade Federal Fluminense
uff-IEAR	Instituto de Educação de Angra dos Reis
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UP	unidade de progressão

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PEJA AO CREJA**	25
1.1	**Um pouco da história do PEJA no município do Rio de Janeiro**	25
1.2	**Um pouco de história do CREJA**	28
2	**UM POUCO DA HISTÓRIA DA EAD**	31
3	**AFETOS E DESAFETOS NO COTIDIANO**	38
4	**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: O QUE AFETA OU O QUE AMA**	49
4.1	**Afetividade na EJA**	56
4.2	**Afetividade da EAD...**	59
4.3	**A afetividade na EAD do CREJA**	61
4.4	**As vozes do afeto**	63
5	**OS CARTUNS E AS CHARGES: VISTURAS**	70
5.1	**vistura,**	71
5.2	**Busca conceitual**	73
5.3	**Mas por que essa l inguagem é tão atraente?**	77
5.4	**Meu encontro com os cartuns**	84
6	**O COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA NA EAD DO CREJA**	89
6.1	**EAD no CREJA: uma experiência nas aulas de matemática**	93
	CONCLUIR PARA QUÊ?	102
	REFERENCIAIS	106

INTRODUÇÃO

Figura 1 – De cabeça para baixo.



Fonte: QUINO, 1993, p. 5.

Minha história com a escola pública começa quando eu ainda era aluno. Estudei em escolas públicas, no antigo primário (do 1º ao 5º ano), e também no antigo ginásio (do 6º ao 9º ano), foram 9 anos estudando em escolas públicas, dos 6 aos 14 anos. A minha formação acadêmica também começou na escola pública, à qual retornei, alguns anos depois, como estagiário.

Confesso que não era muito estudioso, estudava sempre o suficiente para passar, era sempre tenso no final de ano, pois, muitas vezes, passei "raspando", no sufoco. E assim fui levando, e sempre passando de ano. Era muito preguiçoso, principalmente, para ler e escrever, achava sempre muito chatos os livros que as professoras mandavam ler, com algumas poucas

exceções, como foi o caso de Julio Verne, adorava as "viagens" dele. Aliás, sempre procurei leituras que tivessem imagens, fugia de textos muito longos, sem nenhuma figura, desenho ou foto, e isso era em tudo o que eu ia ler, inclusive nas disciplinas da escola, em história, geografia, ciências, etc.

O primeiro autor que adorei ler – e seus livros não tinha imagem – foi justamente Júlio Verne; em compensação, ele tinha uma capacidade de descrição fantástica, tanto que, ao ler, você podia "ver" a história que ele "contava". Gostava, também, de Orígenes Lessa: "Memórias de um cabo de vassoura" [acho que tenho esse livro até hoje].

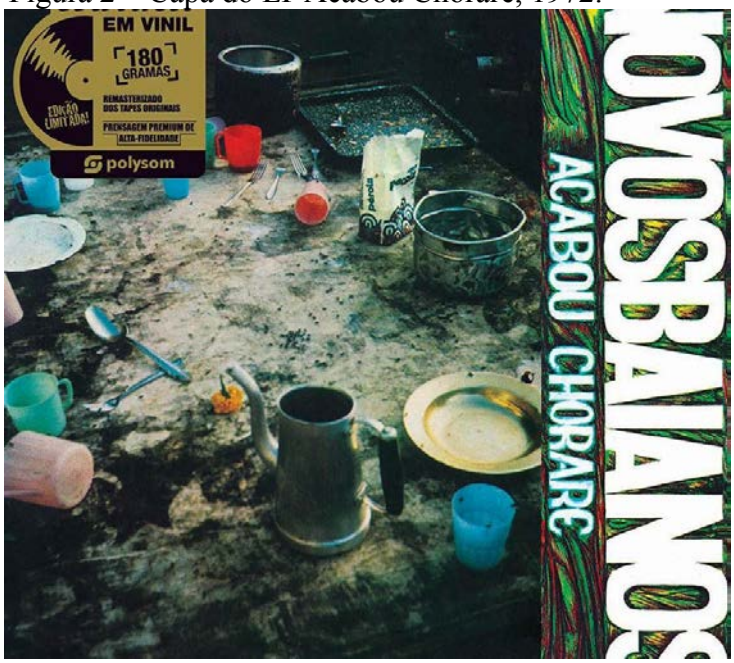
E as redações? Todo início de ano tinha que fazer uma redação de como foram as férias, era uma criatividade por conta das professoras.

Gostava de ler alguns gibis, me lembro muito do Bolinha, da Luluzinha, do Gasparzinho, da Mônica, do Cebolinha, do Cascão, do Chico Bento, do Tio Patinhas, do Pato Donald. As tirinhas que vinham no jornal de domingo eram muito boas, principalmente as do Recruta Zero. Na verdade, achava genial não só as tirinhas, mas os cartuns e as charges, pela capacidade de eles conseguirem, num quadro ou em poucos quadros, no caso das tirinhas, passarem suas mensagens ou críticas. Sempre admirei esse tipo de linguagem.

Na TV, os desenhos de que eu mais gostava era o do Mr. Magoo e o da Pantera Cor de Rosa. Assistia muito também ao Manda Chuva, aos Flinstones, à Corrida Maluca e a outros que faziam sucesso na época.

Na música, tive muita influência de um primo mais velho, que ouvia muito os Beatles; em relação à MPB, ele gostava muito da Elis Regina. Ganhei minha vitrola quando tinha dez anos de idade, além do LP do Roberto Carlos e dos samba enredo (que meu pai comprava todos os anos); no natal, tive a oportunidade de comprar o meu primeiro LP: fui à loja, demorei muito a escolher e decidi pelos Novos Baianos, de 1972, "Acabou chorare", que tenho até hoje, e sei todas as músicas de cor e salteado. Na verdade, eu não conhecia os Novos Baianos, comprei o LP pela capa. Achei o máximo essa capa, e o meu segundo LP também foi escolhido por esse mesmo motivo, foi o "Captain fantastic and the brown dirty cowboy", de Elton Jonh, o álbum é lindo, veio com pôster e tudo, também o tenho guardado na minha estante. Nas figuras 6 e 7 mostro as capas desses LPs.

Figura 2 – Capa do LP Acabou Chorare, 1972.



Fonte: aquivo pessoal.

Figura 3 – Capa do LP Captain Fantastic, 1976.

Fonte: aquivo pessoal.

E fui crescendo...

Filhos da revolução? Ou melhor, do golpe...

Quando nascemos fomos programados A receber o que vocês
Nos empurraram com os enlatados Dos U.S.A., de 9 às 6
Desde pequenos nós comemos lixo Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião Somos o futuro da nação Geração Coca-Cola
Depois de 20 anos na escola Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo Não é assim que tem que ser Vamos fazer nosso dever de casa E aí então vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião Somos o futuro da nação Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola Geração Coca-Cola Geração Coca-Cola

Russo, 1985

O bigodinho começou a crescer, assim como as paixões impossíveis, fui apaixona- do por todas as meninas bonitas da rua e da escola, nunca consegui dizer isso a nenhuma delas, era tímido demais, planejava e ensaiava tudo o que ia dizer, mas, na hora, não saía nada, nenhuma palavra, e geralmente eu nem conseguia me aproximar da pessoa. Lembro sempre da música do Biquini Cavadão...

Toda vez que te olho
Crio um romance Te persigo, mudo Todos instantes
Falo pouco, pois não sou
De dar indiretas
Me arrependo do que digo Em frases incertas
Se eu tento ser direto O medo me ataca Sem poder nada fazer
Sei que tento me vencer e acabar com a mudez Quando eu chego perto, tudo esqueço
E não tenho vez
Me consolo, foi errado o momento, talvez
Mas na verdade, nada esconde essa minha timidez Eu carrego comigo a grande agonia

> De pensar em você toda hora do dia Eu carrego comigo a grande agonia
> Na verdade nada esconde essa minha timidez Na verdade nada esconde essa minha timidez Talvez escreva um poema
> No qual grite o seu nome Nem sei se vale a pena Talvez só telefone
> Eu me ensaio, mas nada sai O seu rosto me distrai
> E como um raio
> Eu encubro, eu disfarço Eu camuflo, eu desfaço Eu respiro bem fundo Hoje digo pro mundo Mudei rosto e imagem Mas você me sorriu
> Lá se foi minha coragem Você me inibiu
> Sei que tento me vencer e acabar com a mudez Quando eu chego perto, tudo esqueço
> E não tenho vez
> Me consolo, foi errado o momento, talvez
> Mas na verdade, nada esconde essa minha timidez Eu carrego comigo a grande agonia
> De pensar em você toda hora do dia Eu carrego comigo a grande agonia
> Na verdade nada esconde essa minha timidez Na verdade nada esconde essa minha timidez (Biquini Cavadão, 1986)

Ainda jogando bola e botão, mas com outras coisas na cabeça – festinhas na rua em quase todos os finais de semana, já no 2º grau (hoje, ensino médio) –, nossa galera gostava muito de curtir um som, era de bom gosto, nas festas ouviam-se muito *rock* e *black music*, as meninas levavam alguma coisa para comer e os meninos as bebidas. Ficávamos ansiosos para rolar uma música lenta, pois era a maneira mais fácil que tinha de nos aproximarmos das meninas, geralmente não dava em nada, mas, pelo menos, tirávamos uma "casquinha".

Meu pai entrou como sócio para o Círculo do Livro, e essa foi a oportunidade de fazer alguma leitura além das obrigatórias da escola. Meu primeiro livro comprado foi "Os dez dias que abalaram o mundo", de John Reed, sobre a revolução russa, assunto que sempre me interessou; depois comprei e li, do mesmo autor, "México rebelde", fiquei apaixonado pelo Pancho Villa. Mas, além de gostar de ler histórias de revoluções, gostava muito de ler biografias. A de Che Guevara foi uma das primeiras que li; depois, Lenin, Mahatma Ghandi, Mao Tse Tung, Stalin, Bertold Brecht.

Sempre achei que seria um cientista ou um pesquisador, queria saber como as histórias aconteciam, como funcionavam, desde máquinas, o corpo humano, os animais, o sistema solar... Quando via, por exemplo, algum programa mostrando paleontólogos fazendo um trabalho de campo, de escavações, ficava encantado. A pesquisa sempre me atraiu.

Mas voltando a falar da escola, fui muito pressionado, por toda a família, a fazer concurso para Escola Técnica Federal (hoje Cefet), pois meu primo mais velho tinha estudado lá. Pois bem, me inscrevi para a federal e para uma estadual, mas não consegui passar em nenhuma das duas. Resultado: fiquei sem vaga na escola pública para fazer meu 2º grau e fui estudar no GPI (um grupo de colégios da rede privada). O ensino médio não foi lá essas coisas, gostei muito de alguns professores que, de certa forma, me influenciaram. Quase todos os meus colegas pensando em fazer engenharia, medicina, direito e eu não tinha a mínima ideia do que

fazer no ano seguinte. Tinha 17 anos, estava no 3º ano, nos últimos dias de inscrição para o vestibular, toda a família queria que eu fizesse engenha- ria, pois aquele meu primo tinha feito. Pensei, pensei, estudei as possibilidades reais de passar, analisando a relação candidato/vaga do vestibular anterior e optei por letras (inglês-francês/tradutor bilíngue), que só tinha em uma faculdade em Jacarepaguá, e era privada. Passei e meu pai, apesar das dificuldades, concordou em pagar a faculdade, que era muito legal, professores ótimos, espaço muito bonito, alunos muito engajados nos movimentos sociais e sempre reivindicando alguma coisa. Mas não era esse ainda o curso de que eu gostaria de fazer, e a questão de ver o meu pai se sacrificando para pagar me deixava muito chateado.

Decidi mudar de faculdade, de curso e trabalhar, queria estudar à noite. Depois de muita procura, decidi fazer matemática na Universidade Celso Lisboa, e ninguém entendeu nada, de letras para matemática??? Sempre tive uma simpatia muito grande pela matemática, o que facilitava bastante a minha vida na escola, mas sempre adorei mesmo a geometria, talvez pelo fato de ser uma parte da matemática que necessita muito de imagens para ser compreendida, e eu tinha uma facilidade muito grande, tanto em geometria plana, quanto em geometria espacial, minha visão espacial sempre foi muito boa. Tive problemas com alguns professores, pois vários problemas de geometria eu resolvia por caminhos mais rápidos do que aqueles que o professor exigia que fizéssemos, e geralmente eles não aceitavam a minha resolução. Resolvi fazer o curso, aceitaram a minha transferência, era noturno, e eu nunca tive grandes problemas com essa disciplina, não seria agora que teria, pensei eu. Tive que estudar muito, comprar bons livros da área, mas tudo se foi acertando, consegui criar uma estratégia de estudos e superei as dificuldades iniciais.

Comecei a dar aulas particulares, não só de matemática, mas de desenho geométrico, desenho técnico, desenho mecânico, de física... Virava-me para ajudar o meu pai a pagar a faculdade. A ideia inicial era utilizar a matemática como base para um futuro curso de análise de sistemas, a informática estava começando a surgir e quem tivesse algum curso nessa área estaria praticamente bem empregado. Até comecei a fazer o curso de análise de sistemas, mas fiz apenas um período; na época, trabalhava em um escritório bem distante da Faculdade Estácio de Sá, onde eu fazia o curso. Comecei a lembrar dos estágios nos últimos períodos da faculdade.

Na verdade, em relação ao primeiro estágio, tenho uma história muito engraçada: o prof. Caran, de didática do ensino, no quarto período, perguntou quem gostaria de fazer estágio em uma escola da rede municipal. Levantei o dedo muito timidamente, achando que vários colegas iriam manifestar-se. Que nada, só eu levantei. O professor ficou todo contente – "que bom

Américo" – falou ele, No final da aula, me deu o endereço da escola, o horário que tinha que chegar e me explicou onde se localizava. Tudo bem, fui eu para escola pensando que iria observar uma aula, fazer um relatório ou coisa parecida. Que nada, chegando lá, a coordenadora ficou toda feliz, me deu uma caixa de giz, o diário de classe, um livro e me disse que a turma estava-me esperando. Gelei, suei frio, as pernas tremeram, mas não teve jeito, fui, entrei na sala, a turma em silêncio olhando para mim, esperando eu dizer alguma coisa, e eu sem saber o que falar, estava meio em estado de choque, mas fui relaxando e, um pouco depois, já estava mais tranquilo e acabei gostando.

Importantes, também, para a minha formação foram as aulas particulares, pois nelas eu percebia que a maioria dos alunos que me procuravam não tinham problemas cognitivos ou alguma dificuldade de aprendizagem, eles tinha, na verdade, problemas afetivos com seus professores. Isso me chamou a atenção mesmo antes de me formar, ficava claro, para mim, que, se os professores não conquistassem seus alunos, não os seduzis- sem, não criassem laços afetivos, o processo de *ensinoaprendizagemensino* (ALVES, 1999) podia-se tornar bem mais difícil.

Decidi ser professor e, assim que me formei, comecei a trabalhar em escolas da rede privada. Fiz concurso para a prefeitura do Rio, passei e logo fui chamado. Começaram os conflitos, pois quase tudo o que aprendi na faculdade não me estava ajudando em nada no meu cotidiano em sala de aula, o cálculo diferencial, a geometria analítica, a álgebra linear não me ajudaram muito. O que poderia fazer? Comecei a participar de encontros, simpósios, congressos na área de matemática e também na área de educação, precisava mudar as minhas aulas, mudar minha postura em sala de aula, minhas aulas não me estavam agradando. Comecei a estudar didática da matemática, comprei vários livros – na época, não existia a facilidade de hoje de acesso à internet.

E fui-me apaixonando por tudo isso. Ensinar a aprender matemática, esse era o meu objetivo, e ainda é. Em pouco tempo, larguei as escolas particulares e fiquei só no ensino público, não me sentia bem trabalhando no ensino privado. Mas, antes de mais nada, o ensino público foi uma opção política. Na escola pública, tinha a certeza de que eles precisavam de mim, me sentia – e ainda me sinto – bem trabalhando. As escolas públicas por que passei atendiam – e ainda atendem –, na sua maioria, os filhos da classe trabalhadora, que não têm a oportunidade de estudar em escolas privadas, teoricamente melhores que as públicas. Eles merecem um ensino de qualidade.

Mais tarde, fiz uma especialização em educação, "Construção do conhecimento e currículo", em 1998, no Instituto de Educação de Angra dos Reis (uff-IEAR), da Universidade

Federal Fluminense (uff), e foi muito importante voltar a ser aluno, voltar a estudar, pois, quando começamos a trabalhar, entramos num ritmo alucinante de aulas e pouco tempo ou quase nenhum nos sobra para estudar.

O corpo docente desse curso era maravilhoso, meu orientador foi o prof. Luis Carlos Manhães e, completando o quadro, tínhamos Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Paulo Carrano, Joanir Azevedo e Armando Barros, um senhor time. Foi muito importante para mim ter feito esse curso, li muito, conheci muitos autores, e isso mudou a minha maneira de pensar educação, me senti menos sozinho, esses autores – e os professores – me ajudaram a entender melhor essas redes de conhecimento que acontecem na escola, essas tramas do cotidiano escolar. Posso dizer que o que faço hoje como professor/pesquisador da rede pública de ensino há quase 3 décadas tem muito a ver com a minha história de vida.

Em 2007, passei na seleção para a tutoria do Cederj, para trabalhar como tutor presencial no curso de pedagogia da Uerj, no polo de Angra dos Reis, com as disciplinas matemática na educação 1 e 2. O material impresso era muito bom e me ajudou bastante na minha tarefa docente, tinha e tem excelentes autores, com temas bastante atuais na área de educação matemática, principalmente no curso de formação de professores, em que tinha a difícil tarefa de ensinar a ensinar matemática.

Fiz mais uma especialização em 2010, agora em educação a distância (EAD), pela uff, "Planejamento, implementação e gestão em EAD", e esse curso me fez aprofundar bastante as leituras sobre o tema, que foram muito importantes para minha formação, pois precisei muito dos conhecimentos sobre EAD no trabalho que iniciamos pouco tempo depois no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), e que desenvolvo até hoje na prefeitura do Rio de Janeiro.

Comecei a trabalhar com educação de jovens e adultos (EJA) no município do Rio de Janeiro, no CREJA, inicialmente com turmas presenciais, mas, em pouco tempo, os professores da tarde foram "escolhidos", em 2011, para implantar a EAD na EJA, assunto esse que explico melhor na parte 2.

Nesse meio tempo, comecei a fazer parte do grupo de pesquisas **Linguagens desenhadas e educação**, na Uerj, com objetivo de aprofundar ainda mais minhas pesquisas e estudos sobre a utilização dos cartuns na educação, e, quem sabe fazer um mestrado nessa área, o que aconteceu em seguida. Em 2013, entrei no mestrado na mesma instituição. Foi quando comecei a pensar em misturar isso tudo: EAD, EJA e cartuns.

A estudo que desenvolvi, na linha de **Cotidianos, redes educativas e processos culturais**, no grupo de pesquisa **Linguagens desenhadas e educação**, foi de que forma a

utilização de imagens de humor, como os cartuns, por exemplo – e principalmente, no meu caso –, podem ajudar no processo de ensino aprendizagem, por ser uma linguagem que, por suas características, possibilita melhorar a aproximação entre professores e alunos, o que amplia a possibilidade de criação de laços afetivos com esses alunos que, além de terem ficado fora da escola por muito tempo, na sua maioria, retornam à escola para terminar o ensino fundamental numa modalidade de ensino desconhecida para a maioria deles, EAD. Meu campo de pesquisa foi o Centro Municipal de Referência de Edu- cação de Jovens e Adultos (CREJA), na modalidade a distância (EAD), onde trabalho desde 2010.

Muitos autores me ajudaram nessa jornada, conversei com muitos deles para dar mais sustentabilidade ao meu trabalho. Na questão do cotidiano escolar, não podia deixar de conversar com Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Henri Lefebvre e Michel de Certeau e suas estratégias e táticas, mas a leitura de José Machado Paes, também me ajudou muito a entender a complexidade desse nosso cotidiano. Nas relações de poder dentro e fora da escola, pedi a colaboração de Michel Foucault e István Mészáros. Para entender melhor essa questão da imagem, dos cartuns, contribuíram muito as leituras que fiz de Claudemir Nunes Ferreira, Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa, e principalmente Joaquim da Fonseca e Will Eisner, com os quais aprofundei mais um pouco. Para melhorar as minhas relações de afeto, amor e carinho com os meus alunos, não poderia deixar de pedir ajuda a Humberto Maturana e a René Barbier. Sobre EAD, conversei muito com Oreste Preti. Aliás, foi com ele que aprendi que podem ser criados laços de afetividade em EAD, que hoje, posso dizer que é a mola mestre do meu objeto de pesquisa, além das imagens sempre muito presentes de Calvin, de Watterson, e dos personagens do Tonucci. E logicamente, muitas conversas com o meu orientador de mestrado Paulo Sgarbi.

Meu principal objetivo foi investigar a afetividade na educação de jovens e adultos na modalidade a distância, tentando compreender o uso de imagens de humor como linguagem que pode propiciar uma maior integração no trato da disciplina, especificamente discutindo a questão da afetividade nas redes escolares cotidianas na EJA, na EAD, nas aulas de matemática, e mais propriamente, nas minhas aulas de matemática.

Na primeira parte, trago um pouco da história da educação de jovens e adultos até chegar ao CREJA. Conto, também, um pouco da história da educação a distância na segunda seção. Na terceira parte, falo um pouco dos afetos e dos desafetos de nosso cotidiano escolar. Na quarta seção, entro especificamente na questão da afetividade: o que é, como acontece na EJA, na EAD e no CREJA, com a mistura da EJA/EAD. Na quinta parte, falaremos dos cartuns e charges na educação: que linguagens são essas e como as tenho utilizado no cotidiano das

minhas aulas, assim como as utilizo na minha dissertação como expressão de conhecimento, quer trazendo conhecimentos para a reflexão teórica, quer para expressar o conhecimento mesmo. O sexto apresenta o nosso estudo de caso, de como é esse cotidiano nas aulas de matemática no CREJA. E, ao final, tentamos (não) concluir...

1 **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PEJA AO CREJA**

Figura 4 – *Não sei ler*, de Cícero.

Fonte: <http://vignette4.wikia.nocookie.net/toque105/images/9/9d/Analfabetismo.....jpg/revision/latest?cb=20140418204420&path-prefix=pt-br>. Acesso em: 5 out. 2015.

1.1 **Um pouco da história do PEJA no município do Rio de Janeiro**

No primeiro governo de Leonel de Moura Brizola (1982-1986), sob a coordenação de Darcy Ribeiro, no ano de 1985, foi criado o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), como Programa de Educação Juvenil (PEJ), que era uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE). O objetivo do programa era atender, especificamente, pessoas de 15 a 20 anos que abandonaram a escola antes de terminar o antigo primário (hoje fundamental 1 – do 1º ao 5º ano) ou que nunca frequentaram a escola. A proposta de alfabetização foi elaborada conforme a concepção de Paulo Freire, dando ênfase à leitura e à escrita, com objetivo de formar cidadãos críticos e participativos. Mas o programa enfrentou muitos problemas pelo caminho, muitas mudanças de governo e nem todos lhe davam a atenção devida.

No PEJA, a formação docente era feita em dois momentos: um treinamento intensivo, realizado na implantação do programa no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), e o treinamento em serviço, realizado pelos polos localizados nos bairros com um encontro mensal de professores para troca de experiências e com visitas da equipe de coordenação.

Inicialmente, o PEJA foi implantado, apenas no horário noturno, em 20 CIEPs do município do Rio de Janeiro. Deveria funcionar com o máximo de 20 turmas por CIEP e com apenas 15 alunos por turma, com uma carga horária diária de 4 horas de aula, com direito à jantar e com aulas de educação física ou artes. Dois anos depois, em 1987, passou a ter dois blocos, o primeiro para a alfabetização e o segundo trabalhando outros conceitos das séries iniciais do ensino fundamental. No início, o programa não certificava seus alunos, pois ainda não era reconhecido pelos conselhos estadual e municipal de educação, os alunos eram encaminhados para as escolas supletivas para cursar a 5ª série (hoje 6º ano) no ensino regular.

Os anos foram passando e os problemas aumentando. Em 1992, o projeto já não ocorria como o planejado na sua criação, apesar do número relativamente grande de turmas. O programa vinha sofrendo alterações na sua estrutura, pouco investimento, poucos recursos. A partir de 1990, as aulas de artes e educação física já não eram ministradas por professores treinados para o PEJA, mas sim por professores do regular diurno, que pode- riam complementar suas cargas horárias no programa, sem entendimento, conhecimento ou envolvimento com o PEJA. A longo prazo, essas atividades deixaram de ser realizadas e algumas escolas chegaram a adotar a seriação e a avaliação como numa escola regular.

A situação piorou um pouco mais quando foram eleitos Moreira Franco para go- vernador e César Maia para prefeito (1992-1996), com uma mudança radical nos projetos políticos do estado e do município do Rio de Janeiro; a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) passou a privilegiar a educação infantil, o PEJA perdeu seu *status* de programa e passou a ser um projeto do setor de programas sociais. Foi um baque muito grande, que resultou numa redução do número de escolas: de 42 CIEPs, em 1992, para 15 em 1995. Apesar da falta de apoio da SME/RJ, o programa sobreviveu graças à luta e à persistência de alguns diretores ainda comprometidos com o programa.

Com a assinatura do convênio entre a SME/RJ e o Ministério da Educação (MEC), em 1996, vieram os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foi realizado o I Encontro de Jovens e Adultos, que reuniu educadores da rede pública e de outras instituições para tirar propostas de ação. Em 1997, aconteceu o segundo encontro. Em pouco tempo, foi apresentada uma nova proposta de convênio ao MEC para libe- ração de recursos para ampliação do programa, o PEJA I (1º ao 5º ano), de 64 para 130 turmas, passando a atender a 3200 alunos, e a criação do PEJA II (6º ao 9º ano), para atender a 5000 alunos.

Um ponto bastante positivo nesse convênio foi a garantia da formação continuada dos profissionais da área de EJA, além da aquisição de material para a ampliação das turmas e também da elaboração de material didático. Depois de assinado o convênio, a nova gestão do

PEJA fez uma nova proposta de estruturação: ensino não-seriado, acelerativo e progressivo, presencial, noturno, máximo de 25 alunos por turma, PEJA I (de 14 a 21 anos), PEJA II (de 14 a 25 anos), dias de aula em substituição às horas-aula, avaliação participativa e continuada, ausência de reprovação convencional (os alunos avançariam à medida que atingissem os objetivos previstos), cada bloco seria constituído por três unidades de progressão, recuperação paralela diária, elaboração de material próprio para cada componente curricular, centro de estudos para os professores (4 horas semanais).

Essa estrutura foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME/RJ) em 2005. Em março de 2005, o PEJA tinha 117 escolas noturnas; dessas, 10 tinham, também, turmas no horário diurno. Eram 1051 turmas, com aproximada- mente 1200 professores e com 32482 alunos. Claro que existiam diferenças estruturais nessas diversas escolas, algumas tinham até laboratório de informática, sala de vídeo, enquanto outras não possuíam esses recursos. Uma coisa agradava muito aos professores: a cada dia, o professor ficava na mesma turma durante as quatro horas de aula, lembrando que cada dia tinha um módulo temático. Essa era a grande diferença do PEJA, pois a organização por componentes curriculares dá uma atenção especial às atividades culturais, palestras, aulas-passeio, debates, vídeos.

Mas os problemas continuavam, e um deles, que aconteceu principalmente no noturno, era a pontualidade. Como a grande maioria dos alunos era de trabalhadores, que geralmente vinham direto do trabalho para escola, ficava quase impossível chegar à escola às 18h, e, em algumas unidades, dependendo da localização, era muito perigoso levar a aula até às 22h por conta da violência do entorno e/ou da precariedade do transporte coletivo. Esse era um problema bastante preocupante que, até hoje, acontece: as aulas não começavam na hora e terminavam antes da hora.

Esse problema poderia ser resolvido, quem sabe, criando um horário mais flexível, se o principal objetivo do PEJA é trazer de volta para a escola o aluno que hoje é um trabalhador, uma dona de casa, um pai de família, essa questão dos horários de entrada e saída deveriam ser repensados. A evasão no PEJA é uma preocupação, pois, quando as turmas ficam esvaziadas, acontecem as aglutinações de turmas, reduzindo o número de turmas, assim a prefeitura economiza professores, chegando, em alguns casos, a acabar com as turmas do PEJA alegando pouca procura.

A ideia principal na criação do CREJA, que vamos ver adiante, com 6 turnos de 2 horas, é justamente para atender com um horário bastante diversificado a esses alunos impossibilitados por conta de horários de trabalho e a distância do trabalho para a escola e/ou

para sua residência. Com isso, facilitando o acesso à escola para esses alunos, diminuindo essa evasão.

1.2 **Um pouco de história do CREJA**

Em 2004, foi inaugurado o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no Centro, na cidade do Rio de Janeiro, em um sobrado restaurado, próximo à Central do Brasil, de estações do Metrô, com transportes coletivos para vários municípios da baixada fluminense. O CREJA era uma ideia antiga, com o objetivo de atender a jovens e adultos que, pelos mais variados motivos, não terminaram o ensino funda- mental, com o compromisso de uma educação permanente, com uma média de 15 alunos por turma, oferecendo PEJA I (bloco I e II) e PEJA II (bloco I e II), e, em cada bloco, com 3 unidades de progressão (UP).

O CREJA tem uma estrutura física que merece destaque, com salas-ambiente, uma para cada uma das disciplinas do PEJA II (matemática, língua portuguesa, ciências, história/geografia, língua estrangeira e artes), equipadas, na época, com TV e vídeo, hoje com *datashow*. O CREJA também tem uma sala única com equipamentos multimídia. Possui sala de leitura, auditório, refeitório e laboratório de informática. Em relação à carga horária diária, o CREJA tem apenas duas horas de aula presencial, complementadas com duas horas de atividades não-presenciais, com seis turnos, dois pela manhã, dois à tarde e dois à noite, de 7h até às 22h.

Em 2011, começa a ser elaborado o projeto piloto de educação a distância (EAD) no CREJA. Quando fomos informados de que deveríamos planejar, implantar e gerir uma nova modalidade de ensino na EJA, a EAD, ficamos perplexos. Até então, o CREJA só possuía ensino presencial, atendendo a alunos das mais variadas idades e profissões. Pois bem, aceitamos o desafio. Pesquisando na internet, constatamos que, na época, essa modalidade não existia em nenhuma escola pública municipal do Brasil, tínhamos que, realmente, pensar em tudo, no material impresso, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no planejamento, na organização... Na época, éramos uma equipe de quatro professores e uma coordenadora. Teríamos o prazo de um ano para iniciarmos o curso.

Começamos lendo uma bibliografia nova para quase todos da equipe, eu era o único que tinha algum conhecimento na área, pois era tutor presencial do CEDERJ, no curso de pedagogia da UERJ, nas disciplinas, matemática na educação 1 e 2, e também tinha concluído

uma especialização em planejamento, implementação e gestão em EAD pela Universidade Federal Fluminense (uff), o que contribuiu muito para o desenvolvi- mento do trabalho, aproveitando a bibliografia do curso nas nossas discussões iniciais. Conseguimos uma parceria[1] com a Fundação Trompovsky – hoje, Instituto Guararapes – que era responsável pelos cursos à distância no exército brasileiro, recebemos uma ajuda de um *web designer* da fundação e alojamos o curso em sua plataforma.

Aliando as características da EAD com as funções da EJA, se obtêm ingredientes suficientes para o entendimento de que a educação a distância pode ser considerada uma excelente opção para quem quer retornar aos estudos e tem dificuldades ou impossibilidades de frequentar outra modalidade de educação, pois, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação (TIC), podem-se transpor os obstáculos físicos e temporais à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem contribuindo substantivamente na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos e, no caso da EJA, particularmente, por se constituir em um instrumento capaz de atender às pessoas, como já foi dito, que não podem estudar em horários pré-estabelecidos, pelos mais diversos motivos, ou sentem-se envergonhadas de retornar às salas de aula de uma escola presencial pelo longo tempo que ficaram longe da vida escolar ou por situações atuais de vida.

A defasagem educacional vivenciada por essas pessoas mantém, e até reforça, as condições de exclusão social, sobretudo em uma sociedade urbana complexa, como é a da integrar-se à vida produtiva e de exercer sua cidadania. A EAD, mais do que uma forma de ensino, deve ser vista como uma estratégia de política pública possível para a ampliação da educação de jovens e adultos, garantindo, assim, o direito de todos à educação.

Um curso de EAD, por sua grande carga de atividades não-presenciais, deve contemplar com especial atenção, além do suporte tecnológico e a qualidade do seu material, as relações afetivas com os seus alunos. Na EJA-EAD, essas relações são fundamentais para a permanência do aluno no curso e na construção da autonomia de que eles tanto precisam.

Mesmo correndo o risco de ser prescritivo, é importante que o professor/tutor demonstre preocupação em entender o aluno e suas necessidades individuais, tanto as afetivas quanto as cognitivas. São as emoções que motivam qualquer indivíduo. O professor/tutor

[1] Gostaria de deixar claro que era uma parceria, e não um convênio nos "moldes" dos feitos com a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Airton Sena. Essa parceria começou, em 2011, com um acordo verbal, de ajuda: utilizávamos a plataforma deles, onde nossas aulas ficavam "alojadas", o material impresso e para o AVA, nós do CREJA é que fazíamos. E eles também davam um suporte na plataforma Moodle®, e um apoio de um *webdesigner* , que dava uma arrumada no material que produzíamos. Apenas nesse ano de 2015 é que foi feito um convênio realmente, que não envolve nenhum valor em dinheiro. Eles vão continuar com o apoio que davam anteriormente e a secretaria de educação abrirá uma turma, numa classe anexa, próxima à Vila Militar, em Deodoro, para atender aos soldados que ainda não tenham concluído o ensino fundamental, o que deve começar em 2016

precisa conhecer a história de cada aluno, saber ouvi-lo, motivá-lo, sendo um gestor do conhecimento social. O aluno deve ser atendido de uma forma mais personaliza- da, sendo avaliado qualitativamente. O professor/tutor deve acompanhar o desenvolvi- mento do aluno para melhor identificar as suas dificuldades, fazendo sempre uma avaliação dos instrumentos utilizados pelo curso, ao final desse, com os alunos, para saber, por exemplo, se os recursos usados estão funcionando, se o ritmo, o formato e os recursos do curso estão conseguindo atingir os objetivos propostos.

A autonomia não pode ser construída no vazio, sem uma direção, tem que ter objetivos definidos, o aluno tem que ter a certeza do que ele quer para sua vida profissional. Esse processo tem que ser, antes de tudo, prazeroso. Tem que ser feito com paixão. Tem que ter uma relação afetiva. Tem que haver envolvimento, entusiasmo, gostar realmente do que está fazendo.

Assim, o aluno ganha confiança em si mesmo, em sua capacidade de ser autônomo, sem depender do professor/tutor. Mas isso tem que ser construído sobre uma base sólida, sobre "uma reflexão e uma concepção de mundo, de sociedade e de educação" (PRETI, 1996, p. 56), tem que ter uma metodologia bem clara, um caminho, uma direção, que dê sentido a esse ato educativo. Se for realmente esse projeto/curso que vai atender as aspirações do aluno, só assim ele vai ter a sua autoformação e, finalmente, construir a sua autonomia.

2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EAD

Figura 5 – *EAD do Calvin*, de Watterson.

Fonte: WATTERSON, 2007, p. 14.

Cabe ressaltar que EAD não é uma metodologia, e sim uma modalidade. Hoje, no Brasil, temos as seguintes modalidades de educação: presencial, semipresencial e a distância. A modalidade presencial é a mais utilizada, principalmente nos ensinos fundamental e médio. Já no ensino superior, temos um aumento galopante de cursos a distância, evidenciando que não é

objeto desse estudo a discussão da qualidade desses cursos. Na modalidade semipresencial, temos vários cursos de graduação e pós-graduação, com algumas disciplinas a distância e outras presenciais, além das avaliações, que são todas presenciais.

Na modalidade a distância, temos como característica principal, a não obrigatoriedade do encontro físico entre professores e alunos, é uma quebra das relações espaço/ tempo. É uma modalidade que explora, em sua totalidade, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Os cursos de EAD, em muitos casos, podem apresentar atividades presencias nas avaliações, por exemplo, ou na utilização de um laboratório.

A EAD ocupa um espaço muito importante na educação, ela é voltada para aquele aluno que tem algum tipo de impedimento, geralmente por questões de trabalho ou residi- rem longe das escolas, de frequentar diariamente a escola no mesmo horário por 4 ou 5 horas. A preocupação maior desse aumento do número de cursos a distância é com a qualidade deles. É uma modalidade que oferece oportunidade de parcela da população retornar à escola para se capacitar profissionalmente sem precisar deslocar-se até o local do seu curso, como salienta Preti (1996, p. 38):

> A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas de classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças emnível da função eda estrutura da escola e da universidade.

Hoje, há um contexto bastante favorável para o aumento da escolarização e da formação profissional aproveitando as novas tecnologias de comunicação e informação. Além de oportunizar pessoas que, por motivos alheio à sua vontade, não teriam como frequentar uma escola regular presencial, pode-se atender a pessoas que já têm a sua profissão, mas quer capacitar-se ou até mesmo mudar de área profissional.

No Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância no Brasil é regulamentada, no seu artigo 1º:

> Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 12)

Embora pareça que a EAD seja recente, talvez pela a associação direta aos computadores, não podemos esquecer que cartas, rádio e TV também são tecnologias e já foram utilizadas para o

ensino. No século XVIII, em 1728, é anunciado um curso a distância pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o professor Caleb Philippis oferecia tutoria por correspondência aos alunos do seu curso. No Brasil, demorou um pouco mais (ou ficaram sem registro), pois foi só em 1904, quando o Jornal do Brasil anuncia, em seus classificados, profissionalização por correspondência para datilógrafo. Temos, assim, o primeiro registro de educação a distância no país. Vamos ver mais alguns acontecimentos que marcaram a história da EAD:

- 1923 – um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia curso de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. Tinha início assim a EAD pelo rádio brasileiro.
- 1934 – Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro – Rádio Roquette-Pinto –, projeto para a então Secretaria Municipal de Educa- ção do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas e também era utilizada correspondência para contato com estudantes.
- 1939 – surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio-Técnico Monitor.
- 1941 – surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer, também, cursos profissionalizantes a distância sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, já formou mais de 4 milhões de pessoas e, hoje, possui cerca de 200 mil alunos. Juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissional a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. Ainda no ano de 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
- 1947 – surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O seu objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a EAD continua até hoje.
- 1959 – a diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na EAD não-formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

e o Governo Federal, utilizou-se, inicialmente, de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.

- 1962 – é fundada, em São Paulo, a *Ocidental School*, de origem americana, focada no campo da eletrônica.
- 1967 – o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de EAD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
- 1970 – surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980.
- 1974 – surge o Instituto Padre Reus e, na TV Ceará, começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do ensino fundamental), com material televisivo, impresso e monitores.
- 1976 – é criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de mate- rial instrucional.
- 1979 – a Universidade de Brasília, pioneira no uso da EAD no ensino superior brasileiro, cria cursos veiculados por jornais e revistas, o que, em 1989, é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD).
- 1981 – é fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano, que oferecia ensino fundamental e médio a distância. O objetivo do CIER é permitir que crianças cujas famílias mudem-se temporariamente para o exterior continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro;
- 1983 – o SENAC desenvolve uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”.
- 1991 – o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto, tem início, e, em 1995, com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação), tornando-se um marco na EAD nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do ensino fundamental, e alunos dos cursos de magistério. Atinge, por ano, a mais de 250 mil docentes em todo o país.

- 1992 – é criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na educação a distância do nosso país.
- 1995 – é criado o Centro Nacional de Educação a Distância e, nesse mesmo ano, a SME-RJ cria a MultiRio, que ministra cursos do 6º ao 9º ano, que não certificam, servem apenas de apoio aos alunos e professores da rede municipal, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o programa TV Escola, da Secretaria de Educação a Distância do MEC.
- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo MEC, a partir de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. O MEC, por meio da SEED, agia como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promovia a pesquisa e o desenvolvimento, voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). É neste ano, também, que a EAD surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005), que revogou os decretos n° 2.494, de 10/02/98, e n° 2.561, de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial n° 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO , 2010).
- 2000 – é formada a Rede de Educação Superior a Distância (UniRede), consórcio que reúne, atualmente, 70 instituições públicas do Brasil comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da EAD, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também, nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugura a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.
- 2002 – o CEDERJ é incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECIERJ).
- 2004 – vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC, entre eles o

Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

- 2005 – é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
- 2006 – entra em vigor o decreto n° 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).
- 2007 – entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do decreto n° 5.622, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).
- 2008 – em São Paulo, uma lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não-presencial.
- 2009 – entra em vigor a Portaria nº 10, de 2 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a EAD no ensino superior no Brasil (BRASIL, 2009). Nesse mesmo ano, é criada, pela SME-RJ, a Educopédia, "uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora, é uma plataforma de apoio, tanto para o aluno quanto para o professor". (http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx)
- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta e seus programas e ações são vinculados a novas administrações (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). E foi nesse ano, que no CREJA, começaram as discussões do projeto piloto da EAD no CREJA.

> Antes da Internet tínhamos uma EaD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV), ou de um para um (ensino de correspondência). Via Internet, temos três possibilidades reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos para muitos. É essa possibilidade de interação ampla que confere à EaD via Internet um outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EaD. (AZEVÊDO, 2013, p. 1)

A primeira turma da EAD no CREJA começou em maio de 2012, ainda como projeto piloto. Hoje, estamos na 11ª turma, não é mais um projeto piloto, mas ainda temos quase os

mesmos problemas da época em que éramos um projeto piloto: continuamos com uma internet muito ruim; os computadores estão obsoletos; ainda não temos um funcionário administrativo; temos que fazer matrícula, montar apostilas, aplicar avaliações, atender ao telefone, administrar o ambiente virtual, fazer material didático. Quando chegamos ao final de uma turma, à qual estamos aplicando as últimas avaliações, já começa o período de matrículas da próxima, concomitantemente. É uma loucura. Esse é o nosso cotidiano sobre o qual falaremos adiante.

3 **AFETOS E DESAFETOS NO COTIDIANO**

Figura 6 – *Royalties*, de Amarildo.

Fonte: Disponível em: <http://amarildocharge.files.wordpress.com/2013/03/blog10.jpg>. Acesso em: 25 set. 2015.

Todo dia ela faz tudo sempre igual Me sacode às seis horas da manhã Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã
Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar E essas coisas que diz toda mulher Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café
Todo dia eu só penso em poder parar Meio dia eu só penso em dizer não Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão
Seis da tarde como era de se esperar Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar E me beija com a boca de paixão
Toda noite ela diz pra eu não me afastar Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar E me morde com a boca de pavor
Todo dia ela faz tudo sempre igual Me sacode às seis horas da manhã Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Buarque, 1975

Algumas pessoas, quando a palavra cotidiano é mencionada, vão lembrar-se dessa música de Chico Buarque. Associar cotidiano à rotina previsível, de se fazer a mesma coisa todos os dias, é muito comum para a maioria das pessoas. Para alguns trabalhado- res, essa rotinização não está muito longe da realidade. Mas essa ideia de rotina que observo na música de Chico Buarque pode não ser por um acaso somente. Percebo essa rotinização ao conversar com alguns alunos/trabalhadores e trabalhadoras que procuram o CREJA. Muitos relatam que viveram boa parte de suas vidas numa rotina que achavam que não terminaria. Ouço muitas histórias e relatos, narrando que o único momento em que conseguem relaxar durante o dia é quando chegam em casa, exaustos do trabalho, e sentavam em frente à TV e até adormecerem. Essa atitude se repete cotidianamente.

Essa narrativa de um cotidiano que aparentemente não muda, ouço, em alguns momentos, quando estou na sala de professores. Percebo alguns companheiros de trabalho, quase todos os dias, suas conversas sobre TV, as lamentações afetivas particulares de cada um, os comentários sobre como os alunos são desinteressados ou não aprendem nada, poderiam ser elementos constitutivos rotineiros do cotidiano da sala dos professores. Para me ajudar a refletir sobre o cotidiano presente na música e as conversas com os alunos/trabalhadores, lembrei-me de uma passagem do Lefebvre (1958, p. 134):

> As máquinas do lazer (TV, rádio) [...] condicionadas pela exploração capitalista do lazer, [...] formas de lazer alienantes [...] é justamente esta exigência do lazer alienado, o "deixar o cérebro de molho", como se diz popularmente, que abre caminho para exploração capitalista do lazer de forma de mercadoria de entretenimento.

As máquinas alienantes de lazer de Lefebvre, na época, eram principalmente a TV e o rádio. Hoje, temos a TV (com canais abertos e fechados, dezenas de canais), os computadores (com internet cada vez mais acessível), os telefones celulares com cada vez mais recursos, dentre outros. Como lidar com todas elas? Ter um bom aparelho celular passou a ser um *status* social.

Essas máquinas do lazer estão cada vez mais sofisticadas, podemos nos conectar com o mundo por um aparelho de telefone celular. Parece que é a "febre" do momento. Quem não quer ter um? E a relação desses "aparelhinhos" com a escola está bastante tensa, os professores têm tido problemas frequentes em sala de aula com os alunos que não querem ficar um minuto sequer "desconectados", eles querem assistir às aulas e utilizar o seu celular ao mesmo tempo. Como o professor deve agir numa situação como esta?

Há algumas semanas, uma aluna me perguntou, durante uma aula de geometria, se podia fotografar com o seu celular o que eu tinha desenhado no quadro, pois ela não iria conseguir desenhar igual ao que eu tinha feito. Disse a ela que sim. Nessa mesma aula, um aluno indagou se o exercício que eu havia passado era parecido com outro que eu havia dado na aula anterior, e era verdade, ele me mostrou no celular dele, no álbum de fotos, a aula passada. São algumas situações novas que estamos vivendo hoje no cotidiano da sala de aula.

Mas, nessa rotinização que percebo na música do Chico Buarque e as conversas tecidas no meu cotidiano escolar, acredito que possam existir espaços invisíveis em que esse cotidiano pode não ser tão estático assim, na medida em que "cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente" (CERTEAU, 1996, p. 31). E nem sempre é fácil sair dessa rotina, muitos não percebem que, de certa forma, são uma peça dessa engrenagem, e também há os que aceitam e até acham que são felizes. Mas o mesmo Certeau acredita que existem maneiras de se criar outras lógicas, de se reinventar esse cotidiano, utilizando algumas "táticas de resistência".

Pensar e compreender o cotidiano não são tarefas das mais simples e, para estabelecer o conceito de cotidiano, é preciso estar atento aos diferentes autores, pois

> muito se fala sobre o cotidiano, tratado em vários textos como categoria de análise, como parte de um todo, como uma esfera do social, como uma dimensão da realidade que carrega características peculiares: senso comum, alienação, mesmismo, que anda por si, etc. Lefebvre diz que o cotidiano é uma soma de insignificâncias, não de significantes. O cotidiano é visto também como o mundo da vida (Schutz, Habermas); como unidade de análise e de atividade de tipo relacional (Weber); lugar do homem concreto, do imediato, do pragmático da reprodução da reprodução (Lefebvre, Kosik); reprodução individual e mediação entre o particular e o genérico (Heller); como a própria condição humana fundamental (Arendt); como o espaço dos homens históricos reais (Marx). Essas noções/conceitos têm uma justificação teórica peculiar: independente do que pesem essas afirmações e de que fonte teórica brota, todos reconhecem que não há uma realidade humana que não esteja, bem ou mal, imbricada e vinculada à realidade do concreto cotidiano. (TEDESCO, 1999, p. 27).

As discussões sobre cotidiano, o interesse pelos acontecimentos diários, por questões rotineiras da vida, pelos significados que as pessoas vão construindo nos seus hábitos e rituais que acontecem no recinto doméstico ou em sala de aula, têm despertado interesses cada vez maiores de muitos pesquisadores, e não só da educação. Não tenho a pretensão, aqui, de aprofundar os estudos nas teorias mais recentes em relação ao cotidiano, e nem nas suas raízes históricas. O que no momento venho buscando refletir, são as questões da vida rotineira, das

práticas triviais, das conversas na vida diária das pessoas. Entendendo, como Sgarbi (2008, p. 17),

> que todas as pessoas têm sua cotidianidade, por única que seja – e acredito mesmo que nenhuma pessoa tenha um cotidiano iguala outro, crença que é confirmada pela sabedoria de Heráclito quando disse que "ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio".

Entendo que a cultura cotidiana faz parte da vida das pessoas, e cada pessoa têm e vive o seu cotidiano, como mostra Sgarbi. São formas de sobrevivência no cotidiano, a "arte de fazer", que o cotidiano é feito e refeito o tempo todo, em momentos contínuos e descontínuos, fazendo uma desnaturalização dos lugares prontos e acabados. Podemos dizer, também, que, para pesquisar o cotidiano, temos que saber interpretar os diversos significados e conteúdos da vida social, descobrindo brechas e espaços de fissura, as improvisações como uma questão de sobrevivência, as lutas e as relações cotidianas. Sobre as práticas cotidianas e as maneiras de fazer Michel de Certeau (1998, p. 47), que, corrobora essa discussão, mostra que

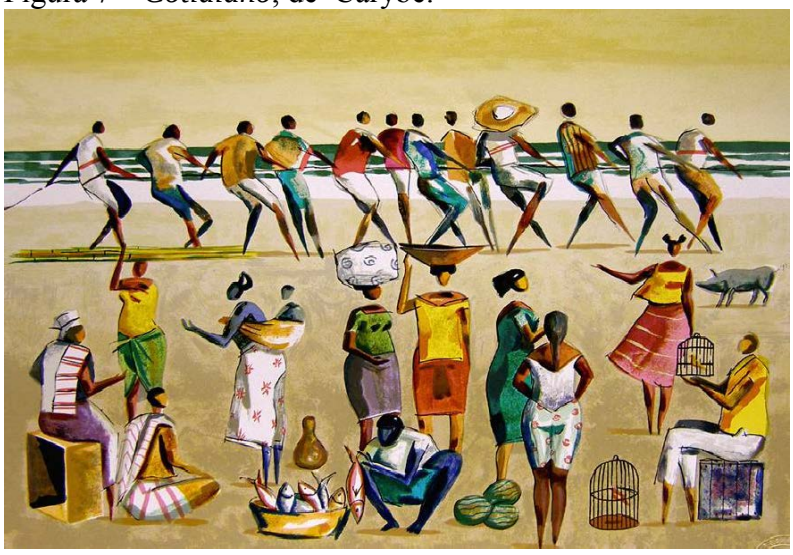
> muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das "maneiras de fazer": vitórias do "fraco" sobre o mais "forte" (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, arte de dar golpes, astúcias de "caçadores", mobilidades da mão de obra, simulações poliformas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos.

Analisando as "artes de fazer" do cotidiano que podem ser consideradas pequenas vitórias, é uma possível forma de subverter a ordem. Certeau (1998, p. 41-42) fala que "esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina".

Um pouco de Carybé[2] para ilustrar essa visão do cotidiano de todo dia, pois a pintura desse artista traz muitas características da linguagem cartunística, um dos eixos desse estudo:

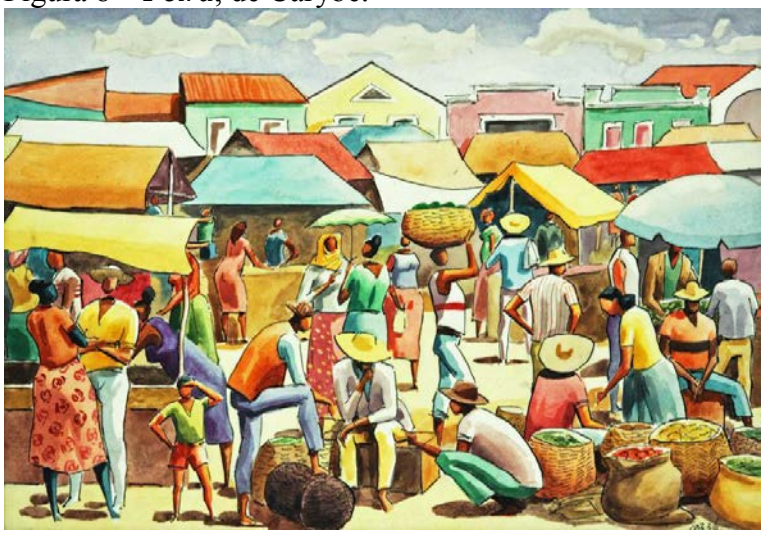
[2] Carybé, nome artístico de Hector Julio Páride Bernabó (Lanús, 7 de fevereiro de 1911 — Salvador, 2 de outubro de 1997), foi um pintor, gravador, desenhista, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista argentino, brasileiro naturalizado e residente no Brasil desde 1949 até sua morte. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Caryb%C3%A9)

Figura 7 – *Cotidiano*, de Carybé.



Fonte: <https://marianagellman. files.word press.com/2011/07/cotidiano-hector- bernabo-carybe.jpg?w= 692&h=480. Acesso em: 10 set. 2015.

Figura 8 – *Feira*, de Carybé.



Fonte: Disponível em: <http://marianagellman.files.wordpress. com/2011/07/feira- hector-bernabo-carybe.jpg. Acesso em: 10 setr. 2015.

Temos muitos pressupostos teóricos para compreender melhor essa engrenagem, uma engrenagem que tem relações de poder (FOUCAULT, 1995), que geram diversos discursos de poder (FOUCAULT, 1995) que têm estratégias e táticas (CERTEAU, 1998), mas em que podemos achar espaços, brechas, para subverter esta ordem, descobrindo e utilizando táticas (CERTEAU, 1998) que possam tornar o nosso cotidiano melhor de ser vivido. Segundo Certeau, se conseguirmos "distinguir maneiras de fazer" e pensarmos em "estilos de ações" que, quem sabe, poderá inverter essa lógica na música de Chico Buarque.

Figura 9 – *Meritocracia x aprendizagem*, Carlos Latuff.

Fonte: <https://regional7.files.wordpress.com/2014/12/tempos-modernos-na-educac3a7c3a3o.jpg. Acesso em 25 abr. 2015.

No cotidiano nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a política educacional da prefeitura da cidade impõe uma série de medidas decididas nos gabinetes da Secretaria de Educação. Eles alegam que temos que melhorar a nota de nossos alunos nas avaliações institucionais, que são as avaliações externas, colocando os professores sob pressão, e fazendo chantagem em relação à melhoria das notas, a premiação das escolas e, consequentemente, o 14º salário do professor, é a política da meritocracia. Cabe aos professores reagirem em relação a essas medidas. Como assim fazer com que o objetivo das nossas aulas seja, principalmente, a melhoria das notas dos alunos nessas avaliações? Só as- sim ganharemos mais um salário?

Existem saídas, podemos criar ações de resistência e/ou de sobrevivência. Podemos até, de certa forma, aceitar as regras impostas. Mas, como diz Oliveira (2008, p. 63)

> Aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não era previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam comportamentais, políticas e/ou pedagógicas.

Falando um pouco do professor, sua formação não se passou apenas na universidade, na graduação que fez, não podemos esquecer que ele foi aluno por mais de dez anos e isso faz parte de sua formação. É no cotidiano escolar que ele vai fermentando esses saberes. E entendendo

que ele não está ali como o dono do saber, ele também está aprendendo, trocando e absorvendo saberes.

Convivemos, diariamente, dentro da escola, com situações muito interessantes, muitas vezes inusitadas, como a de uma professora desesperada porque um aluno errou quanto era 7 + 2; ela estava aos berros com ele e perguntava várias vezes: "Como você não sabe quanto é 7 + 2? Muitas discussões poderiam surgir dessa situação, como, por exemplo, as questões metodológicas utilizadas pela professora, de que forma ela passou esse algoritmo da soma para seus alunos, se não seria mais interessante e instigante para o aluno que essa mesma situação fosse colocada de forma lúdica, utilizando algum tipo de material concreto que a criança pudesse manusear. Essa situação nos faz compreender um pouco aquelas crianças, aqueles adolescentes e, muitas vezes, adultos que odeiam a matemática, que têm um verdadeiro trauma pela disciplina e colocam na cabeça que nunca vão conseguir aprender matemática. Alguns chegam ao extremo de parar de estudar por conta disso, na EJA descobrimos que é muito comum esse fato.

Figura 10 - *Aula de matemática*, Roberto Mangosi.

Fonte: <http://universo-do- riso.blogspot.com.br/2011 /05/matematica.html. Acesso em: 2 mai. 2012.

Essa cena que presenciei me fez lembrar muito este cartum, na figura 14, que utilizei bastante em sala de aula nas turmas de formação de professores. Mas também não pude deixar de lembrar-me de outro cartum (figura 15), que retrata a como a maneira de o professor se colocar ou apresentar um conceito matemático pode, de certa forma, influenciar no relacionamento com o aluno, prejudicando o processo de *ensinoaprendizagem.* Um aluno que chega à aula tão empolgado e feliz em dizer o que ele sabe, como retrata esse cartum, e logo em seguida leva esse choque.

Figura 11 – *A soma*, de Tonucci.

Fonte: TONUCCI, 1997, p. 116.

Será que a escola não está acompanhando como deveria toda essa evolução que vem acontecendo no mundo? Os computadores entraram na escola e ela mudou muito pouco. A maioria das escolas parece que não conseguiu perceber essa evolução, principalmente a tecnológica, parece que pararam no tempo, está chata, sem atrativos, longe dos interesses dos alunos. Como Calvin diz na tirinha a seguir, figura 16, muitas crianças devem pensar algo parecido.

Figura 12 – *Calvin*, de Bill Watterson.

Fonte: <http://pactoma.blogspot.com.br/2015/01/4-caderno-parte-i.html. Acesso em: 15 jun. 2013.

Acontecem muitas situações no cotidiano da sala de aula e a escola acaba rotulando um aluno como problemático simplesmente por não saber lidar com esse aluno, pois fica mais fácil resolver o problema tirando o problema de sala de aula. Se Calvin fosse aluno da rede municipal do Rio de Janeiro, teria sérios problemas.

Figura 13 – *Calvin 2*. Bill Watterson.

Fonte: http://pactoma.blogspot.com.br/2015/01/4-caderno-parte-i.html. Acesso em: 15 jun. 2013.

Muitos falam que a escola pública era melhor antigamente, mas não é assim tão simples afirmar isso. Hoje, temos uma escola pública que atende a um público muito maior do que há alguns anos, só na Cidade do Rio de Janeiro são 1463 escolas[3] (998 de ensino fundamental e 465 de educação infantil). Os desafios são outros, a realidade não é mais a mesma, a cidade cresceu desordenadamente, muitas favelas, a violência cresceu, e a escola pública, inserida nesse contexto, tem um cotidiano muito diferente do daquela escola de antigamente.

Um fator muito preponderante, hoje, é em relação ao que a escola tem a oferecer para o aluno. O que tem de interessante na escola que faça o aluno ficar sentado em uma carteira escolar de quatro a cinco horas ouvindo um professor falando e lhe passando tarefas? Quase todos os alunos têm acesso à TV, boa parte utiliza jogos eletrônicos, computadores e celulares bastante sofisticados. Hoje, temos recursos tecnológicos dentro da escola e a maioria dos professores não está sabendo utilizar, quase todas as escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro têm *datashow* e computadores. Compreendo que, por muitas vezes, por estarem pressionados para que seus alunos alcancem melhores notas para melhorar as estatísticas, o professor não tem tempo para elaborar uma atividade mais interessante para seus alunos.

Levanto, também, uma questão, que é a formação do professor, será que ele sabe o que fazer com esses recursos? Outro obstáculo encontrado pelo professor que quer realizar uma atividade diferente é a resistência dos próprios alunos que estão acostumados com as aulas e as

[3] Dados da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ)

atividades “tradicionais” dos outros professores. O “novo” assusta muitos professores, que infelizmente conseguem passar esse sentimento para seus alunos.

O cotidiano, como foi falado anteriormente, é visto e associado, quase sempre, à rotina, ao “fazer a mesma coisa todos os dias”, às práticas de senso comum. Mas, se olharmos sempre dessa forma, deixamos de lado muitos aspectos que podem interferir decisivamente na vida das pessoas. No caso da escola, professores, alunos e todos os outros que fazem parte desse dia a dia ficam imersos e envolvidos em situações rotineiras e, por muitas vezes, não conseguem perceber, ou pensar sobre, o que tem sido essa realidade cotidiana da escola e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Mas será que não existe uma política para que a situação permaneça assim do jeito como está? O tempo passou, mas os objetivos desses instrumentos utilizados pelo poder parecem os mesmos. É impressionante como as estratégias continuam praticamente iguais. Manter o cidadão alienado é sempre muito conveniente para quem está no poder. Quanto menos se entende o que está acontecendo, menos riscos esse poder corre, se nossa escola estivesse real- mente formando cidadãos críticos e participativos, as estratégias desse poder não teriam tantos êxitos. Mézáros (2014, p. 15) corrobora esse pensamento.

> O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valo- res que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Mas não podemos esquecer que a vida também nos ensina que o processo de *ensinoaprendizagem* acontece fora da escola. Percebemos bem isso na EJA, onde recebemos alunos com uma bagagem de conhecimento, muitas vezes, surpreendentemente grande, adquirida no seu cotidiano. “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender.”. (PARACELSO *apud* MÉSZÁROS, 2014, p. 21)

Essa constatação que Mézáros traz de Paracelso me faz pensar na educação como uma operação cotidiana de consumo, nos moldes como trata Certeau (1998, p. 93-ss) ao discutir usos e consumos. Ao final desta parte do texto, o pensador francês diz ser

> necessário ainda precisar a natureza dessas operações por outro prisma, não mais a título de relação que mantêm com o sistema ou uma ordem, mas enquanto há *relações de força* definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de

> que podem aproveitar-se. Sendo assim, de uma referência linguística é preciso passar a uma referência polemológica. Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das "ações" que o fraco pode empreender. (p. 97)

Os cotidianos das *aprendizagensensinos*, dentro e fora da escola, são o foco deste estudo, no meu caso o cotidiano da EAD do CREJA, pelo eixo das relações afetivas que se estabelecem nesse cotidiano, que traremos a seguir.

4 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: O QUE AFETA OU O QUE AMA

Figura 14 – *Afetividade*, de Watterson.

Fonte: <https://lh3.googleusercontent.com/-EfKTQwmUT-Y/VL06uhdyjtI/AAAAAAAAAJk/jp-7ptf3uf0/s0-d/calvin.jpg>. Acesso em: 25 set. 2015.

Figura 15 – *Armandinho e o amor,* de Alexandre Beck.

Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-cPgiD24vk6U/UWsh0FMuMhI/AAAAAAAAI6k/OMvvI7LihYw/s1600/tirasarmandinho.jpg. Acesso em: 9 set. 2015.

A discussão da relação afetividade e educação é histórica e os autores que a fazem, a maioria deles pelo menos, apresenta uma característica discursiva que não consegui evitar, que é o tom prescritivo. Mas mesmo esse postura propedêutica traz reflexões da maior importância para a compreensão da relação professor/aluno e sua importância nos processos educativos. O Armandinho em epígrafe desperta bem essa discussão que, certamente, não é restrita às atividades educativas, mas, certamente, nelas, exercem uma influência de fundamental importância.

Comenius (2002, p. 85), no século XVII, já falava sobre a relação dos professores com os alunos, que as escolas deveriam ser menos chatas, que, para ensinar, os professo- res não necessitariam maltratar os seus alunos. Sua "Didática Magna" mostra que

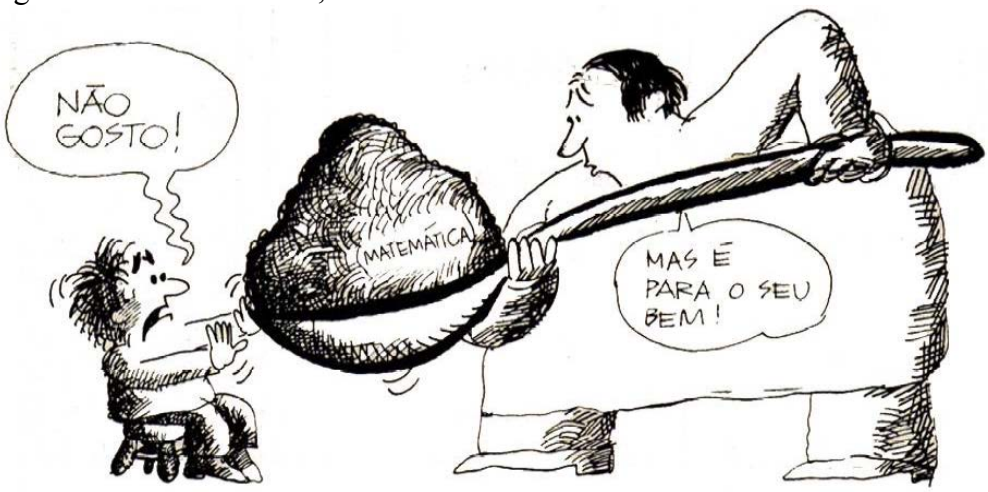
> a proa e a popa da nossa *Didática* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade.

Também Rousseau, no século XVIII, falava acerca das atitudes dos professores em sala de aula, que o fundamental seria que, se

> um mestre deve ser temido; é preciso para tanto que o aluno esteja bem convencido de que ele está no direito de puni-lo: mas deve sobretudo ser amado, e que meios tem um governante de se fazer amar por uma criança a quem ele nunca tem a propor senão ocupações contrarias ao seu gosto, se não tiver, por outro, poder para conceder-lhe esporadicamente pequeno sagrados que quase nada custam em despesas ou perda de tempo, e que não deixam, se oportunamente proporcionados, de causar profunda impressão numa criança, e de ligá-la bastante ao seu mestre. (ROUSSEAU, 1994, p.23-24).

O cartum a seguir ilustra bem a tensão da relação de autoridade entre professores e alunos, enfatizando o discurso paternalista do "Isso é para o seu bem!", em que cabe aos alunos tão somente a obediência e não o diálogo.

Figura 16 - *Autoritarismo*, autor não identificado.



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-tVBz5UkFLu4/VSsI8sYomYI/AAAAAAAAgyE/Dcuj6LiRUH0/s1600/escola_001.JPG. Acesso em: 12 dez. 2013.

Para Comenius e Rousseau, se o professor for respeitado, amado e estimado pelos alunos, então o objetivo da educação teria sido alcançado. Rousseau (1994, p. 55) entende "que um bom professor não deve sobrecarregar seus alunos com trabalhos difíceis, mostrando-se apenas severo e zangado, construindo assim a reputação de um homem rigoroso e rude." A participação do professor em atividades lúdicas, que agradem seus alunos, que instiguem as suas curiosidades, é fundamental nesse processo de *ensinoaprendizagem*. Rousseau nos mostra que a formação do homem começa na infância, que seria necessário observar bem os alunos antes de dirigir-lhe a palavra, não pressioná-lo de forma alguma, pois cada etapa do desenvolvimento dessa criança pode influenciar no homem que essa criança será no futuro.

O respeito às diferenças de temperamento de cada aluno, às suas peculiaridades, é de fundamental importância, pois a educação tem como função básica a formação integral do ser humano, com ênfase nas questões relacionadas à cidadania, para que a sociedade possa, sempre, ressignificar as relações sociais. Por isso, objetiva a formação de pessoas aptas a enfrentar qualquer tipo de realidade, sabendo utilizar-se da razão e dos sentimentos, conhecendo bem a si próprio e os que os cercam, um ser com ética, sempre buscando a sua autonomia e independência.

Para que o professor tenha uma melhor compreensão da influência das relações afetivas no processo de *ensinoaprendizagem*, é preciso conhecer as características e comportamentos das crianças, em cada faixa etária, para melhor utilizar os elementos certos para motivá-las a aprender.

Para Souza (1970, p. 29) “a escola é a continuação do lar, portanto, a escola não pode limitar-se apenas a fornecer conhecimentos.” É necessário que ele compreenda o amadurecimento emocional, pois,

> para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. [...] O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação, pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades. (SOUZA *apud* BRUST, 2009, p. 21)

A autora também ressalta que as crianças têm uma curiosidade ativa, acarretando um contato mais real com o meio em que vivem e até compreendendo melhor as reações das pessoas que as cercam, gostam de observar, escutar as conversas entre os adultos.

Depois dessas primeiras discussões, ficou clara a importância do professor no processo *ensinoaprendizagem* de seus alunos. Os alunos devem ter seus espaços para expressão e diálogo, tanto com o professor, quanto com seus colegas. O processo de *ensino- aprendizagem* acontece com interações sociais, com afetividade, esse processo não se passa apenas no campo cognitivo, é necessário que exista uma relação de confiança entre quem ensina e quem aprende. Vygotsky (1994, p. 54) confirma

> a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu.

Mais adiante (1994, p. 55), o pensador russo também destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de formas de agir.

O processo de *ensinoaprendizagem* pressupõe um movimento de troca. Não pode ser uma via de mão única. Daí a importância da empatia entre os professores e seus educandos. Os professores, ao se mostrarem abertos às relações afetivas com o seu aluno, facilitam o diálogo.

Outro ponto importante para a efetivação do diálogo entre professores e alunos é compreensão de que os alunos possuem conhecimentos que, de repente, não são do conhecimento do professor. Ao considerar esses conhecimentos trazidos pelos alunos, os professores mostram o respeito aos estudantes como sujeitos dos processos educativos, o que promove um ambiente emocional favorável às relações afetivas e cognitivas.

Maturana (1998, p. 22) nos mostra que

> o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.

O diálogo entre os sujeitos educativos é, portanto, uma demonstração da "aceitação do outro como legítimo outro na convivência", levando à constatação de que, na sala de aula, deve existir um clima de compreensão, de confiança, de respeito, de amor, de motivação. Por isso,

> os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma autoimagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. (RIBEIRO; JUTRAS *apud* BRUST, 2006, p. 68)

É importante que o professor tenha prazer em ensinar, pois esse estado emocional facilita a criação de laços afetivos, estimulando os alunos, compreendendo as necessidades de cada um deles, pois isso vai influenciar positivamente o processo de *ensinoaprendizagem*, embora existam professores legais que não exerçam essa influência.

Maturana (1998, p. 22) diz, ainda, "que não há ação humana sem emoção"; quando o professor trabalha a questão da afetividade no ato de ensinar, provavelmente consegue se aproximar mais de seus alunos, facilitando muito o processo de *ensinoaprendizagemensino.* Por exemplo, recebo, no CREJA, muitos alunos com uma aversão enorme à matemática. Quando converso com esses alunos, percebo que eles tiveram problemas de relacionamento com algum professor, o que acabou acarretando um problema na aprendizagem da disciplina, o que, por sua vez, provocou retenção ou retenções – eufemismo para reprovação – nessa disciplina, o que, muitas vezes, levou até ao abandono da escola.

Figura 17 – *Evasão*, de Juan Cabral.

Fonte: http://i.ytimg.com/vi/5F4V8Ht5N60/ hqdefault.jpg. Acesso em: 25 abr. 2015.

São situações frequentes, que, pelo que pensa Maturana, poderiam não ocorrer. Para o biólogo chileno (1998, p. 22-23), se "o amor é a emoção que constitui o domínio das ações" e a linguagem, "como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão", e tomando como pressuposto que a educação é um processo de convivência, se esse processo não for feito com amor, fica muito difícil conquistar o aluno, aceitá-lo como "um legítimo outro na convivência". Criar um ambiente mais propício de convivência entre alunos e alunos e professores, pois "as interações recorrentes do amor ampliam e estabilizam a convivência". Mas, se "as interações recorrentes da agressão interferem e rompem a convivência" – se o professor, por algum motivo, trata o aluno de uma forma desrespeitosa, de uma forma dita mais racional, essa relação pode estar fadada ao fracasso. Por isso,

> dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 1998, p. 15)

É preciso tirar os antolhos. Podemos dizer que, se colocarmos as questões cognitivas à frente das questões afetivas, o processo de *ensinoaprendizagemensino* pode ficar bastante comprometido. "Nesse sentido, o grande desafio estaria em resolver questões de ordem socioafetiva, mais do que questões referentes ao conteúdo e método" (BELLONI, 1999, p. 31).

Criar vínculos afetivos com os alunos pode ser fundamental para o professor, pode passar confiança para o aluno, quebrar preconceitos, provocar discussões que devem favorecer bastante essa relação. Pode, também, favorecer a expressão de questões pessoais entre ambos, melhorando, assim, a conquista da autonomia por parte dos alunos, a formação de sua personalidade, tornando-se assim, quem sabe, adultos mais críticos e participativos em relação ao mundo que os cercam.

A aproximação do professor, sabendo ouvir o aluno, tendo uma escuta sensível (BARBIER, 2002, p. 47), elogiando, reconhecendo o valor de cada um e, principalmente, conversando sempre que tiver uma oportunidade tende a favorecer a aproximação do aluno. O carinho e a atenção fazem parte da trajetória na construção dessa aprendizagem mútua. Quando observamos nossos alunos, em sala de aula, percebemos que seus olhares são a expressão do seu interior, são verdadeiras manifestações de sentimento. Com o passar dos anos, com as vivências em sala de aula, conseguimos identificar os alunos que estão precisando de algum tipo de ajuda, ou que estão dispersos por algum motivo. Eu, particularmente, tenho o hábito de ficar observando cada aluno em sala de aula.

O bom relacionamento entre professores e alunos, como já foi mencionado anteriormente, é um facilitador para ambas as partes, provavelmente os alunos vão-se interessar mais pela aula, facilitando o processo de *ensinoaprendizagemensino*, fazendo com que as aulas se tornem mais agradáveis e interessantes. É nesse ambiente favorável que os professores podem conhecer melhor os seus alunos, criando um ambiente participativo, deixando claro que ele não é o dono do saber, que a educação é uma troca, que todos aprendem, inclusive – e principalmente – o professor, pois educar não é apenas transmitir conhecimentos. Os conhecimentos tecidos em rede, como dizia o prof. Manhães (2008, p. 81), acontecem "quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do *saberfazer,* ensina e aprende com seus pares" pois,

> a tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza. Observador é participante e criador do conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na própria rede. O conhecimento que se faz a partir das relações que se enredam ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la; contra o destino fixado procura a responsabilidade da escolha; negando a existência de uma única e privilegiada perspectiva de conhecimento avança *reconstruindo um barco, tábua a tábua, em alto mar* (SANTOS *apud* MANHÃES, 2008. p. 81).

Falar de relações afetivas é falar de emoção, é falar de amor. Mas, para falarmos disso tudo, temos que ter, como diz Maturana (1998, p. 24), "uma linguagem como domínio de coordenações consensuais de conduta."

> Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Senão há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. *Em outras palavras, se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isto é linguagem. (*MATURANA, 1998, p. 24)

A linguagem, em suas mais variadas formas – imagética, oral, gestual, artística, musical ... –, é utilizada pelo homem há muito tempo e possui uma importância significativa na vida de qualquer um. Maturana (1998, p. 19) diz que "o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar." Penso que, para o processo de *ensinoaprendizagem,* as linguagens utilizadas pelo professor nos seus fazeres cotidianos podem fazer a diferença.

4.1 **Afetividade na EJA**

A educação de jovens e adultos (EJA) surge como uma modalidade de grande relevância para aqueles que, por motivos diversos, deixaram a escola regular ou dela foram excluídos. De certa forma, a EJA pode ser considerada uma forma de correção de injustiça, compreendo que essa exclusão do ensino regular se dá por problemas sociais sérios que ocorrem em nosso país. Por isso, podemos dizer que a EJA só existe por conta de estudantes que deixam os bancos escolares quando na faixa etária própria ou de pessoas que não têm nem essa oportunidade de entrar na escola. Se essas injustiças não acontecessem, a EJA não existiria.

Compreendo, portanto, a EJA como outra oportunidade de escolarização, e, de início, uma preocupação surge: a evasão na própria EJA. Por que esses alunos que retornam à escola depois de tanto tempo não permanecem nela? O ato de aprender, quando ligado à afetividade, feito com prazer, pode ser um diferencial. As atividades pessoais no campo das percepções, da memória, das ações, das sensibilidades, das cognições, feitas com afetividade, tendem a ser mais equilibradas. Separar o afeto das atividades pessoais e do pensa- mento não é uma coisa a ser

feita. Vejamos o que Vygotsky (1993, p. 25, *apud* OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 18) fala sobre isso:

> Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo.

Recebemos, na EJA, alunos com uma bagagem de vida muito grande, mas geral- mente uma vida de lutas, de muito sofrimento, muitas histórias tristes, mas também de muitas histórias lindas de superação. Essas histórias nos indicam a importância de trabalhar a autoestima de cada um deles, que geralmente está muito baixa, alguns ficaram fora da escola por mais de 30 anos. Conversar com eles é a primeira coisa a ser feita; e importante saber ouvi-los, eles se sentem muito bem falando, contando suas histórias, temos que desenvolver a escuta sensível (BARBIER, 2002), para criarmos laços de afetividade, que são fundamentais para esse processo de *ensinoaprendizagem.*

Promover a socialização, acima de tudo, é um pressuposto fundamental da educação de jovens a adultos, pois essas pessoas são os sujeitos desse processo. A EJA – ou melhor, a educação como um todo – deve ter a humanização, principalmente, como ele- mento indissociável de suas práticas educativas. Para isso, as escolas deverão ser um espaço de socialização, de acolhimento, de estreitamento de relações sociais, onde os alunos possam despertar o desejo pelo saber, reconhecer que as questões afetivas são descobertas e desenvolvidas entre as pessoas nas relações do grupo, questões essas, principalmente as afetivas, são fundamentais para a permanência desse aluno na EJA.

Mas quem são esses alunos que procuram a EJA? Geralmente de baixa renda, filhos de pais que não tiveram a oportunidade de estudar, que abandonaram a escola por motivos diversos, na sua maioria por problemas socioeconômicos: de ter que trabalhar bem novo, alguns ainda crianças, geralmente para ajudar a família; uma gravidez na adolescência e, consequentemente, parando de estudar para cuidar de seu filho ou filhos; outros assumem a casa prematuramente e cuidam de seus irmãos mais novos; por problemas com alguma disciplina e/ou professor – é muito comum que seja a matemática. Não estamos afirmando que a matemática é a maior causa de evasão na escola, mais muitos reclamaram de seus professores de matemática, que não conseguiam aprender, que o relacionamento com o professor de matemática não era bom, mas vamos ver isso melhor no decorrer da dissertação.

Muitos desejam retornar para recuperar um tempo perdido, para recuperar a sua identidade humana e cultural, melhorar a autoestima, se transformar em sujeitos de suas ações, para voltar a fazer planos, voltar a sonhar. Mas, por outro lado, eles têm muito medo do ridículo, do fracasso, de mais uma vez não conseguir. Acolher esse aluno de uma forma que ele volte a acreditar que pode, sim, retornar à escola. Mais uma vez voltamos a falar da afetividade, que entendemos ser o ponto fundamental a ser desenvolvido para mantermos esse aluno na EJA

> Para Maturana, as expressões da afetividade estão relacionadas com experiências sensoriais: Se sou visto, sou amado. Se sou percebido, notado, considerado, sou que- rido. O biólogo lembra o relacionamento conjugal em que a mulher não se sente amada quando o marido não percebe que ela chega em casa com novo corte nos cabelos, como se todo amor que ele sentisse por ela fosse traduzido por esse tipo de atenção. (SERRA. 2005, p. 39)

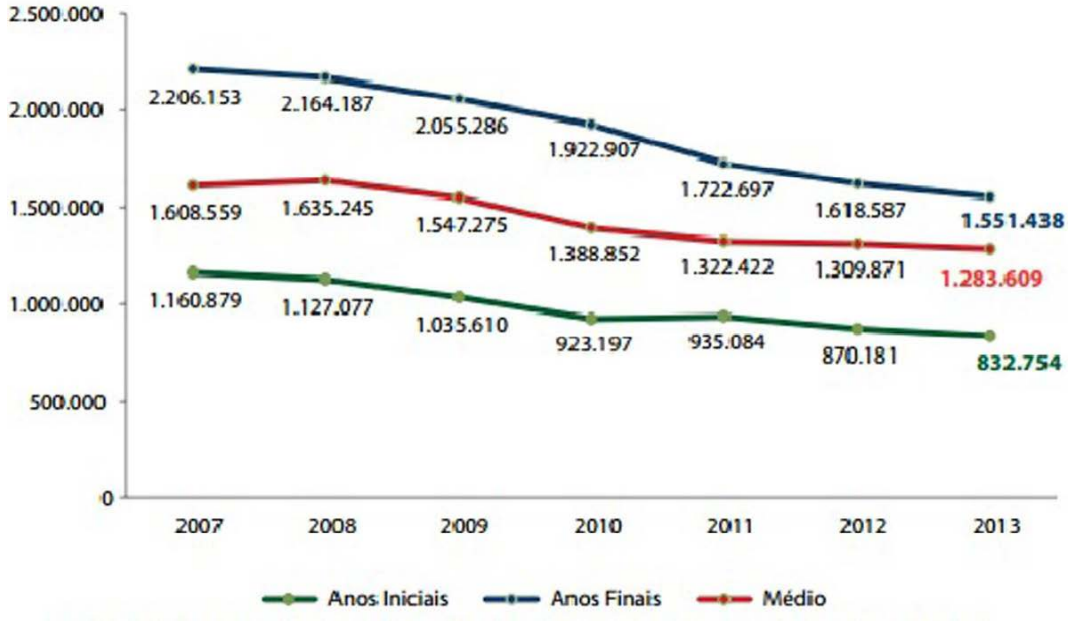
Embora os resultados em relação à afetividade e permanência dos alunos até a conclusão do ensino fundamental seja satisfatória no CREJA, talvez pela estrutura da escola – um número menor de alunos –, no geral ainda temos um número bastante expressivo em relação à evasão na EJA, e uma diminuição de matrículas também, segundo o INEP, como mostram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 1 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013.

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profisssional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	...	...	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
Δ% 2012/2013	-3,4	-4,4	-4,3	-4,1	8,4	-19,1	-1,6	-2,0	14,7

Fonte: MEC/Inep/Deed. Acessoem: 2 abr. 2014.
Nota: 1. Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial. O Projovem (Urbano) passou a ser contado em 2012.

Gráfico 1 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013.



Fonte: MEC/Inep/Deed. Acesso em: 2 abr. 2014.

Gostaria de ter certeza e afirmar que essa queda do número de matriculados na EJA fosse em função da diminuição de alunos evadidos dentro da faixa etária escolar dita normal, mas não podemos afirmar isso. Temos que nos mobilizar para que esse quadro de evasão na EJA mude, enfatizando as palavras de Carneiro (2014, p. 14):

> É oportuno lembrar que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento da EJA: os governantes devem implantar políticas integradas para a EJA, as escolas devem elaborar um projeto adequado para seus próprios alunos e não seguir modelos prontos, os professores devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino, os alunos devem sentir orgulho da EJA e valorizar a oportunidade que estão tendo de estudar e ampliar seus conhecimentos. À sociedade cabe contribuir com a EJA não discriminando essa modalidade de ensino nem seus alunos, e por fim, as pessoas em geral que conhecerem um adulto analfabeto deve falar da importância da educação e incentivá-los a procurar uma escola de EJA.

4.2 **Afetividade da EAD...**

Um curso de EAD deve contemplar, além do suporte tecnológico e a qualidade do seu material, as relações afetivas com os seus alunos, pois essas relações, na EAD, são fundamentais para a permanência e a construção da autonomia de que eles tanto precisam. Afetividade é a maneira pela qual o indivíduo é afetado pelas circunstâncias que estão à nossa volta. O professor/tutor demonstra preocupação em entender o aluno e suas necessidades

individuais, tanto as afetivas quanto as cognitivas. São as emoções que motivam qualquer indivíduo. O professor/tutor precisa conhecer a história de cada aluno, motivá-lo, sendo um gestor do conhecimento social e, principalmente, saber ouvi-lo, usar a escuta sensível (BARBIER, 2002) para que esse aluno que chega com uma autoestima muito baixa sinta confiança.

> Ouvir é um momento silencioso que pretende estabelecer uma "relação de confiança, que, por sua vez, prepara uma ambiência para interpretação. Sobre esse aspecto, Barbier (2002, p. 97) explicitou: "[...] proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência". Ao interpretar, o pesquisador sugere um significado à fala do grupo. Significado impregnado da sua própria subjetividade, segundo suas vivências. O grupo deve avaliá-la, pois é dele a prerrogativa da interpretação. (CANCHERINI.; FRAN- CO; PONTES, 2010, p. 4)

Ao aliar a escuta sensível com o diálogo aberto e sincero, temos um forte instrumento para que esse aluno se sinta à vontade nesse processo. O aluno deve ser atendido de uma forma mais personalizada, sendo avaliado qualitativamente. O professor/tutor acompanha o seu desenvolvimento, identifica as suas dificuldades, fazendo sempre uma avaliação nesse processo, para saber, por exemplo, se os recursos usados estão funcionando, se o ritmo, o formato e os recursos do curso estão conseguindo atingir os objetivos propostos. Não é apenas transferir conhecimentos, é uma troca, como ressalta Paulo Freire (2002, p. 25):

> É preciso que [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O professor/tutor é um orientador do aluno, é o que acompanha o desenvolvimento do aluno, instiga-o, o leva a refletir, a compreender seus equívocos e analisar e melhorar suas produções. O professor/tutor se faz presente em determinados momentos, alguns pré-programados, outros em que o professor vê necessidade. Mas ele não deve estar presente para controlar a aprendizagem, pois, caso isso ocorra, poderá criar dependência e não autonomia, o que fará perpetuar as situações tradicionais de sala de aula. É fundamental objetivar essa construção da autonomia pelo aluno. Para Preti (1996, p. 53),

> pode-se dizer que o "calcanhar de Aquiles" na EaD é a situação de aprendizagem individual." O estudar sem a presença regular dos colegas e professores desafia o cursista a superar suas limitações pessoais e desenvolver sua capacidade de aprender autonomamente, de aprender a aprender. "Este é um processo que exige envolvi- mento tanto da instituição que oferece o curso como do cursista inscrito."

E esse processo, antes de tudo, deve ser prazeroso. Espera-se que seja feito com paixão, com uma relação afetiva para haver envolvimento, entusiasmo e gostar realmente do que está fazendo. Pois: "O que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa." (RODRIGUES, *apud* GUTIERREZ; PRADO, 1999, p. 64). Paulo Freire fala sobre essa construção, sobre esse diálogo, que temos sempre de procurar que ele seja de igual para igual.

> Diálogo esse que Paulo Freire (2003, p. 115) define em seu método: "[...] ativo, dialogal, participante[...]", uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. No diálogo proposto por Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: "[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, "o diálogo comunica. É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante". (CANCHERINI.; FRANCO; PONTES, 2010, p. 5)

Assim, o aluno tende a ganhar confiança em si mesmo, em sua capacidade de ser autônomo, sem depender do professor/tutor. Mas isso só pode ser construído com muitas conversas, com muitas escutas, escorados sobre uma base sólida, sobre "uma reflexão e uma concepção de mundo, de sociedade e de educação" (PRETI, 1996, p. 53), temos que construir uma metodologia bem clara, um caminho, uma direção que dê sentido a esse ato educativo. Mostrar que esse curso pode realmente ser um projeto que vai atender às aspirações do aluno naquele momento, só assim ele pode ter a sua autoformação e, finalmente, conseguir construir a sua autonomia.

As TIC vieram para modificar a forma de ensinar e de aprender, cabe aos docentes dessa área saber utilizar de uma forma mais atraente para esse aluno, que, além de ter ficado afastado por algum tempo da escola, boa parte não domina essas novas tecnologias, torna-se um trabalho duplamente difícil, criar laços de afetividade, que traga esse aluno de volta, apresentando a ele uma nova modalidade de ensino, que é a EAD.

4.3 **A afetividade na EAD do CREJA**

Quando o aluno nos procura para saber informações sobre a EAD, começamos, naquele momento, o processo de acolhimento. Fazemos algumas perguntas, do tipo: Até que ano/série você estudou? Quando parou de estudar? Quais motivos que o levaram a se afastar da escola? Quais os motivos que o fizeram retornar à escola?, dentre outras. Geral- mente, ouvimos muito mais do que falamos. Utilizamos a escuta sensível de Barbier (2002), mas foi só há pouco

tempo que descobrimos isso. Barbier fala da importância de conhecer os desejos, as intenções, as estratégias, as possibilidades do sujeito. E nós vínhamos fazendo isso sem saber que estávamos utilizando essa teoria. Tentamos sempre construir uma relação de compromisso com os alunos, aceitando suas dimensões pessoal, social e até mítica, caso estejam presentes, podendo interferir e ter alguma relevância. Procuramos mostrar que eles não estão sozinhos.

O segundo momento em que nos encontramos é na aula inaugural. Nessa "aula", formamos grupos de, em média, 20 alunos, os professores se apresentam, cada aluno também se apresenta e pedimos que cada um conte um pouco da sua história, de suas perspectivas nesse retorno à escola, seus medos. É um momento muito importante para eles, pois, por ser um curso a distância, pouquíssimas vezes eles terão essa oportunidade de se encontrar. Mostramos como é a estrutura da escola, como funciona o curso, as particularidades de um curso a distância. Eles assistem, em vídeo, depoimentos de alunos que já se formaram.

O terceiro encontro com os alunos é na ambientação, é o momento em que ele vai receber o *login* e a senha de acesso ao AVA. É quando os alunos entram, pela primeira vez, nas salas aulas virtuais. Na ambientação – cada disciplina tem a sua–, mostro a sala de matemática; na introdução da aula, aparece o Calvin com todos os seus problemas com a matemática, e aproveito para entrar nesse assunto, de como foi a matemática na vida escolar de cada um, e mostro que podemos lidar com a matemática de uma forma mais agradável, mais leve, mais simpática. Eles gostam da apresentação e, surpreendentemente, a maioria dos presentes opta em começar a estudar pela matemática, as imagens dos cartuns ajudaram a quebrar a barreira, o medo, o trauma, e isso é fundamental para reaproximar esse aluno da disciplina e também da escola.

Limitamos, nas ambientações, o grupo de, em média, 10 alunos, e utilizamos o laboratório de informática do CREJA. Para muitos alunos, temos que dar uma atenção especial, pois não utilizavam computadores no seu cotidiano e, em muitos casos, é a primeira vez que vão utilizar essa tecnologia. Depois, a presença deles só é exigida na realização das avaliações de cada disciplina e na aula interdisciplinar, em que 4 ou 5 temas são colocados e o aluno deve escolher um obrigatoriamente. Outra possibilidade de encontro é nas tuto- rias presenciais, mas que não é obrigatória. Depois, nos encontramos só na formatura.

Utilizamos vários recursos para ficar mais próximos dos alunos. Cada mensagem que colocamos na aula, no AVA, todos recebem um e-mail notificando; qualquer aviso ou conversa de aluno para professor ou de professor para aluno que acontece no AVA são passadas por e-mail para todos os alunos. O celular também é um recurso utilizado, sempre lembramos do nosso calendário, datas dos encontros presencias nas aulas interdisciplinares, as semanas de

avaliações são enviadas aos alunos por SMS e/ou WhatsApp, mandamos, também, as notas das avaliações ou qualquer outro recado. Criamos um grupo no Facebook, o CREJA-EAD, onde também mantemos contato, as redes sociais não poderiam ficar de fora, pois percebemos que a maioria dos alunos a utilizam.

Em último caso, quando o aluno fica sem aparecer por um tempo maior, deixando de fazer alguma atividade e sem entrar no AVA – pois temos como saber se o aluno acessa as aulas ou não, quanto tempo fica no ambiente, dia e hora que ele acessou –, ligamos para esse aluno para saber se, realmente, ele vai continuar ou não no curso, e já conseguimos, várias vezes, trazer alunos de volta, que já tinham decidido abandonar o curso e que, se não fosse esse contato, teriam abandonado mesmo. Em alguns poucos casos, quando não conseguimos contato telefônico, mandamos um telegrama. Chamamos essas ações de "operação resgate" – feita por todos: secretaria, coordenação e professores –, temos resultados bastante positivos nessas ações, penso que o grande segredo é a atenção que damos a eles em todos esses momentos.

Nos depoimentos que eles fazem, sempre citam esses nossos contatos. Costumo falar para eles que, apesar de o curso ser a distância, eles podem estar mais perto e por mais tempo com o professor do que os alunos das turmas presencias da escola. No caso do CREJA presencial, o alunos têm 2 horas de aula por semana de cada disciplina e, se tiverem alguma dúvida, deverão esperar a aula da semana seguinte para poder tirar essa dúvida. Já na EAD, não, pois os alunos têm vários recursos tecnológicos que permitem que eles, de qualquer lugar, a qualquer hora, deixem um recado para o professor, que vai responder, assim que puder, à solicitação do aluno. São recursos importantes para os alunos aprender a utilizar, falamos sempre com eles sobre esse assunto. Os alunos têm que perceber que há alguém do outro lado da tecnologia, eles não podem sentir-se sós. Temos que procurar estabelecer comunicações que aproxime o diálogo.

4.4 **As vozes do afeto**

Dentro deste contexto, apresentaremos alguns depoimentos de ex-alunos, colocando que tiveram suas vidas transformadas a partir do incentivo recebido pela equipe de professores do CREJA/EAD. Alguns depoimentos foram registrados a partir de vídeos disponíveis no canal do YouTube®. As informações sobre os alunos são resultados das observações realizadas durante o período em que eles estiveram matriculados, registradas pelos professores, que atuam também

como tutores. Fizemos a transcrição de alguns trechos das gravações e de algumas conversas, com a mesma linguagem dos alunos, pratica- mente sem alterações em suas falas, por isso, algumas vezes observa-se repetição de termos e palavras e alguns erros. Esses depoimentos foram feitos entre 2012 e 2015.

> ... no início pra mim foi muito difícil, até eu descobrir o perfil do estudo, eu achava que, pela internet, seria difícil eu estudar sozinha, que eu ia ter dificuldade, que eu não ia conseguir assimilar... com o decorrer do tempo, eu fui insistindo, insistindo... e, passadas já algumas semanas, eu descobri que é super fácil... e se eu tivesse descoberto há algumas semanas atrás, eu já teria avançado bem mais... (Ivone de Andrade Amitrano)

Aluna que apresentava uma cultura muito diversificada, se expressava oralmente de forma articulada, já tendo experiência como locutora de uma rádio e como jornalista de um jornal. Foi a oradora da turma na formatura. Com a autonomia que já possuía, carac- terizava-se em um sujeito com alto potencial para estudar a distância.

> ... foi prazeroso para mim, porque as matérias são simples, maravilhosas, os professores, uma atenção muito boa, você pode fazer as tutorias com cada professor para tirar dúvidas, além do material impresso maravilhoso, com CD, além de um outro sistema (AVA) que tem aulas com gabarito, e muitas coisas legais, fica muito fácil você tentar... (Fábio Caetano Caldeira)

Aluno de meia idade que, apesar de expressar-se bem oralmente, não acreditava em seu próprio potencial. Durante os encontros presenciais, participou ativamente dos debates, sendo capaz de expor suas ideias com clareza.

> ... no princípio foi um pouco difícil pra mim, porque eu achei que não seria capaz de poder concluir e chegar, mas eu encontrei aqui professores atenciosos, que me ajudaram, e eu precisava deste estudo, precisava deste certificado para eu poder avançar, caminhar mais adiante... (Luciomar da Costa)

Estudante da terceira idade, motorista, tímido, chegou com uma autoestima muito baixa, não conseguia se identificar no ensino presencial, pois não tinha coragem para manifestar suas dúvidas. Na EJA/EAD encontrou sua motivação para estudar e coragem para utilizar o computador.

> ... no começo eu cheguei aqui e não sabia nem usar o próprio computador, mas não desisti, persisti, pois oque basta muitas das vezes nas pessoas é a vontade de querer... (Francisco José Antunes Peclat)

Adulto, com 50 anos, trabalhando em atividades na construção civil, sempre se interessou por serviços elétricos. Tentou realizar um curso técnico no SENAI, não conseguindo efetuar sua matrícula, pois não havia concluído seu Ensino Fundamental. Não possuía qualquer conhecimento em informática. Após ingresso na EJA / EAD, com a orientação e incentivo dos professores, comprou seu próprio notebook e, após receber instruções, passou a acessar o AVA, estudar, realizar todas as tarefas online e presenciais, e-mails, e redes sociais. Este caso é um exemplo claro do quanto a inclusão digital precisa ser realizada com este grupo de alunos, devendo ser considerada como um direito a mais de cada um, e não um motivo para a sua exclusão.

> ... o que eu acho o maior barato é que são os professores que se preocupam, ligam para o aluno... eu agradeço à escola, agradeço aos professores que são atenciosos... (Ana Claudia de Azevedo Moreira)

Aluna, mãe de casal de adolescentes que também não haviam completado o ensino fundamental, se matriculou para estimular e acompanhar o filho, tendo obtido melhores resultados que ele nas avaliações, pois se identificou com a metodologia e aproveitando a oportunidade para ampliar também sua intimidade com as tecnologias. Depois trouxe a filha e uma sobrinha para fazerem o curso.

> ... adorei fazer o estudo a distância, adorei toda a equipe, os professores foram maravilhosos, me deram, todos, o maior apoio, sempre que a gente precisava tinha sempre alguém a disposição ... (Célia Felipe da Silva Vasconcelos)

Senhora já idosa, tendo-se matriculado por indicação de seu médico, para que realizasse atividades que estimulassem seu cérebro. Apesar de suas dificuldades, reconhece as orientações recebidas e deixa bem claro a importância das relações afetivas na EAD.

> ... a professora disse que a EAD ia ser a solução de todos os meus problemas, e está sendo. ... nas duas horinhas em que o meu filho dorme, eu estudo tudo oque eu preciso, tenho tempo para fazer tudo oque eu preciso... venho aqui no período de provas e faço a minha prova tranquila ... A solução dos meus problemas porque eu estou aprendendo muito mais do que eu aprendi em toda a minha vida escolar e uma coisa que é muito mais rápido, que eu tenho ali na palma da minha mão. (Tarciane Cristina Ferreira da Silva)

Aluna bem jovem, que engravidou ainda na adolescência e, diante dos fatos, passou a morar com o pai de seu filho. É mãe responsável, cuidando sozinha de seu filho e de sua casa,

assumindo seus atos, encontrou na EJA/EAD a alternativa que, como ela mesma repete o que ouviu de uma professora: “foi a solução para os seus problemas”.

> ...fui bem no curso, não como eu queria, mas fui bem, não vou desistir, vou fazer meu ensino médio... porque eu vinha na tutoria, gostei... (Luciana de Jesus Mota)

Aluna chega a se emocionar quando relata que achava que não iria conseguir, mas todos lhe diziam para ter forças e aí finalmente ela conseguiu realizar todas as avaliações e tarefas. Observa-se em sua fala o estímulo recebido para a continuidade de seus estudos.

> ...eu fiquei muitos anos sem estudar e aqui eu encontrei uma oportunidade boa... coisa que eu não fiz há muitos anos na minha vida, consegui fazer agora... depois de já ter neto, eu consegui uma coisa que eu nunca consegui . eu estou muito feliz e minha família também está muito feliz também... (Sônia de Assis Duarte)

Aluna de origem humilde, se emociona ao relatar a oportunidade de voltar a estudar, apesar de já ser avó. Note-se a realização pelo reconhecimento da família, o que eleva sua autoestima.

> ... vi um cartaz na porta dizendo que era possível... desde o primeiro dia em que cheguei para pedir informação fui muito bem atendido... quando o professor Américo. Me recebeu aqui, a simpatia foi maior ainda... eu fiz o meu tempo em casa na madrugada, antes de ir para o trabalho... cada dia que passava eu me sentia mais seguro... vou falar da professora Júlia desse incentivo, que para ela todo mundo vai conseguir, todo mundo é bonito e essa parte dela espontânea e alegre também dá segurança pra gente... meu projeto é fazer o médio... tudo é possível, basta a gente querer e ter esse carinho que eu tive aqui... até me emociona... a cada prova que eu fazia eu saía daqui mais confiante e mais feliz... e eu ganhei um prêmio e foi aqui... (João Iparraguirre Kovalick)

Aluno de meia idade, com boa colocação no seu trabalho, conseguido sem ter apresentado a certificação necessária. Declara a importância do acolhimento no momento da matrícula, da recepção pelos professores e do incentivo sempre recebido com muita afetividade. Percebe-se o diferencial no relacionamento direto e como esse contato mais íntimo é determinante para o desenvolvimento da segurança de cada aluno.

> ... achei que seria uma prova muito difícil... mas vi que estava totalmente errada... a professora me ajudou, tirou minhas dúvidas... e eu vi que não é nada daquilo que a gente pensa pra ter aquele medo... (Laura Gomes)

Aluna com muita insegurança que, após apresentar muitas dúvidas no conteúdo, reconhece o apoio recebido durante as tutorias presenciais, para não só conseguir realizar as avaliações, como também ganhar confiança para permanecer no curso.

> ... pensei até mesmo em desistir, mas, graças a Deus, com a força dos professores que aqui tem, eu consegui... daqui pra frente é cabeça erguida e bola pra frente... (Adriana do Nascimento Domingos)

Aluna que, após anos de abandono e decepção com ensino regular, encontrou o incentivo que precisava com os professores para sanar suas dificuldades e prosseguir os seus estudos.

> ... cheguei como objetivo de terminar rápido os meus estudos... pretendo prestar concurso público, e pra isso eu tinha que correr contra o tempo... tenho três etapas para concluir: primeiro o ensino fundamental, depois o ensino médio e depois ir para a faculdade para atingir o meu objetivo final... e eu vou com toda a garra... é possível sim... (Salatiel Caetano da Silva Junior)

Aluno que conseguiu recomeçar seus estudos na EJA/EAD, passou para o Colégio Pedro II. No ano em que estava cursando o primeiro ano do ensino médio, fez a prova do ENEM, conseguindo a certificação do ensino médio e uma vaga no curso de direito na Universidade Estácio de Sá, ganhando confiança para seguir seu objetivo com determinação, deseja terminar a graduação em Direito e sonha em ser juiz.

> ...o curso permitiu que agora eu possa expandir meus horizontes... vou realizar o ensino médio e depois a faculdade... aqui você pode vir o dia que quiser fazer a prova, você tem o momento que quiser para você estudar no computador, tem material impresso também... eu tenho fatos de que 80% dos meus amigos não tem o ensino fundamental completo, porque a gente começa cedo, tendo que treinar de manhã, fica cansado e abandona os estudos... esse curso é muito importante não só para o Rio, para esse país que é muito carente de educação, ... para quem as pessoas tenham acesso à educação... na Baixada Fluminense... eu acho que se expandisse, se a Prefeitura levar adiante este Projeto... iria diminuir a quantidade de pessoas que não concluíram o fundamental... não tenho como frequentar uma aula presencial, vou continuar estudando a distância no ensino médio... (Matheus Vinícius Martins dos Anjos)

Jogador profissional de futebol, contratado pelo Macaé Futebol Clube, em 2013, que, desde cedo participando de treinamento, concentração e viagens, não conseguiu concluir o ensino fundamental, encontrou na EJA/EAD a alternativa para continuidade dos seus estudos, pois a flexibilidade de tempo e espaço permitiram não só o seu acesso e conclusão como também que ele vislumbre a realização do ensino médio e graduação a distância. Pode-se identificar o caráter crítico desenvolvido em relação à realidade brasileira, na medida em que ele

reivindica do poder público, a expansão de cursos nos moldes que frequentou. Destaca-se também o reconhecimento pela qualidade dos recursos dispo- níveis no AVA, que facilitam o entendimento dos conteúdos.

> ...a minha história com a matemática foi muito ruim (...) eu era muito tímida, fechada, tinha um bloqueio com a matemática, não conseguia aprender (...) a professora era muito difícil, lembro dela até hoje, ela me deu aula na 5ª e na 6ª série, aí parei de estudar na 6ª, se a professora fosse mais aberta, facilitaria, fiquei 22 anos sem estudar (...) a matemática continua difícil para mim, mas as aulas são mais leves, achei legal os cartuns, ficou mais bonitinho, mais leve, fiquei menos assustada (...) a relação com os professores ajudou muito... (Valéria Pereira)

Aluna com dificuldades matemáticas básicas até hoje, por conta de uma professora, que ela diz que não consegue esquecê-la, foi uma coisa traumática para ela, terminou todas as avaliações, está mais confiante querendo continuar os seus estudos, e afirmou que o formato das aulas de matemática, com os cartuns, foi um diferencial. Ressaltou também a relação com os professores, afirmando que foi fundamental para ela continuar o curso.

A formatura, que acontece a cada três meses, tem tudo o que uma formatura deve ter, beca, discursos, fotos, depoimentos, homenagens, etc... Temos feito a formatura no auditório da Faculdade de Direito da UFRJ, antigo CACO, o lugar é muito bonito, ajuda muito a tornar o evento mais importante ainda, sempre faço uma brincadeira com eles, como eles são de uma turma de EAD, não passaram por aquela situação de responder a chamada feita pelo professor todos os dias, então faço uma chamada, eu peço a eles que se levantem e digam "presente" quando chamar o seu nome, a primeira vez que fiz essa brincadeira, não esperava que seria tão emocionante esse momento, tão importante para eles, muitos falam "presente" com a voz embargada de tanta emoção. Penso que registrar esse fato é muito importante para reafirmar mais ainda o quanto foi fundamental para esses alunos, termos criado esses laços afetivos no decorrer do curso, eu sempre me emociono quando faço essa chamada.

Esses depoimentos mostram o quanto foi importante as relações de afeto construídas com os alunos. Muitos afirmaram que, se não fossem esses laços afetivos, o carinho, as conversas, a forma como as aulas foram apresentadas, provavelmente eles não tinham continuado e conseguido chegar até o final do curso. Volto a dizer que quase todos que procuraram o curso tinham uma autoestima muito baixa. Ao mesmo tempo em que gostariam de retomar os estudos, achavam que não teriam capacidade, não conseguiriam "aprender".

Especificamente com a matemática, sempre temos muitos casos de medo, alguns já chegam dizendo que a matemática vai ser o grande problema, outros dizem que não conseguem aprender de jeito nenhum. Mas, depois da apresentação da aula com os cartuns, eles se

acalmam um pouco e veem que, da forma como foi apresentado o material de matemática, a disciplina parece não ser tão difícil como era quando eles estavam na escola há alguns anos atrás.

Os cartuns e as charges têm-se mostrado linguagens muito ricas para quebrar as resistências ao estudo da matemática, quer pela potencialidade informativa que apresentam sobre os nossos cotidianos (GOMES, 2015), quer como possibilidade de expressão que, por suas características, facilita a aproximação dos sujeitos dos processos de *aprendizagenensinoaprendizagem*, proporcionando um ambiente mais acolhedor e afetivo, fundamental para um melhor desempenho cognitivo.

É sobre elas que trabalharei a seguir.

5 **OS CARTUNS E AS CHARGES: VISTURAS**

Figura 18 – *Visão de mundo*, de Gatis Sluka.

Fonte:http://4.bp.blogspot.com/-KIP4gmZEirY/VXzTjt5ZIkI/AAAAAAAAtJI/Piy7_f030hI/s400/CartumSmartOlhoGatisSluka.jpg. Acesso em: 25 set. 2015.

O cartum e a charge são linguagens muito potentes e se aproximam muito enquanto possibilidade de serem tratadas como informação, conforme os estudos de Gomes (2015). A predominância – e, por vezes, a exclusividade – do componente imagético proporciona uma compreensão mais rápida dos assuntos das charges e cartuns. Dito de outra forma, a *vistura* se sobrepõe à leitura, embora a relação entre ambas seja o mais fundamental.

Para uma melhor compreensão desse processo de atribuição de sentido ao que charges e cartuns apresentam, vejamos o que vem a ser

5.1 **vistura,**

que é uma noção que vem sendo trabalhada no grupo de pesquisa **Linguagens desenhadas e educação**, sob a coordenação do prof. Paulo Sgarbi.

Quando comecei a "brincar" com os cartuns em sala de aula, não tinha a mínima noção de qual seria o resultado dessa atividade, não fazia ideia do poder daquelas imagens que, no início, coloquei nas avaliações com a intenção de apenas descontrair ou diminuir o peso que tem uma prova. Mas, em pouco tempo, percebi que o uso de imagens trazia questões metodológicas bastante complexas, que trabalha com as percepções das alunas, que, por muitas vezes, percebiam coisas que eram invisíveis para mim, em muitas situações, elas colocavam questões que eu não havia pensado.

Hoje, lamento não ter registrado os depoimentos delas com áudios, vídeos, fotos, seria um material de pesquisa muito rico. Mas, na época, penso que nem sabia que era um pesquisador. Muitas coisas se perderam, pois não tenho como lembrar-me de todas as conversas e discussões que tivemos. Muitas dessas conversas me ajudaram na hora de propor alguma atividade, comecei a perceber o poder dessa comunicação. Habermas (2002, p. 53), na sua teoria do agir comunicativo, diz que

> os sujeitos agindo comunicativamente tratam literalmente como falante destinatários, nos papéis das primeira e segunda pessoas, no mesmo nível do olhar. Contraem uma relação interpessoal, na qual se entendem como algo, no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos. Nessa posição performativa, diante do pano de fundo de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, fazem simultaneamente, uns para os outros, experiências educativas entre si. Compreendem o que o outro diz ou acha.

Com essas conversas, eu conseguia elaborar ações que me ajudaram muito em sala de aula. Comecei a pensar nesse entrelaçamento das linguagens desenhadas e escritas. Sgarbi (2007, p. 1) diz que "uma imagem vale uma imagem. Mil palavras valem mil palavras. O que me importa, tanto das imagens quanto das palavras, são os significados possíveis de suas articulações no discurso."

Conversei com alguns outros autores, que me ajudaram a entender melhor sobre esse estudo das imagens, sobre suas leituras de imagens. Mangel (2001, p. 27) disse que,

> quando lemos imagens (de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas), atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampli- amos o que é limitado por uma moldura para uma antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (seja de amor ou de ódio), conferimos a imagem imutável, uma vida infinita e inesgotável.

Percebi que uma única imagem suscita inúmeras narrativas. Na experiência específica com as alunas do curso normal, utilizei os cartuns do Ceccon (2012), todos sem nenhum texto – que vinha no corpo do livro, dando a esses cartuns uma função de ilustração (NUNES, 2014). Mostradas sem o texto, essas imagens eram potencializadas, um único cartum provocava significados diferentes para cada pessoa, o que desencadeava discussões diversas, era impressionante.

A discussão sobre a noção de vistura (SGARBI 2007, 2008, 2010, 2011, 2015; SGARBI; BROWN 2010) vem acontecendo, já há algum tempo, no grupo de pesquisa **Linguagens desenhadas e educação**, como uma forma de se contrapor à hegemonia da leitura de imagens, mostrando que

> muitos estudiosos falam de (leitura de imagens) [dentre eles Alberto Mangel, 2001], mas eu defendo que, em relação a imagem, fazemos *vistura,* e sustento essa diferenciação no fato de que, para a compreensão de um texto escrito, precisamos dominar o código linguístico em que o texto foi escrito. Se não conheço javanês, não consigo ter nenhuma compreensão de um texto escrito nessa língua. No entanto, diante de uma imagem figurativa [de um artista que até pode ser javanês], por exemplo, não precisamos ter conhecimento prévio e organizado de nenhum código [cores, linhas, formas...] para ser impactado pela obra e atribuir-lhe um sentido. (SGARBI; BROWN 2010, p. 9)

No caso dos cartuns utilizados por mim com as normalistas, não foi necessário nenhum código linguístico para que elas fizessem as visturas, fizessem as suas interpretações, atribuindo significados os mais variados possíveis. É verdade que o contexto que envolviam os cartuns, "falavam" do tema educação.

Sgarbi (2015, p. 15) reafirma que imagem e texto são de natureza completamente diferentes e que leitura de imagem é uma metáfora bastante naturalizada:

> É bom ter em mente que há uma infinidade de tipos diferentes de imagens[...] assim como existem variados e diferentes tipos de texto, mas, por enquanto, nos deteremos nos elementos básicos de imagens e textos, apenas enfatizando que, enquanto as imagens podem ser *inventadascriadas* por variados elementos básicos [luz, cor, traço, tinta,...], os diferentes e variados tipos de texto são *inventadoscriados* a partir da palavra, e esse é um

> ponto fundamental para aprofundarmos a leitura de imagens *inventadascriadas* por mulheres e homens, e não as que existem como visualidade do mundo em que vivemos.

A noção de vistura é uma confrontação com o termo leitura de imagem. Ao contrário da leitura, a vistura, como já foi dito, não necessita de nenhum código de linguagem para ver e interpretar uma imagem.

5.2 **Busca conceitual**

De modo geral, cartuns são tiras – faixas horizontais que podem ser divididas ou não em dois ou três quadros – com desenhos humorísticos que apresentam histórias isoladas ou sequenciais. Na literatura sobre o assunto e também em dicionários, ao cartum é atribuída uma atemporalidade e uma universalidade, "pois não se prende necessariamente aos acontecimentos do momento" (FONSECA, 1999, p. 26), enquanto as charges são caracterizadas por apresentarem uma crítica humorística sobre um acontecimento específico – geralmente político, sendo um assunto sempre localizado e datado – necessitando que seus leitores e leitoras o conheçam.

No entanto, reconhecendo que há diferença entre o cartum e a charge, ambos abordam um assunto que deve ser conhecido pelos leitores e pelas leitoras para que estes possam compreendê-lo, independente de onde e quando for publicado. Consultando alguns dicionários, vamos tentar esclarecer melhor. No dicionário *on line* www.dicio.com.br , em cartum, encontramos:

> Desenho satírico, caricato ou humorístico, que ridiculariza pessoas ou comportamentos humanos, normalmente divulgado em jornais, revistas e composto por um ou mais quadros. História humorística publicada em quadrinhos.

Sobre charges, temos:

> Desenho de teor humorístico ou cômico que, possuindo legenda ou não, normalmente é apresentado ou publicado em revista ou afim, se pode referir a uma situação (acontecimento) atual, e critica as personagens que estão envolvidas nessa situação; caricatura.

Em Houaiss; Villar (2009), encontramos que

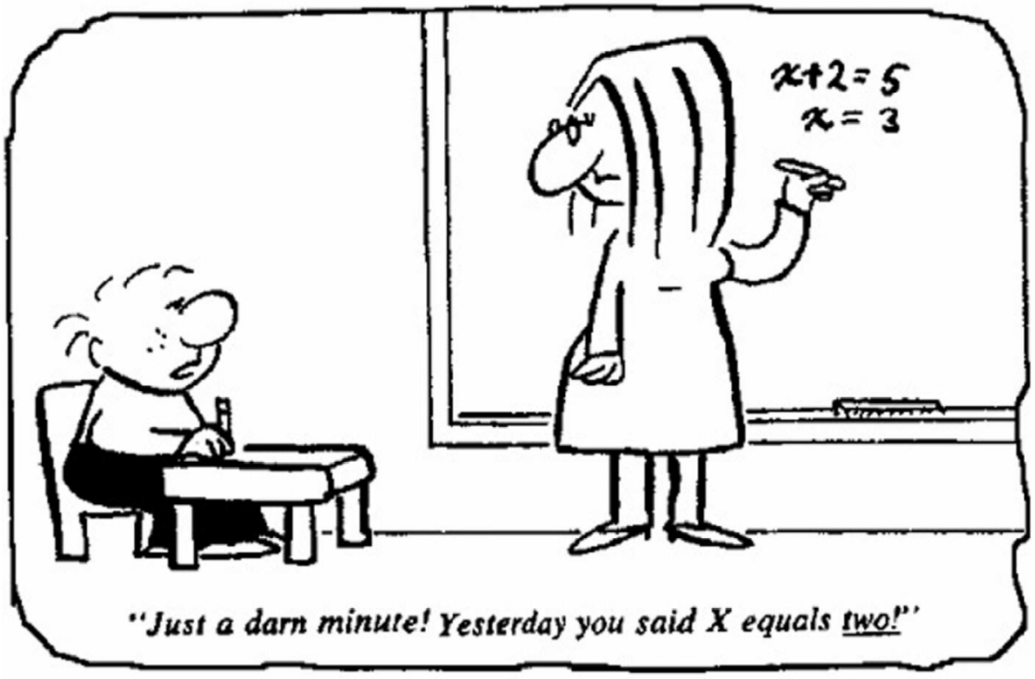
> cartum é um substantivo masculino que pode assumir dois significados. Na área de saber e do fazer dos meios de comunicação, cartum é um desenho humorístico ou caricatural, espécie de anedota gráfica que satiriza comportamentos humanos, geralmente destinados a publicação jornalística. De forma mais específica, este desenho pode dizer respeito à história em quadrinhos, geralmente humorística. Na área do cinema, cartum significa um desenho animado e, de forma mais específica, uma vinheta cômica.

No mesmo dicionário, o significado de charge é

> um substantivo feminino que denota um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual que comporta crítica e focaliza, por meio da caricatura, uma ou mais persona- gens envolvidas.

Segundo esse dicionário, "charge pode significar caricatura ou cartum". Para ajudar nessa dúvida, vamos fazer uma vistura em cada um...

Figura 19 – *Aula de matemática* (em inglês), autor não identificado.



Fonte: Disponível em: <http://taylorgraham.weebly.com/math-jokes.html. Acesso em: 25 mai. 2015.

Esse cartum da figura 23, por exemplo, pode ser traduzido em várias línguas que, provavelmente, vai ser compreendido por todos, os personagens não são reconhecidos como alguém específico para caracterizar um fato acontecido, mas sim representam, genericamente, professores e alunos.

Figura 20 – *Aula de matemática* (em turco), autor não identificado.

a

b

c

d

a - Aula de matemática (em turco), autor não identificado. Fonte: http://www.eryaman matematikozelders.com/resimler/slayt/%C3%B6zel-ders-karikat%C3%BCrleri-1-3.gif. Acesso em: 25 mai. 2015.
b - Aula de matemática (em espanhol), autor não identificado. Fonte: http://www.uam.es/ personal_pdi/ciencias/abenito/imagenes/ profe.jpg.> Acesso em: 25 mai. 2015.
c - Aula de matemática (em espanhol), autor não identificado. Fonte: http://www.gorkagarmendia.com/wp-content/uploads/2012/11/mates- internet.jpg.> Acesso em: 25 mai. 2015
d – Aula de matemática (em português), autor não identificado. Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-l_M0E_jfb24/TrGuozdRcNI/AAAAAAAAAHo/ 7BPcOSQxCfE/s640/19.png.> Acesso em: 25 mai. 2015.

Algumas questões interessantes sobre a linguagem cartunística aparecem na comparação desses cartuns – e, nesses aspectos, também podemos estender às charges, que normalmente apresentam imagem e texto –, e a primeira delas é que não pude identificar, por não ter conseguido identificar o autor ou onde essa imagem foi publicada pela primei- ra vez, o idioma original. Na pesquisa que fiz na internet, a maioria das imagens aparece em inglês. No entanto, encontramos o texto do cartum em vários – conhecidos e desconhecidos por mim – idiomas. Nesse particular, duas outras duas curiosidades, e a primeira delas detectamos ao comparar as figuras 23c e 23d, pois ambas são em espanhol, mas, no entanto, apresentam textos diferentes, traduções diferentes, Isso pode ter ocorrido por se tratar de traduções feitas em países diferentes de língua espanhola ou tão somente por pessoas diferentes do mesmo país.

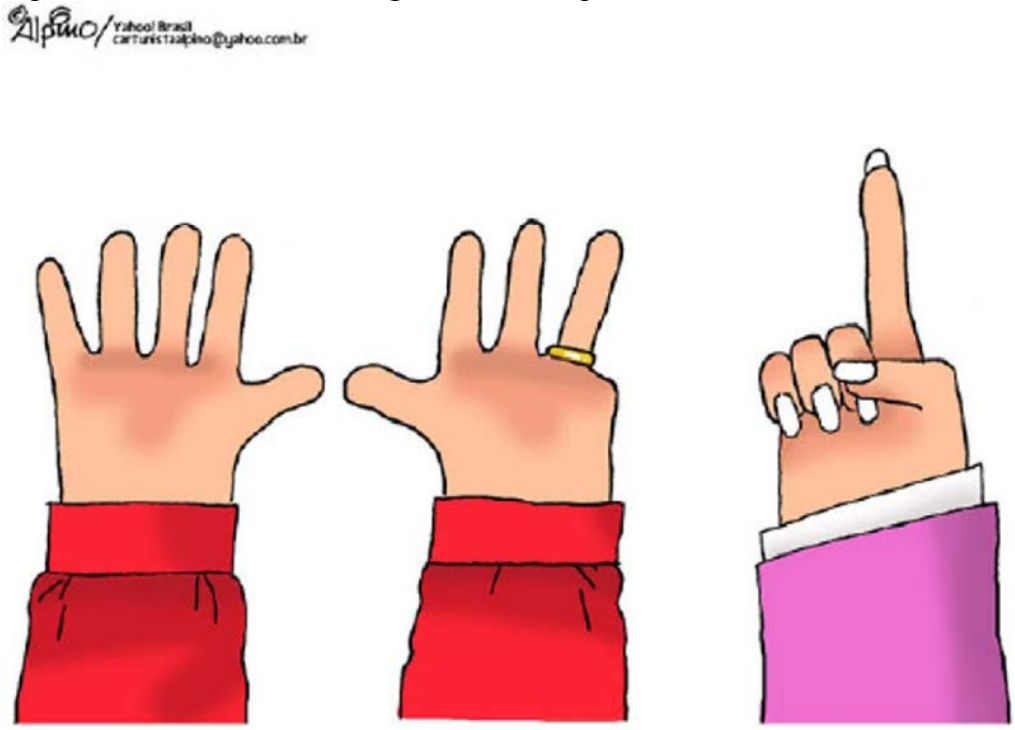
A segunda curiosidade tem por base a figura 23e, cujo texto está em português, mas que, provavelmente, não é uma tradução brasileira, supondo-se, obviamente, que o original seja em inglês, pois vi um texto em português com uma tradução mais literal, assim: “Espere um

momento! Ontem você disse que X era igual a 2!". É claro que pensei numa tradução portuguesa, pelo tipo de linguagem utilizada, um "risinho" que o original não apresentava, supondo-se, também, tratar-se de um original em inglês. Mas, também, a tradução poderia ter sido feita tomando por base a versão espanhola da figura 23d. No entanto, em qualquer língua ou qualquer nuance da mesma língua, a imagem permaneceu a mesma.

Já a charge do Alpino não faria sentido algum em outro país cujo governo estivesse fazendo 10 anos de governança, pois os elementos imagéticos são bem específicos do Brasil, quais sejam a ausência do dedo mínimo do presidente Lula e a mão feminina da presidente Dilma..

Com esses dois exemplos, podemos entender melhor a principal diferença entre cartuns e charges. Os cartuns, assim como as charges, são classificados como humor gráfico, aparecem em revistas semanais, em jornais diários, e é muito comum que as pessoas, quando pegam essas mídias, vão direto procurar o cartum, a charge ou as tirinhas antes mesmo de ler as reportagens a que referem. Quem nunca fez isso?

Figura 21 – *10 anos do PT no governo*, do Alpino.



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-ShLiUIKMC9E/UfJc2pNxq7I/ AAAAAAAADpQ/210ClNqUL0o/ s1600/21-02.jpg>. Acesso em: 30 jul. 2013.

5.3 **Mas por que essa linguagem é tão atraente?**

Certamente uma *vistura* em um cartum é decodificada mais rápido do que uma leitura em um texto. A imagem, em si, é mais atraente do que um texto escrito. A imagem parece ter um poder mais instantâneo de compreensão, de comunicação. Uma das características dos cartuns, na maioria das vezes, é o "exagero", a "distorção", claro que intencional, das formas, dos fatos, das atitudes tratadas, para, assim, atingir o objetivo do cartunista, que poderia ser fazer rir, chocar, refletir sobre alguma situação do cotidiano, causando algum tipo de impacto no *vistor* [ligado à noção de vistura].

O ser humano, frequentemente, ri "naturalmente" de qualquer situação inusitada ou que possa parecer-lhe ridícula, um "tropeço", um "tombo" no meio da rua. Mas penso que não seria apenas essa situação do "ridículo" que levaria o ser humano a rir. Provavelmente, esse componente é o mais explorado pelos profissionais do humor gráfico. Mas existem, também, outros componentes explorados por esses artistas gráficos, a "indignação" por um fato ocorrido no nosso cotidiano também é bastante explorado, a "ira" em muitos casos é utilizada, principalmente quando se quer explorar um fato político.

Esses dois cartuns do Watterson mostram a ironia de Calvin. Ao mesmo tempo, faz uma crítica às metodologias antigas que, infelizmente, ainda continuam acontecendo em muitas escolas, professores que ainda acham que a grande quantidade de conteúdos, as- sim como a forma como eles são "ensinados", ainda são a melhor forma de ensinar. Calvin sempre contesta a escola, as aulas de sua professora...

Figura 22 – *Opinião*, de Bill Watterson.

Fonte: http:// images.br.sftcdn. net/blog/br/ 2012/07/525115_381178175263559_ 633202943_n.jpg>. Acesso em: 23 mai. 2013.

Figura 23 – *Aula divertida*, de Bill Watterson.

Fonte: Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/img/galeria-fotos/calvin/calvin-95.gif.> Acesso em: 23 mai. 2013.

O humor irônico provoca uma confrontação entre uma lógica socialmente aceita, digamos assim, e uma lógica outra que, trazendo uma outra possibilidade de maneira de pensar, coloca em cheque a lógica vigente na situação ex- posta, e esse movimento é uma das características marcantes da linguagem cartunística.

Figura 24 – *Leis de Newton*, de Bill Watterson.

Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-wyAA4RkShK4/UP519YqhUZI/ AAAAAAAANzY/femg7njc-AA/s1600/tirinha%2Bcalvin%2Bbrecha%2Bnos% 2Bregulamentos.jpg>. Acesso em: 20 abr. 2011,

Nesse outro cartum, Watterson, ainda na temática da educação, usa as leis de Newton com bastante ironia para mostrar a astúcia (CERTEAU, 1998) de Calvin, sempre perspicaz, utilizando suas táticas (CERTEAU, 1998) para fazer o que lhe foi proposto com uma outra lógica. Tematicamente, levanta outra questão: será que é realmente importante que os alunos decorem determinados conteúdos? Também é bem certeauniana a última fala do Calvin, que mostra que os regulamentos (sistemas) têm brechas nas quais os praticantes atuam taticamente.

Figura 25 – *Ideologia*, de Quino.

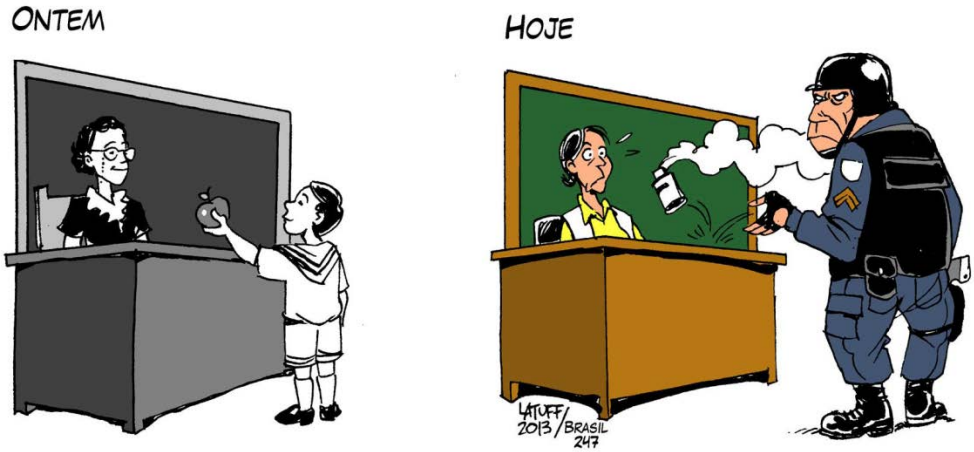
Fonte: http://lounge.obviousmag.org/traz_mais_uma/borracha.jpg>. Acessoem:21 abr. 2003.

Nesse cartum do Quino, Mafalda levanta a questão da repressão policial, usando a metáfora da utilização da "borracha" utilizada pelos alunos para apagar o que é escrito. Esse cartum foi muito utilizado na greve dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro de 2013, vi cartazes, fizeram camisa. Foi uma greve que teve uma adesão muito grande da categoria e ocorreram vários momentos de violência da polícia contra os professores. A polícia utilizou, além de cacetetes, bombas de gás, balas de borracha, gás de pimenta e muita truculência para dispersar as nossas manifestações. Com um detalhe, esse cartum do Quino foi feito na década de 60... Mas continua atual.

A metáfora é uma constante na linguagem cartunística, estabelecendo uma correlação entre algo que marca o cotidiano, mesmo que sem os limites de espaço ou tempo, com uma ideia contrária à situação observada. Se, como disse, os movimentos dos professores de 2013 foram altamente reprimidos, dando sentido ao uso desse cartum nas manifestações, a repressão policial não é uma exclusividade nossa, haja a vista, só para citar um exemplo, os acontecimentos recentes nos Estados Unidos em relação à violência contra os negros.

Sendo bastante irônico, e falando de um assunto bastante sério, Latuff, mostra como os professores eram tratados há algum tempo, comparando como ele foi tratado na época da greve dos professores de 2013, em que fomos tratados como foras da lei.

Figura 26 – *Ontem, hoje*, do Latuff.



Fonte: https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/10/professores-passado-presente.gif. Acesso em: 6 out. 2014.

Fica bastante nítido, nesse cartum, o uso de elementos conceituais para, por exemplo, marcar época, como o preto e branco do ontem em relação ao colorido do hoje, fazendo uma analogia com a fotografia, analogia que aparece também nos objetos maçã e bomba, pois, no Brasil (e certamente em outros lugares), pode-se fazer a analogia da bomba doce, própria para comer.

Outra metáfora muito usada na produção de cartuns e charges é a da fábrica, com as variantes linha de produção, por exemplo.

Figura 27 – *Escola não é fábrica*, de Latuff.

Fonte:http://4.bp.blogspot.com/-eoE4i1HNKz8/VVlgjMuXdaI/ AAAAAAAAFDs/ ynfsbKOSvmM/s400/foto2_1527.jpg>. Acesso em: 23 abr. 2014.

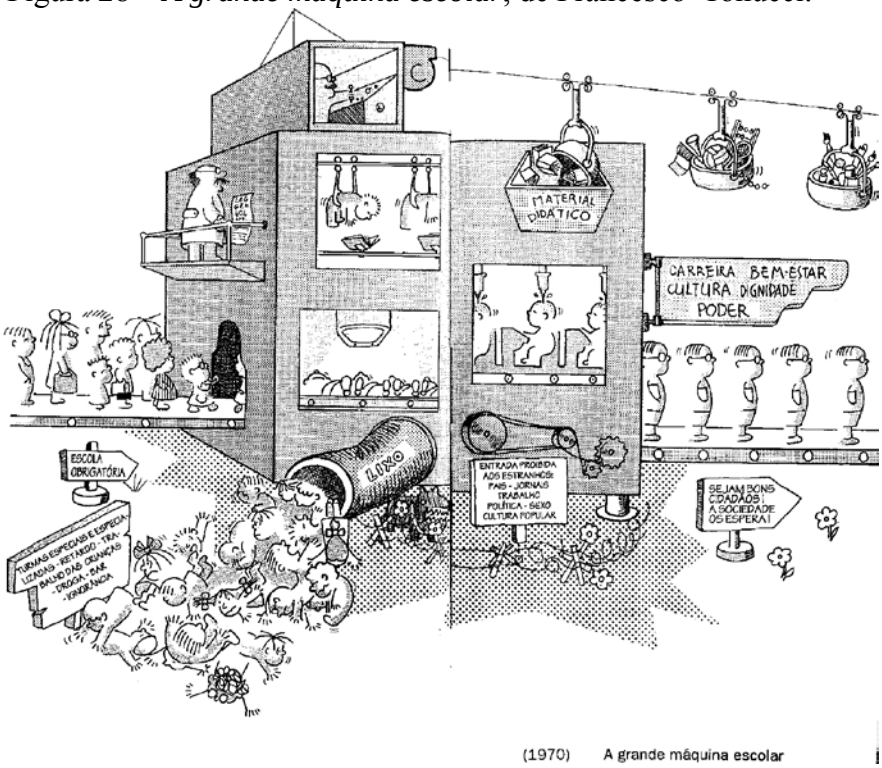
Esse cartum do Latuff, bastante sarcástico, mostra a escola como uma indústria, uma fábrica, e os nossos alunos sendo a mercadoria. Foi feito antes da greve, em 2012, quando o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) lançou uma campanha contra a meritocracia, com um *slogan:* "Escola não é fábrica e aluno não é mercadoria", foram feitas faixas e camisas com essa frase.

Charges e cartuns são criados, muitas vezes, pela articulação imagem/texto, e ambas as linguagens trazem informações fundamentais para a atribuição de sentidos. Se não é possível existirem charges ou cartuns apenas com texto, ou melhor, sem o componente imagético, é possível essas manifestações acontecerem apenas com imagens. Eisner (2008, p. 7), falando da importância das imagens, diz que elas ajudam as palavras,

> dos sinais de trânsito às instruções mecânicas, as imagens ajudaram as palavras e, muitas vezes, atéas substituíram. Na verdade, a leitura visual é uma das habilidades obrigatórias para a comunicação neste século. E as histórias em quadrinhos estão no centro desse fenômeno.

Eisner tem como centro dos seus estudos as histórias em quadrinhos, que ele conceitua como narrativas gráficas. Os cartuns, assim como as charges, podem ser compreendidas como narrativas gráficas, como podemos perceber na figura 31, a seguir, em que Tonucci (1997, p. 101-102) apresenta uma sua compreensão de escola:

Figura 28 – *A grande máquina escolar*, de Francesco Tonucci.



Fonte: TONUCCI, 1997, p. 101-102.

Aqui, cabe uma reflexão sobre os conhecimentos de contexto para a compreensão de charges e cartuns. Na charge, a caricatura ou a referência direta a um acontecimento ou situação marcam o *espaçotempo*, e a produção de sentido tem como componente forte estar a par do assunto a que a charge se refere. No cartum da figura 30, a contextualização de sua produção foi feita por mim, aqui nesse texto, e sua referência *espaçotemporal* se daria pelo contexto de sua publicação. No entanto, mesmo visto fora de seu contexto de produção, até mesmo em outro país, por exemplo, a situação genérica a que ele faz referência permite a produção de sentido próxima ao sentido da produção. Com a charge, essa produção de sentido próxima aos sentidos do contexto de produção seria menos favoreci- da. Já na escola mostrada por Tonucci (figura 31), não é trazida uma escola específica em um *espaçotempo* específico, mas uma escola "genérica" que, em tese, pode ocorrer em muitos e diferentes *espaçostempos*.

Vejamos essa constatação na charge a seguir, feita, como a anterior, em 2012, em que Latuff foi bastante direto para mostrar o início de um projeto de privatização da escola pública, através de contratos milionários com a Fundação Roberto Marinho, com a Fundação Airton Sena e com outras instituições privadas.

Figura 29 – *Privatização*, de Latuff.

Fonte: https://regional7.files.wordpress.com/2012/10/charge-privatiz-escola-latuff.jpg, Acesso em: 20 dez. 2012,

Nessa charge, a compreensão do sentido dado pelo autor por quem vê a charge dependerá, inicialmente, do reconhecimento da caricatura do prefeito do Rio de Janeiro e da situação específica. No entanto, mesmo sem esses reconhecimento e conhecimento, sentidos são possíveis, pois a vistura dessa imagem provoca narrativas nos seus vedores.

Um alvo bastante frequente de muitos cartunistas é a educação e suas políticas de ensino, suas mazelas, suas falhas estruturais, ou seja, críticas contundentes a uma lógica de comportamento, dentre outros elementos.

Quino, além da Mafalda, tem um personagem muito interessante que é o Manolito, aqui, de forma bastante irônica mostra um pouco do cotidiano escolar de uma sala de aula.

Figura 30 – *Manolito*, de Quino.

Fonte: Quino, 1993. p. 84.

O humor é o elemento mais forte das charges e dos cartuns, temperado pela crítica, ora branda e ora mais forte, e usando a ironia, o sarcasmo e até mesmo o escárnio como "ferramentas" de criação. Os cotidianos são o seu campo de atuação. Mas esses elementos que constroem charges e cartuns também estão nas pessoas que veem/leem essas linguagens.

Figura 31 – *Tecnologias*, de Glasbergen.

Fonte: http://mesquita.blog.br/wp-content/ uploads/2011/09/Blog-do-Mesquita-PD-PL-Humor-Cartuns- Tecnologia-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.jpg. Acesso em: 25 mar. 2015.

O cartum de Glasbergen ao lado fala sobre os usos das novas tecnologias em sala de aula, mostrando um aluno surpreso e sem saber o que fazer quando é levado a usar artefatos menos tecnológicos usados pela escola, mostrando que há escolas que ainda utilizam tecnologias bastante arcaicas, me permitindo exagerar um pouco.

Duke (figura 35 na página seguinte) conseguiu sintetizar, no seu cartum, muitos problemas das escolas públicas, que, em geral, têm problemas de recursos, ou melhor, da falta deles, problemas básicos na infraestrutura e com falta de professores.

Figura 32 – *Fartura*, de Duke.

Fonte: Disponívelem: <http://c10.quickcachr. fotos.sapo.pt/i/Bba0254b5/16327195_ IVYnt.jpeg>. Acesso em: 20 set. 2014.

5.4 **Meu encontro com os cartuns**

aconteceu quando estava como professor regente no Colégio Estadual Dr. Artur Vargas (CEAV), em 2000, em Angra dos Reis, e fui convidado a trabalhar no curso de formação de professores. Ouvia, sempre, muitas reclamações dos professores de matemática que trabalhavam nesse curso. Não seria uma tarefa das mais fáceis e me perguntava como seria esse processo de *aprendizagemensinoa-prendizagem*.

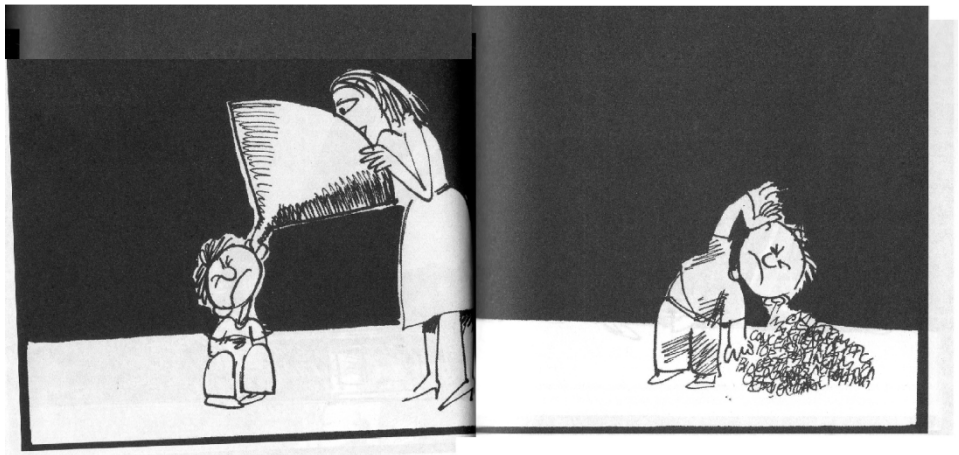
Então, comecei a preparar as aulas utilizando muita coisa que tinha arquivada sobre questões envolvendo a didática da matemática, as metodologias do ensino da matemática e da

etnomatemática. Realizávamos muitas oficinas de jogos matemáticos, de como utilizar o material concreto em sala de aula. Percebi que elas estavam menos assustadas em aprender a disciplina, já não olhavam a matemática com tanto medo, com tanto pavor. Fico-me perguntando como conseguiram "amaldiçoar" assim essa disciplina tão importante para as nossas vidas – Ih!!! Ato falho!!!.

Tinha uma preocupação muito grande na elaboração das minhas avaliações, elas demoraram um pouco a se acostumar, pois achavam que uma "prova" de matemática deveria ter cálculos e mais cálculos. É claro que elas teriam que desenvolver algumas habilidades nos cálculos, mas pedia sempre para que justificassem as respostas, procurassem os erros em uma atividade já feita, dessem opinião em algumas situações do cotidiano escolar, fizessem *visturas* de imagens que poderiam ser cartuns, charges, tirinhas...

Foi aí que as imagens, principalmente os cartuns, começaram a fazer parte do meu cotidiano de sala de aula, comecei a utilizá-los nas avaliações, a princípio, em imagens contidas na prova. Utilizei muito os cartuns do Claudius Ceccon, do livro "A vida na escola e a escola da vida", utilizei quase todos. E foi muito interessante essa experiência, pois, geralmente, era uma questão livre, em que eu apenas sugeria um comentário sobre o cartum, e logo percebi que elas não viam as mesmas coisas, não faziam a mesma vistura. Um detalhe que acho importante é que elas não tinham *lidovisto* esse livro, mas os debates, na hora da correção da prova em sala de aula, foram riquíssimos. Começava lendo o que elas tinham escrito sobre a imagem e, depois, fazíamos um debate. Vejamos alguns exemplos de cartuns utilizados e as discussões que aconteciam:

Figura 33 – Ninguém sabe para que servem as coisas que a escola ensina, de Claudius Ceccon.

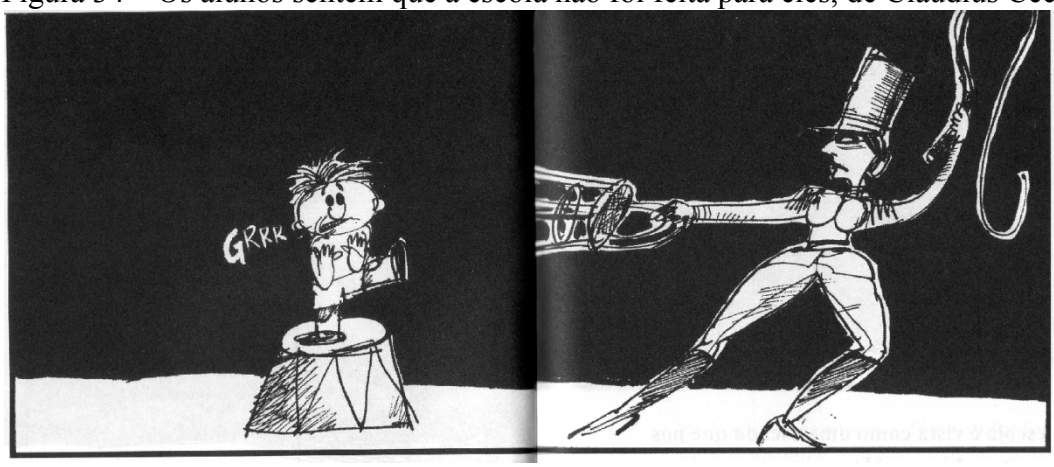


Fonte: CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012. p. 66-67.

Por exemplo, com a figura 36, foram discutidas várias questões, como: será que o aluno entende tudo o que a professora fala durante a aula? O que é ensinado pela professora é útil para o aluno? O aluno só aprende aquilo que ele quer? Essas foram algumas indagações colocadas pelas alunas, mas durante as discussões outras surgiam.

Ressalto que era uma questão da prova que era livre, não era obrigada a fazer, era como se fosse um bônus. Mas, curiosamente, todas faziam questão de fazer.

Figura 34 – Os alunos sentem que a escola não foi feita para eles, de Claudius Ceccon.



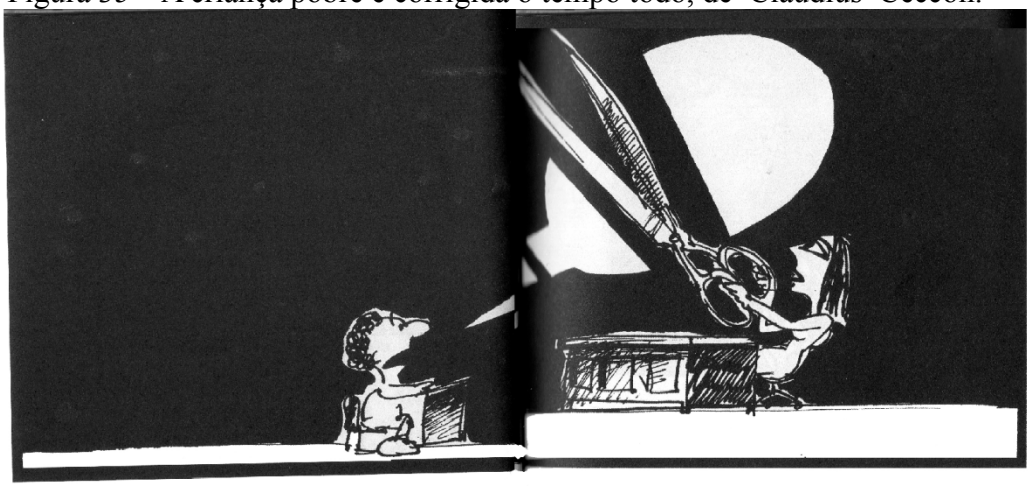
Fonte: CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012. p. 16-17.

O debate a partir da figura 37 foi se a professora gosta de amedrontar os alunos, ela gosta de impor o poder, ela sente prazer ao exercer esse poder. A ideia de ter colocado esse cartum, era para se discutir principalmente a postura do professor de matemática na sala de aula.

Em tempo, um ponto importante é dizer que, como não haviam lido o livro, não sabiam dos títulos dos capítulos a que as imagens estavam ligadas, não tendo sido induzi- das, portanto, a canalizar a sua escrita na prova para o tema abordado no livro.

Partindo da figura 38 (página seguinte), discutimos muito sobre o professor não ouvir o aluno e o professor não aceitar a opinião do aluno, o que, no ensino da matemática, é muito comum. Alguns professores só aceitam como correto uma determinada questão se for feita da maneira como ele “ensinou”.

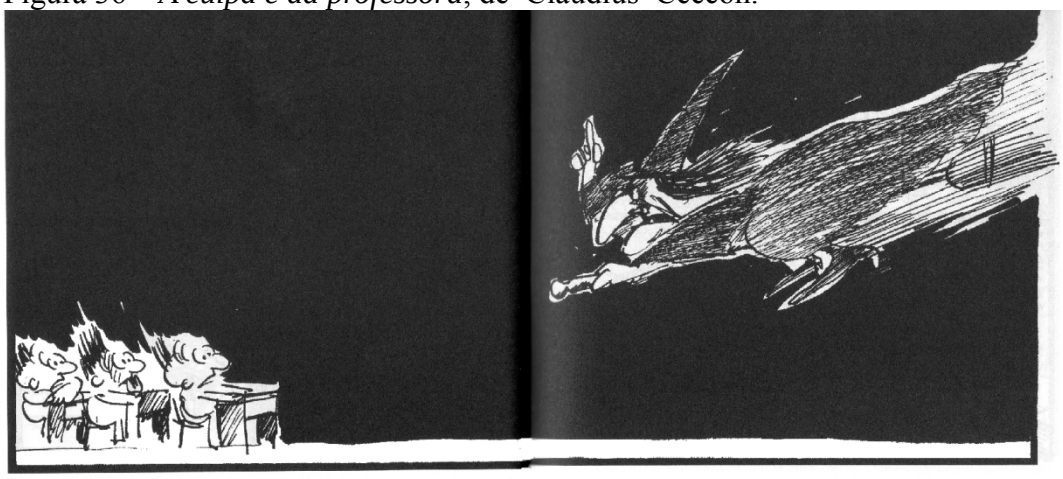
Figura 35 – A criança pobre é corrigida o tempo todo, de Claudius Ceccon.



Fonte: CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012. p. 64-65.

A figura 39 também provocou ótimas discussões, principalmente em relação ao "poder" do professor em sala de aula, de como exercer esse poder sem se tornar um "carrasco". Esse cartum também me remeteu imediatamente aos professores de matemática que gostam de aterrorizar os alunos.

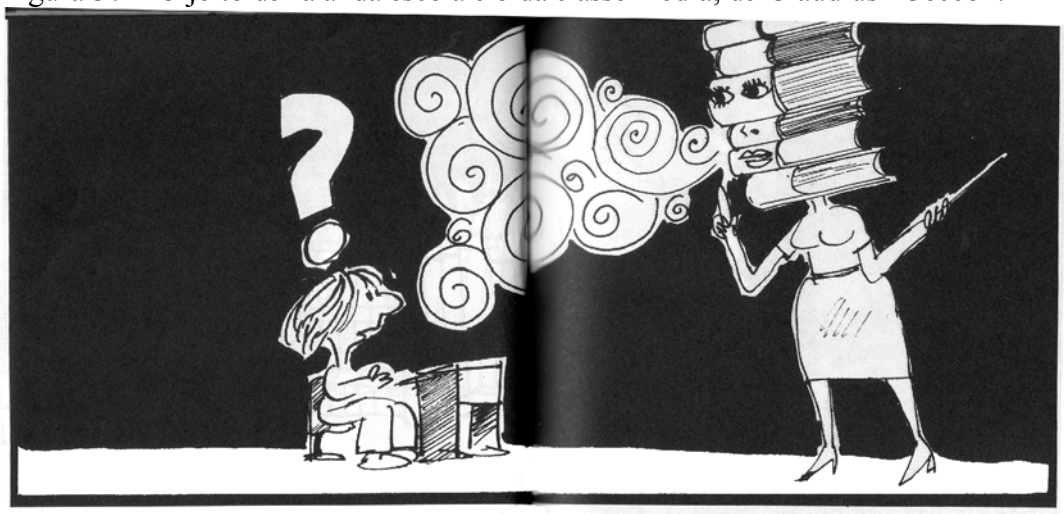
Figura 36 – *A culpa é da professora*, de Claudius Ceccon.



Fonte: CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012. p. 40-41.

Na discussão da figura 40 (na próxima página), foi quase uma unanimidade a fala de que os alunos não entendem o que os professores falam, eles não sabem passar os conhecimentos e também que esses conhecimentos não interessam aos seus alunos.

Figura 37 – O jeito de falar da escola é o da classe média, de Claudius Ceccon.



Fonte: CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012. p. 60-61.

A partir daí, não larguei mais os cartuns, passei a pesquisar sobre o assunto e encontrei muita coisa interessante para aplicar em sala de aula, muitos artigos, algumas dissertações sobre a utilização de cartuns nas aulas de matemática, de história, não esperava de ter tanta literatura sobre o assunto. A utilização deles como parte da metodologia de ensino, além de possibilitar atividades dinâmicas, estimuladoras, leva a uma busca pelo saber de uma maneira lúdica, algumas vezes engraçada, de certa forma, provocando discussões importantes com os alunos, mediando sentidos e sentimentos, rompendo com a monotonia de uma aula tradicional. E principalmente ajudando a criar laços de afetividade com esse aluno que está fora da sala de aula há alguns anos, e, podemos até dizer, colaborando com a diminuição da evasão na EJA.

6 O COTIDIANO DAS AULAS DE MATEMÁTICA NA EAD DO CREJA

Figura 38 – Festa de aniversário.

Fonte: Arquivo pessoal. Disponível em: <crejablogspot.com.br>. Acesso em: 30 set. 2015.

Já faz algum tempo, comecei a ter uma preocupação com o ensino da matemática no que diz respeito à evasão escolar. Será que a matemática, da maneira como é "ensinada", colabora com a evasão escolar? Quantos alunos devem abandonar a escola por se sentirem incapazes de aprender matemática? A resposta a essas perguntas seria sim em todas as escolas públicas (estaduais e municipais) em que trabalhei. Isso era um fato e alguns professores de matemática se gabavam por isso, lamentavelmente, mas só fui com- provar essa realidade na pesquisa feita no CREJA, mostrada ao final desta parte do estudo.

Quando entrei na faculdade, em 1980, nos últimos anos da ditadura, a matemática carregava um ranço autoritário muito forte, muitos professores formados durante o período da ditadura eram de origem militar ou passaram por escolas militares, como Colégio Militar, Colégio Naval, Instituto Militar de Engenharia e outros, e eu via clara e muito forte- mente essas características, ensinavam uma matemática totalmente tradicional – o que tem a ver, **também**, com a história da própria disciplina. Não sei como era isso nas outras faculdades, mas, na faculdade de matemática em que estudei, era esse o quadro da época, com a exceção de um único professor, Caran, que, posso afirmar com certeza, foi um dos maiores responsáveis de eu ter-me tornado professor. Não se falava em didática da matemática, em metodologias do ensino da matemática, com exceção desse professor.

Chegando à sala de aula, já como professor, percebi que pouca coisa tinha mudado, a maioria dos professores com quem trabalhava ainda carregavam esse ranço. Segundo Freire (1986), "temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que 'rigor' não quer dizer 'rigidez'." (p. 48) O rigor vive com liberdade, precisa de liberdade. [...] Sem liberdade só posso repetir o que me é dito." (p. 98)

Pego uma carona em Pierre Bourdieu e seu conceito de *habitus* (1980, p. 65), que até parece ter sido feito para definir a metodologia de muitos professores de matemática daquela época em que eu era aluno:

> sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispos- tas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.

O *habitus* do professor de matemática, de certa forma, ajuda a sustentar um sistema educativo com base numa estrutura de poder que classifica, que seleciona, que produz muito mais fracassos que sucessos, sendo um dos principais responsáveis por uma cultura de exclusão. Na pesquisa feita por Felicetti e Giraffa (2011) sobre "matofobia" (fobia da matemática), a matemática é a disciplina que mais reprova, com 46,8% dos alunos.

Falando um pouco dessa história da matemática, D'Ambrósio (2000, p. 245) nos ajuda um pouco:

> A História da Matemática foi particularmente afetada por isso [se referindo a muitos historiadores que classificavam a história da matemática como externalista pela aproximação e referências a Marx, principalmente a etnomatemática]. Os reflexos dessa reação na Educação Matemática são evidentes e dificultam a contextualização. Com isso, muitos orientam o ensino destacando o fazer matemático como um ato de gênio, reservado a poucos, que como Newton, são vistos como privilegiados pelo toque divino, o resultado disso é uma educação de reprodução, formando indivíduos subordinados, passivos e acríticos.

Cansei de ouvir verdadeiros absurdos na sala dos professores, os "iluminados matemáticos" diziam, por exemplo, que gostariam de ter mais tempos de aula por semana, pois não estavam conseguindo cumprir o programa, que

Os alunos são muito "burros"!

Não sabem a tabuada!

Não sei como "fulano" passou de ano!

Eram tantas idiotices que, por muitas vezes, eu me retirava da sala. Por outro lado, ouvi, várias vezes, os alunos falando, para mim:

Você não parece professor de matemática!

Eu era diferente, tinha paciência com eles, conversava sobre vários assuntos, passava filmes, fazia trabalhos em grupo, ensinava jogos matemáticos, e realmente isso surtia efeitos práticos no aproveitamento dos alunos, eles passaram a se interessar mais pela matemática, e muitos até falavam que passaram a gostar de matemática.

Mas, por outro lado, ouvia de outros professores que os alunos gostavam de mim porque eu não "cobrava" e facilitava nas avaliações, mas isso não me chateava, até por- que não era isso que acontecia. O que me fazia acreditar no meu trabalho era ver ex- alunos fazendo pedagogia e alguns tendo escolhido até fazer matemática.

Essa comparação entre a minha maneira de ser professor e as maneiras outras de professores de matemática com quem trabalhei nesse *espaçotempo* específico – no início da minha vida profissional – tem como objetivo, tão somente, mostrar que uma postura que estimule um ambiente afetivo positivo tende a produzir melhores resultados, na medi- da em que a maior aproximação entre alunos e professores tende a instituir um maior empenho no processo *aprendizagemensinoaprendizagem*, o que, normalmente, interfere positivamente nos resultados desse processo.

Mas é óbvio que essa constatação não é uma novidade. Como vimos na primeira parte "Afetividade e educação: o que afeta ou o que ama" (p. 46 deste estudo), Comenius (século XVII) e Rousseau (século XVIII) – poderíamos citar outros – já sabiam disso e discutiam essas questões em suas "didáticas".

Então, por que isso acontece até hoje? O acesso às faculdades de licenciatura, assim como o número de cursos de licenciatura, principalmente nas faculdades particulares – e muitas a distância – aumentam a cada ano. Será que a maioria desses cursos tem uma qualidade duvidosa?

Aprofundando um pouco as minhas leituras nesse tema, penso que, para superar essa tendência excludente do ensino da matemática, principalmente no ensino fundamental, poderíamos adotar metodologias diferenciadas e mais qualificadas para contextos econômico-sociais e culturais distintos. Também é possível que esse problema esteja relacionado ao tipo de metodologia aplicada pelos professores, muitos deles mal preparados, pois não adianta ter uma oferta maior de cursos se eles não estiverem formando melhor esse professor para enfrentar o seu cotidiano de sala de aula, para enfrentar os desafios de ensinar a aprender matemática.

Deixar de lado essa educação matemática formal e pensarmos em outra mais criativa, crítica e, por que não dizer, política, não é uma das tarefas das mais simples. Tem muito a ver com a formação desse profissional. E, penso eu, tem muito a ver com os interesses da classe dominante, essa mesma classe que tem seus filhos estudando em escolas da rede privada (de

ensino fundamental e médio) muito bem pagas e que conseguem a maioria das vagas do ensino superior público, tido como de qualidade melhor que a dos cursos das universidades privadas.

A história da educação brasileira tem mostrado que as pessoas oriundas do ensino privado entram para as universidades públicas com mais facilidade – e em maior número

– do que os filhos da classe trabalhadora, que são, em sua maioria, oriundos das redes públicas e têm apresentado mais dificuldade. Só há alguns anos esses estão conseguindo um pouco mais de acesso, graças às polêmicas políticas de cotas, enquanto uma outra parte conseguem entrar em faculdades privadas através do PROUNI ou FIES. Mas isso é muito pouco. Alves (2002, p. 112) nos diz que

> é estratégico para o capitalismo, ainda hoje, que a maioria da população receba uma educação desprovida de qualidade política, visto que se o pobre conseguir alcançar consciência crítica de sua pobreza, entendendo-a como processo de imposição histórica injusta, poderá sair da condição de massa de manobra das elites dominantes.

O ensino de matemática, assim como o ensino de todas as outras disciplinas, não pode ser uma mera transmissão de saberes. Ubiratan D'Ambrósio (1999, p. 89) mostra que

> aprendizagem é a aquisição da capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias.

Mesclando Alves e D'Ambrósio, temos um formato recorrente nos processos educacionais nos mais variados níveis de escolaridade: um ensino pautado, majoritariamente, no domínio das técnicas e habilidades, enfatizando a memorização em detrimento do maior desenvolvimento da capacidade de compreensão e de transposição dos conhecimentos para situações novas e, com isso, uma "educação desprovida de qualidade política".

Mas temos que ter esperança e acreditar que a formação de nossos docentes irá melhorar, sendo que, para isso, nossas faculdades de matemática terão que deixar de ser míopes (MORIN, 2014) e perceberem que, se não se aproximarem mais do chão da escola, isso não vai mudar. Inspirado em Paulo Freire, Alves (2002, p. 137) mostra que

> a metodologia da educação matemática deve ser diversificada, dependendo do contexto cultural, social e econômico dos educandos. Se assim não for, esses ficam tolhidos do direito de aprender criativamente e criticamente, já que lhes serão impostos conteúdos desprovidos de significado e, o que é pior, acompanhados de métodos de ensino arcaicos e desinteressantes, que só contribuem para a manutenção de uma *educação bancária* (FREIRE), onde o que conta é a repetição e a reprodução de conhecimentos cristalizados, desprovidos de significação e sentido.

5.1 **EAD no CREJA: uma experiência nas aulas de matemática**

Antes de implantarmos a modalidade a distância no CREJA, ainda lecionando no presencial, percebia que a matemática não tinha uma história com final feliz na vida escolar da maioria dos alunos, quase todos adultos trabalhadores, donas de casa, aposentados, que ficaram afastados da escola por muito tempo, alguns por mais de 30 anos. Uma boa parte confessou que a matemática foi uma das causas do afastamento da escola.

Quando recebemos os alunos para a primeira turma de EAD no CREJA, percebemos que, além de todas essas especificidades dos alunos da EJA, apareceram outras, e a falta de tempo para estudar no presencial e frequentar a escola todos os dias no mesmo horário são as mais frequentes. Além dessas, era muito preocupante, sem dúvida, a falta de conhecimentos básicos em informática, pois boa parte dos alunos nunca tinham senta- do em frente a um computador. Por isso, tivemos que repensar muita coisa em relação ao curso logo nos primeiros dias de matrícula, principalmente fazer uma inclusão digital com esses alunos, já que as TIC são materialidade metodológica dos cursos a distância.

O grande desafio era, então, ensinar matemática para esses alunos, e a distância. No primeiro contato com eles, na primeira conversa, fazemos uma espécie de acolhimento, ouvimos as suas histórias, que geralmente são tristes, e algumas muito tristes. Eles chegam com uma autoestima muito baixa, com medo, achando que não vão conseguir, pois estão há muito tempo sem estudar e esqueceram tudo. Nessa primeira conversa, buscamos mostrar que eles trazem, sim, conhecimentos muito grandes, conhecimentos de vida, conhecimentos que adquiriram no seu trabalho, no seu cotidiano, e que esses conhecimentos vão ser úteis agora.

Figura 39 – *Inclusão digital*, Alexandre Beck.

Fonte: http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/ variedades/noticia/2014/01/ veja-as-tirinhas-publicadas-no-variedades-nesta- quarta-feira-4403375.html>. Acesso em: 15 out. 2015.

É na ambientação que eles têm o primeiro contato com as aulas de matemática no AVA e com o material impresso. Assim que entramos no assunto da disciplina, a matemática, as reações são bem parecidas, a maioria torce o nariz, diz que não consegue aprender matemática, que é muito difícil, e ainda tem aqueles que fazem questão em lembrar que ela foi um dos motivos que o fizeram se afastar da escola.

A imagem ao lado é a que utilizo na introdução, antes da primeira aula, e que considero a principal, pois mostra o Calvin bastante contestador em relação à matemática.

Figura 40 – *Matemática e religião*, de Bill Watterson.

Fonte: Disponível em: http://cdn.slidesharecdn.com/ss_thumbnails/calvimeamatemtica-120105053911-phpapp02-thumbnail-4.jpg?cb=1325741983. Acesso em: 25 jun. 2014.

São muito engraçadas as declarações deles depois de olha- rem esse cartum, muitos dizem que são iguais ao Calvin, identificação que fica clara quando eles dizem que esse é o cartum de que mais gostam. Alguns falam que, se a matemática fosse ensinada assim, na época em que eles estudaram, seria muito mais fácil, e, provavelmente, eles não teriam problemas em aprender.

Mostro, também, algumas aulas, como a de números racionais e irracionais, que é a nossa segunda aula. Em matemática, temos conteúdos bastante abstratos para eles, e esse é um deles, penso que um cartum pode ser um facilitador para fazer uma aproximação, criando atributos afetivos com o professor e com a disciplina. Podemos dizer que, de certa forma, podemos afetá-lo com essa imagem, penso que positivamente, mexe com a sensibilidade de cada um, provocando discussões, tirando, de certa forma, o peso de ser um conteúdo novo para os alunos.

Figura 41 – Página inicial da aula 2 de matemática, CREJA.

Fonte: Disponível em:<http://ebaula.ensino.eb.br/course/view.php?id=8439>. Acesso em: 25 mar. 2015. Nota: O cartum que faz parte da página é de autoia de Marlon Tenorio.

Na terceira aula – que todos acham a mais difícil –, mostro a eles o cartum a seguir e todos o acham muito engraçado, alguns dizem que só assim mesmo que a matemática entraria na cabeça deles.

As equações do 2º grau – que envolvem a álgebra – provavelmente foram vistas pela grande maioria dos alunos há muito tempo, com as equações do 1º grau, e certamente tiveram problemas ao aprender. A ideia de pôr uma imagem logo no início das aulas vem dando certo, pois, nesse caso, por ser o conteúdo que eles acharam que teriam mais dificuldades, tenho conseguido mostrar que é possível entender e fazer os exercícios propostos.

Figura 42 – Página inicial da aula 3 de matemática, CREJA.

Fonte: Disponível em:<http://ebaula.ensino.eb.br/course/view.php?id=8439>. Acesso em: 25 mar. 2015. Nota: Cartum elaborado por Cícero Lopes.

No AVA, as aulas são montadas em *Flash*, e apresento como elas são, com muitas imagens, movimentos, interatividade. Todos os alunos têm direito a levar as apostilas com todo o conteúdo das disciplinas, mas, quando eles conhecem as aulas no AVA, quase todos abrem mão do material impresso e preferem estudar pelo ambiente virtual. A imagem da primeira "página" da aula 1 vem a seguir:

Figura 43 – Primeira página da aula 1 de matemática, CREJA.

Fonte: http://ebaula.ensino.eb.br/mod/resource/ view.php?inpopup=true&id=114615. Acesso em: 25 mar. 2015.

Depois de mostrar como são as aulas de matemática no AVA, boa parte dos alunos já demonstra, pelo menos, uma simpatia em relação à disciplina, e muitos optam começar o curso estudando matemática – os alunos têm liberdade para começar a estudar por qualquer uma das cinco disciplinas – e a maioria vai bem na avaliação, fiz esse levanta- mento com eles. Lembro-me de uma aluna que tinha um filho adolescente, estudante do 9º ano do ensino fundamental, que, quando viu o material das aulas, disse a ela que estudar assim é muito mais fácil, que gostaria que, na escola onde estuda, ensinassem matemática dessa maneira.

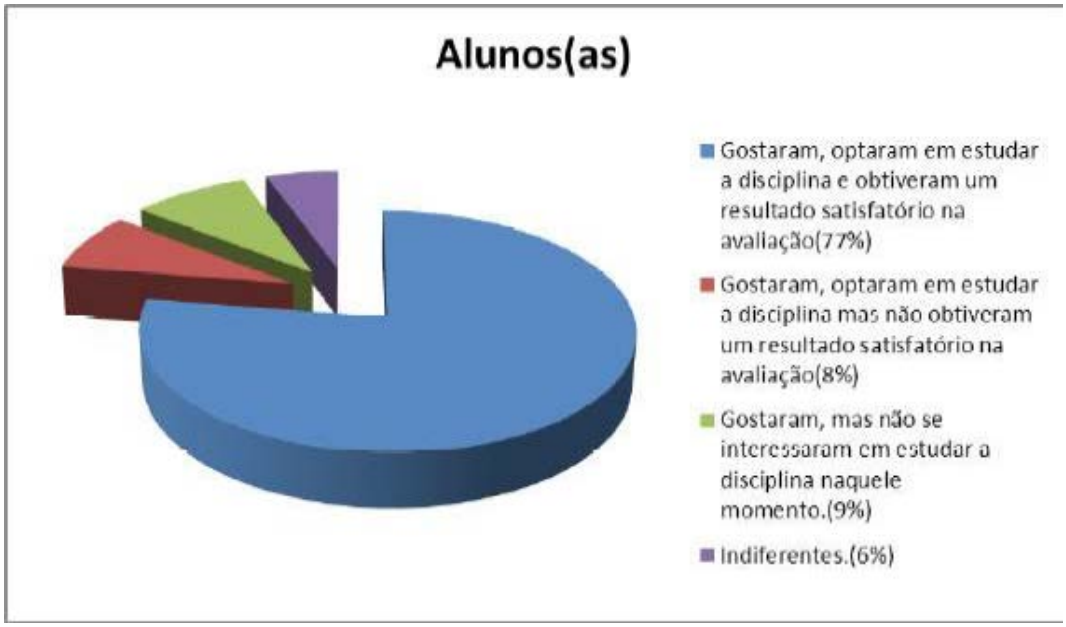
As atividades presenciais se mostram excelentes para que eu possa obter algumas informações sobre os alunos. O primeiro contato é na aula inaugural, em que os alunos se apresentam, contam um pouco da sua história; já nesse momento, eu começo a fazer minhas anotações, Não apresento a eles um questionário formal para responderem, mas busco, nas conversas, saber mais sobre eles, o que continua em outros momentos de encontros presenciais.

Na ambientação, continuo a colher os dados, pois nem sempre encontro com todos os alunos na aula inaugural. Mas o meu foco são os alunos que se afastaram da escola por algum motivo ligado a matemática e/ou que teve algum problema com seu professor de matemática.

Essa segunda parte da pesquisa, é quando eles falam sobre as aulas de matemática, se gostaram ou não, é feita quando eles procuram a tutoria presencial e/ou vão fazer alguma avaliação. Por ser um curso a distância, alguns alunos aparecem menos na escola, em alguns casos mando mensagens para que alguns alunos compareçam ao CREJA para terminar a coleta dos dados que me interessam.

Dos alunos consultados em relação à utilização de imagens nas aulas de matemática no AVA, obtive o seguinte resultado, lembrando que apenas os alunos que manifestaram alguma dificuldade em relação à disciplina e/ou com seus professores foram consultados e acompanhados, 118 alunos no total. Observem o gráfico:

Gráfico 2 – Pesquisa com os alunos que se afastaram por algum problema com a matemática.



Fonte: Elaboração do autor.

Importante observar que a grande maioria (94%) gostou da forma como a disciplina estava sendo apresentada, e o contingente que optou por iniciar seus estudos pela matemática, 77% obtiveram um rendimento satisfatório, resultado esse que se mostrou bastante estimulante para o trabalho que vínhamos realizando.

Antes, porém, fizemos um levantamento sobre os motivos que levaram esses alunos e essas alunas a abandonarem a escola. Foram consultados 354 alunos, e o maior percentual ficou para os que tiveram algum problema com a matemática, já tinham ficado reprovados pelo menos uma vez na disciplina e/ou tiveram algum problema com o professor. Vejamos o gráfico:

Gráfico 3: Levantamento sobre os motivos do afastamento da escola.

Fonte: Elaboração do autor.

Podemos dizer que 1/3 dos alunos que estão retomando os estudos, tiveram, ou ainda tem algum problema com a matemática e/ou com os professores de matemática. Temos, também, algumas informações do perfil desse aluno que procura finalizar o seu ensino fundamental na modalidade a distância, que consideramos bastante relevantes: mais de 50% estão entre 30 e 40 anos de idade; mais de 50% estão fora da escola há mais de 10 anos; em torno de 30% estão sem estudar há mais de 30 anos. Temos um percentual de 60% dos matriculados no curso, de mulheres, não temos como avaliar profundamente esse dado sobre o número de mulheres, mas pensamos que está havendo um interesse maior das mulheres em relação aos estudos, mudar de profissão, mudar de vida, sentimos mais vontade nas mulheres que procuram o curso, pode ser uma tendência.

Voltando à questão da afetividade, o momento em que considerei fundamental para minha trajetória de professor/pesquisador, foi quando uma aluna da minha primeira turma do curso de normal chegou perto de mim e falou:

– Professor você me ensinou a gostar de matemática.

A partir desse momento, percebi qual era a importância do meu trabalho para aquelas meninas. Lembrando-me desse episódio comecei a pensar "que, eu me organizando, posso desorganizar, e que, eu desorganizando, posso me organizar"[4]. Pegando esse gancho de Chico Science, vi que podia, realmente, subverter aquela lógica traumatizante das aulas de matemática. Será que só é bom professor de matemática aquele que causa medo aos alunos?

[4] Chico Science, da música *Da lama ao caos*.

Por que a matemática tem que ser a disciplina que os alunos sempre têm as piores notas? Será que não existe outra forma de se ensinar matemática?

Depois de quase três décadas em sala de aula em escolas públicas do Rio de Janeiro, posso dizer que podemos fazer diferente, sim. Eu pensava que, no início de minha carreira, ensinava matemática. Depois, amadureci um pouco, achava que ensinava a aprender matemática. Depois de trabalhar com formação de professores, tanto no curso normal (CEAV) quanto no curso de pedagogia (CEDERJ), pensava que podia ensinar a ensinar matemática. Mas, depois de ouvir a declaração dessas da minha aluna, me veio a certeza de que posso ensinar a gostar da matemática, ensinar a amar o ato de aprender e também ensinar a amar o ato de ensinar.

Esses depoimentos dos alunos me dão força para continuar o meu trabalho, na EAD do CREJA, ouço coisas maravilhosas sobre a forma como a matemática é apresenta- da a eles, a maneira de apresentar as aulas com um cartum, apenas isso, para eles, é um diferencial muito grande. Eles chegam temendo a matemática e falando que vão deixar a disciplina por último. Mas, quando apresento como vão ser as aulas, começando pelo Calvin, eles se encantam, e, de certa forma, passam a acreditar que o que a princípio era muito difícil passou a ser viável.

A autoestima deles, em relação ao retorno à escola, aumenta, eles passam a creditar ser possível, realmente, retomar os estudos. Os laços de afetividade criados nesse primeiro contato são um diferencial para que eles continuem suas vidas como estudantes, com perspectivas profissionais, conseguindo sair de um cotidiano que, de certa forma, lhes foi imposto por esse sistema que, cada vez mais, explora os trabalhadores e, geralmente, não dá oportunidades para uma mudança ou uma ascensão profissional.

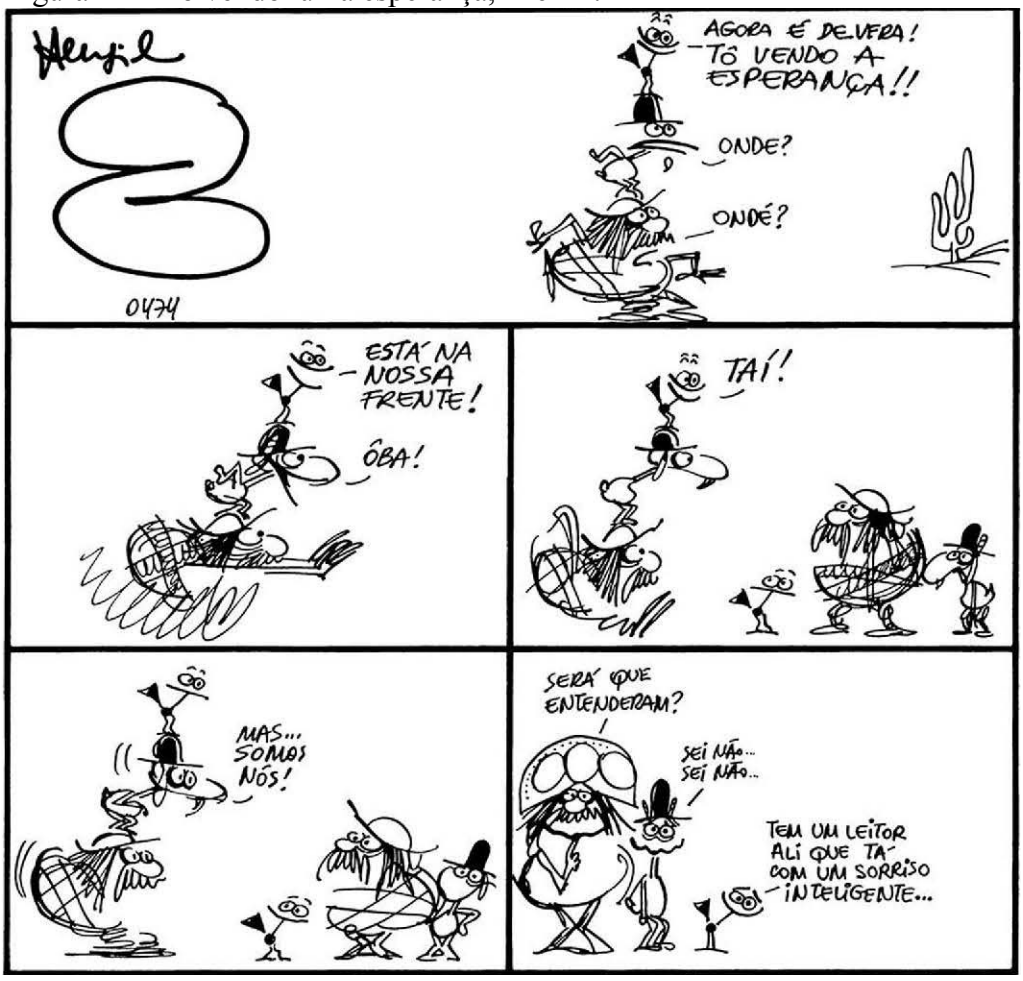
Histórias como a de Valéria, dizendo que era traumatizada com a professora de matemática que teve no início do segundo segmento do fundamental, e que até hoje não se esquece dela, e a reação dela quando eu apresentei as aulas de matemática, que foi muito surpreendente para ela, pois ela percebeu que poderíamos estudar essa disciplina tão temida por ela, de uma forma diferente, criando outra relação entre professor e aluno, quebrando esse muro que muitos professores gostam de manter.

Essa sempre foi a minha principal preocupação: como fazer com que os alunos não abandonem a escola. E, como sou professor de matemática, também me preocupa o fato de essa disciplina ser tão temida. Espero que esse estudo, que essa dissertação possa vir a ajudar professores e futuros professores a terem essas preocupações. Sei, também, que não são apenas as relações entre professor e aluno que causam as evasões. Temos muitos problemas socioeconômicos, muitos descasos de nossos governantes, muitas políticas educacionais

equivocadas. Mas temos que fazer a nossa parte nas nossas escolas, e quanto aos problemas externos, não podemos ficar de braços cruzados. Temos que ir à luta, reivindicar, participar coletivamente dessas lutas. Só assim teremos uma escola pública digna e de qualidade, para todos.

CONCLUIR PARA QUÊ?

Figura 44 – Tô vendo uma esperança, Henfil.



Fonte: http://cultura.estadao.com.br/blogs/ricardo-lombardi/henfil-esta-de- volta-em-relancamento/, Acesso em: 24 jul. 2014.

Desde que eu era aluno na rede pública dessa cidade, comecei a perceber os problemas que boa parte dos alunos tinha com a matemática. Nunca fui muito estudioso, mas não tinha muitas dificuldades em aprender a disciplina, era o tipo de aluno que se preocupava em tirar notas suficientes para passar, ficar na média, o aluno chamado por alguns colegas de aluno mediano, mas não me importava nem um pouco com isso. Via que muitos colegas penavam para passar para outro ano letivo, outra série, e geralmente não eram poucos os que sofriam para conseguir média suficiente para "passar" em matemática.

Alguns tinham problemas em relação ao processo de aprendizagem com a matemática, diziam que não conseguiam aprender, mas percebia que alguns alunos teciam/ faziam a relação da dificuldade da matéria com algum tipo de problema com o professor, alguns alunos diziam que não conseguiam entender o que o professor explicava, outros tinham problemas de

relacionamento com o professor, como já coloquei aqui, diziam que não gostavam do professor. Havia alguns casos em que os professores demonstravam não simpatizar com determinados alunos. Uma coisa que pude observar/lembrar constantemente era que alguns professores se aproximavam muito pouco dos alunos, a impressão era que eles faziam questão de criar um muro, que os separavam dos alunos, não faziam nenhuma questão de, pelo menos, serem simpáticos. Não teciam laços de afetividade.

E fui seguindo na escola até o ensino médio e não percebi nenhuma mudança nesse quadro. Na graduação, com exceção de um professor de didática, já citado nessa dissertação, prof. Caran, todos os outros eram bem parecidos, me fizeram lembrar dos meus professores do ensino regular e do ensino médio. No momento em que fui fazer estágio, observando a postura de alguns professores, me lembrei de alguns momentos de quando era estudante e tive a sensação de que pouco havia mudado na relação *alunoprofessor*, a impressão que tive era de que os muros permaneciam e não foram derrubados.

Quando cheguei a uma escola pública, já como professor efetivo, percebi que a postura dos professores continuava a mesma, aqueles muros ainda estavam lá. A evasão continuava, tínhamos muitas turmas de 6º ano (na época 5ª série) e duas ou três de 9º ano (na época 8ª série). Os professores de matemática ainda continuavam com *superpoderes*, eram os mais temidos, os que mais reprovavam.

Todo esse *poder* me incomodava muito. Por que essa supervalorização da matemática? Por que a matemática tem que ter uma carga horária superior à história, à artes, à geografia, à ciências? Todas as áreas de conhecimento são importantes para o desenvolvi- mento de uma pessoa, para que ele possa se tornar um cidadão pleno, participativo, criativo, crítico, e não somente uma mão de obra barata.

Por isso, desde o início da minha carreira, comecei a pesquisar sobre didática da matemática, metodologias do ensino da matemática, para entender melhor o que estava e

– por que não dizer – ainda está acontecendo. Participei de vários fóruns de discussões sobre o assunto até chegar a essa dissertação, e penso/desejo que não vou parar por aqui, continuarei pesquisando e estudando sobre esse assunto.

O tempo passou e, nesses quase 30 anos como professor da rede municipal, muitas coisas aconteceram na minha trajetória profissional. Uma coisa muito gratificante é trabalhar com jovens e adultos, boas lembranças. Muitos depoimentos foram importantes para mim e quero destacar a conversa/relato/depoimento de uma aluna do CREJA-EAD que tinha um filho estudando no 9º ano em uma escola regular também da prefeitura. Pois bem, ela disse que

estava estudando no ambiente virtual quando o filho se aproximou para ver o que ela estava fazendo no computador e, ao ver a exposição da aula de matemática no AVA, indagou a ela:

– Por que as minhas aulas não são assim também?

E por que não poderiam ser também? Ele contou para ela que o professor de matemática ficava resolvendo questões de uma apostila, preparando-os para a prova bimestral que a secretaria aplica todo bimestre. Entramos novamente na questão da meritocracia, os alunos são preparados para uma prova, para melhorar índices estatísticos, assim os professores recebem o tão sonhado 14º salário. Como já foi colocado aqui nessa dissertação.

Com esse cotidiano, e meus anos de militância nos sindicatos e nos movimentos sociais, me fizeram, de certa forma, que eu tivesse essa maneira um pouco prescritiva e algumas vezes panfletária ao escrever. Muitas vezes, até tento me policiar em relação a isso, mas é muito difícil escrever de outra forma. Todos esses anos como professor de escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro e em Angra dos Reis, acompanhando esse declínio cada vez maior das nossas escolas públicas – mudam prefeitos e governadores e a situação continua piorando a cada ano – me levaram a um discurso de denúncias do que estão fazendo com a educação pública e, também, de reivindicações. Não consigo ficar calado diante desses desmandos. Diante desses descasos de nossos governantes.

Ler, escrever e pesquisar me fizeram refletir muito sobre esses temas que desenvolvo nesta dissertação. A minha primeira conclusão é que, dentro do ensino da EAD no CREJA, os cartuns me auxiliaram a quebrar preconceitos, de um medo, de um trauma em relação a uma disciplina que, há décadas, é ministrada de uma forma que acaba sendo excludente para boa parte dos educandos.

É possível, sim, subverter essa ordem vigente na educação, utilizando táticas eficientes para que consigamos diminuir a injustiça social, que é ver um número absurdo de alunos evadidos das escolas públicas desse nosso país. Os motivos do afastamento de um aluno da escola são muitos, como já foi dito aqui. Os problemas socioeconômicos são gravíssimos. Mas temos que acreditar que esse quadro possa mudar.

Acho importante ressaltar, também, que, pelo que ouvimos de nossos alunos, transpareceu que, em muitos casos, o problema com a matemática não era em si com a disciplina, mas sim com as relações com os professores de matemática, relações essas que passavam longe de ser alguma relação afetiva, um diálogo aberto e sincero com os alunos. Não podemos esquecer, no entanto, que o desenvolvimento do raciocínio matemático se dá na primeira infância, e esse é um fator determinante pelo "gosto" pela disciplina. Mas acredito

que as relações afetivas positivas entre alunos e professores podem minimizar a resistência à matemática.

A escola é um espaço de relações sociais, onde os sujeitos deveriam ser despertados para o desejo pelo saber. Penso que essas questões deveriam ser trabalhadas na formação do profissional de educação na universidade para que possamos ter realmente uma escola inclusiva, em que o aluno vá da alfabetização até o final de seus estudos sem interrupções.

Por isso não posso chamar esse final de dissertação de conclusão, pois esse trabalho que começou com uma simples utilização de cartuns nas aulas de matemática do curso normal, hoje, mostra que essa utilização pode ser um instrumento de aproximação com esses alunos da EJA, podendo criar laços afetivos para que ele permaneça na escola, devolvendo sua autoestima. Penso que temos que continuar essa pesquisa e descobrir outros recursos (ou instrumentos?) que podem e devem ser utilizados com esse fim.

Por que temos sempre que dançar conforme a música?

Podemos criar novas coreografias!

Figura 45 – Capa do livro **O livro do décimo aniversário**, de Watterson

Fonte: WATTERSON, 2013, capa.

REFERENCIAIS

Figura 46 – *Leitura*, de Rafael.

Fonte: Disponívelem:<http://lereprazer.pbworks.com/f/cartum-biblio-cor-textura-p.jpg>. Acesso em: 5 set. 2015.

ALVES, Josias. **Educação matemática & exclusão social.** Brasília: Plano Editora, 2002.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre as redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Metodologia e pesquisa no cotidiano)

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; Garcia, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (O sentido da escola)

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

AZEVÊDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil.** UFU/Unirede, 2013. Disponível em <http://www.geocities.ws/dunalvaped/Webfolio/Panorama Atual.doc>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BARBIER, René**. A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação; v. 3).

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 2 julho de 2009**. Disponível em: <www.ufrgs.br/sead/institucional/legislacao-ead-1/documentos/portaria_10_2009.pdf/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 fev 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 20 fev 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 20 fev 2015.

BRUST, Joiseane Regina. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Londrina: TCC-UEL, 2009.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes.** Santos, SP: Parfor, 2010.

CARNEIRO, Selma de Souza. **Práticas escolares para diminuir a evasão na EJA**. 2014. Disponível em:<http://www.espacoeducar.net/2012/12/praticas-escolares-para-diminuir-evasao_11.html>. Acesso em: 10 mai. 2015.

CECCON,Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy.; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **A vida na escola e a escola da vida.** Petropólis, RJ: Vozes, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano –** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano –** 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan A interface entre história e matemática: uma visão histórico pedagógica. In: FOSSA, Jonh Andrew (Org.). **Facetas do diamante**: ensaio sobre educação matemática e história da matemática. Rio Claro, SP: Sociedade Brasileira da História da Matemática, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas:** princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo: Devir, 2008.

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFA, Lucia Maria Martins. Aprendizagem matemática e a relação entre formação docente, práticas metodológicas e matofobia. In: CIAEM-IACME, 13., Recife, 2011. **Anais...** Recife, 2011. Disponível em: <http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XIIICIAEM/index.html?info_type=Tema1&lang_user=br>. Acesso em: 5 ago, 2012.

FERREIRA, Claudemir Nunes. **Elementos de l inguagem das histórias em quadri- nhos.** Para uma leitura da 9ª arte. 1998. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1996.

FONSECA, Joaquim. **Caricatura**: a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Thulio Pereira Dias. **A charge é o assunto**: análise documentária de charge. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**, São Paulo: Cortez, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **O agir comunicativo e a razão descentralizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, [2001] 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne**. Paris: L'Arche, 1958, v. 1.

MAGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANHÃES, Luiz Carlos. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre as redes de saberes**.** Petrópolis, RJ: DP *et Alii,* 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORIN, Edgar. A **cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NUNES, Marlene. **Ilustração e literatura**: entrelaçamentos de linguagens nos processos *ensinoaprendizagem*. 2014. 187 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis, RJ: DP *et Alii*, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade en Vygostsky. In: LA TAILLE, Yves de. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: _____. (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT/ NEAD, 1996.

QUINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

REGO, Teresa Cristina.P **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

RIBEIRO, Marinalva Lopoes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores so- bre afetividade. Estudos de psicologia. **Estudos de Pedagogia**, Campinas, v. 23, n. 1, p.39- 45, mar 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid>. Acesso em: 04 out. 2015.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte- Marie**. Florianópolis: Paraula, 1994. (edição bilíngue)

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, aprendizagem e educação online.** 2005, 106 fls. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SGARBI, Paulo. Vistura: uma noção em tecedura coletiva cotidiana. In: SGARBI, Paulo (Org.). **Vistura**: as imagens de todo dia. Rio de Janeiro: LINGDES, 2015. No prelo.

SGARBI, Paulo. **Da imaginação à imagem**: um estudo de [meu] "causo". Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/237447603012011/ 775148875908545/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SGARBI, Paulo. Uma imagem vale mais do que mil palavras? **A página da educação**, Porto [Portugal], n. 174, p. 24-25, jan. 2008.

SGARBI, Paulo. Uma imagem vale mais do que mil palavras? **Anais da ANPED**, Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SGARBI, Paulo; BROWN, André. Imagens e outras mídias nas reflexões de ensinosaprendizagens cotidianas de professores na tarefa da formação dos leitores de si mesmos. In: ENCONTRO NACIONAL MÍDIA E FORMAÇÃO DE LEITORES, 1., 2010, Rio de Janeiro: Unesa. (Texto de conferência.) 17 p.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia**: a aprendizagem e seus problemas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WATTERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**: o livro do décimo aniversário. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2013.

WATTERSON, Bill. **O mundo é mágico**: as aventuras de Calvin e Haroldo. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007.

Figura 47 – *Leitura escondida*, de Ziraldo.

Fonte: http://www.ziraldo.com/ leitura/leitura_logotipo.jpg. Acesso em: 5 set. 2015.

DECLARAÇÃO DE LEITURA

As normas técnicas dizem que o que não se cita não se declara como referência, mas essa lei, que não é nem matemática, me leva a transgressão, pois muitas pessoas conversaram comigo a partir do momento em que comecei a pensar e a estudar sobre o que hoje desabou em dissertação.

Por isso, as pessoas a seguir vão ser declaradas como lidas, mesmo que a minha limitação em construir esse texto as tenham omitido em citação.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**, Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

BARBIER, René**. A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78).

BELLONI, Maria Luiza. Integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart. (Org.), **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001b.

BELLONI, Maria Luiza. **O ensino a distância na formação de professores:** análise da implantação da TV Escola em Santa Catarina. Relatório de Pesquisa/CNPq, 2001c.

BENTLEY, Peter. **O livro dos números:** uma história ilustrada da matemática. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

EVES, Howard. **A introdução à história da matemática.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem de discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência:** educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, SP: Cortez, 2006.